

Wie ben ik? Wie ben jij?

Samenleven in de Maatschappij



Toekomstgericht onderzoek naar levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming in het Nederlands openbaar basisonderwijs gebaseerd op visies en aanbevelingen van experts

Eline Bakker

MA Religie & Samenleving

Universiteit Utrecht

Begeleider: Prof. Dr. Cok Bakker

Tweede beoordelaar: Dr. Ina ter Avest

Tweede Versie - Aangeboden op 25 augustus 2017

Wie ben ik? Wie ben jij?

Samenleven in de Maatschappij

Toekomstgericht onderzoek naar levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming in het Nederlands openbaar basisonderwijs gebaseerd op visies en aanbevelingen van experts

Eline Bakker
Master 'Religie & Samenleving'
Universiteit Utrecht
5658128
ebakker@vosabb.nl

Dit onderzoek is aangeboden aan:

Scriptiebegeleider / Eerste beoordelaar: Prof. Dr. Cok Bakker

Tweede beoordelaar: Dr. Ina Ter Avest

Stagebegeleider VOS/ABB: Marleen Lammers MSc

Eerste druk, juni 2017

Tweede druk, augustus 2017.

DANKWOORD

Graag sta ik middels dit dankwoord even stil bij de mensen die betrokken zijn geweest bij dit onderzoek. Allereerst Cok Bakker: ik wil je enorm bedanken voor je begeleiding en je hulp. Het is inmiddels de tweede keer dat je mij hebt begeleid en ik kijk terug op een zeer fijne samenwerking. Jij bent voor mij een belangrijk persoon omdat jij mij tijdens het doen van mijn eerste onderzoek (naar dezelfde thematieken) tijdens mijn premaster hebt geïntroduceerd in de 'wereld van levensbeschouwelijke vorming en onderwijs' – een wereld waar ik mijn ogen uitkijk en die volledig aansluit bij mijn persoonlijke en professionele interesses. Dank daarvoor, Cok! Jouw kennis, kunde en werkzaamheden omtrent deze thema's hebben mij van begin af aan enorm geïnspireerd en hebben mijn ontwikkeling in hoge mate gestimuleerd. Je hebt gezorgd voor vruchtbare momenten, de juiste handvatten en de juiste steuntjes in de rug, waarvoor ik je hartelijk wil danken.

En dan Marleen Lammers, mijn stagebegeleidster (en inmiddels collega) bij VOS/ABB, die zich ook zo nu en dan tegen mijn onderzoek aan heeft bemoeid. Marleen, dank voor alle tips en de begeleiding! Het selecteren van de experts voor dit onderzoek is bijvoorbeeld iets wat ik zonder jouw adviezen niet op deze manier had kunnen realiseren. De vele keren dat wij het gesprek hebben gevoerd over levensbeschouwing en burgerschapsvorming in het openbaar onderwijs, hebben mijn kennis over en visie op deze thema's in hoge mate versterkt. Jouw 'kritische bril' heeft mij tot veel inzichten gebracht. En, net als Cok, heb ook jij mij mee de 'wereld van levensbeschouwing en onderwijs' in getrokken gedurende mijn stage bij VOS/ABB, waar ik je enorm voor wil bedanken! Ik kijk uit naar een mooie samenwerking bij VOS/ABB.

En dan natuurlijk de dertien experts: Gerdien Bertram-Troost, Jeroen Bron, Erna de Goede, Wouter Knoester, Manuela Kalsky, Jacomijn van der Kooij, Tamar Kopmels, Siebren Miedema, Erik Renkema, Tom Schoemaker, Ineke Struijk, Wiel Veugelers en Lizzy Wijnen. Zonder jullie participatie had ik nooit zo'n uitgebreid onderzoek kunnen neerzetten. Ik ben er ontzettend blij mee dat ik zoveel 'grote namen' op dit gebied bij elkaar heb verzameld en dat ik al jullie visies en aanbevelingen heb kunnen inzetten voor dit onderzoek. Ik wil jullie enorm danken voor jullie tijd en inzet.

Tot slot alle andere mensen om mij heen die mij hebben gesteund in het succesvol afronden van dit onderzoek! Lieve Andrea, mijn trouwe studiemaatje in de bieb, samen stonden we sterk de afgelopen maanden! En papa, mama en alle andere familieleden en vrienden... Dank voor jullie luisterend oor of steuntje in de rug zo nu en dan! Ik heb vanaf heden weer meer tijd voor jullie! Na al die maanden intensief werken aan dit onderzoek kan ik nu met grote blijdschap zeggen: het zit erop! Ik ben dankbaar voor dit uiterst leerzame proces - het heeft mij tot een 'rijker mens' gemaakt en ik kijk er naar uit om mijn expertise ten aanzien van deze thema's de komende jaren nog veel verder uit te gaan diepen, onder andere binnen mijn baan als onderwijsadviseur/-beleidsmedewerker bij VOS/ABB.

VOORWOORD

***“Onderwijs dient gericht te zijn
op de ontmoeting van het kind en de wereld.
Niet om de wereld te begrijpen of bezitten,
maar om in verhouding te komen tot deze wereld.”***

Gert Biesta, 2017.

Dit citaat van Gert Biesta sluit naadloos aan bij mijn visie op de vraag waartoe onderwijs dient – en tevens bij de kernthema's van dit onderzoek. Vanuit mijn rol als basisschoolleerkracht op een openbare basisschool in Amsterdam heb ik het voorrecht om in de 'frontlinie' van de maatschappij te mogen staan: in de klas gebeurt het immers allemaal. Ik noem dit een voorrecht, omdat ik het één van de meest prachtige uitdagingen vindt om de 'generatie van morgen' te mogen helpen bij hun ontwikkeling als mens – in alle verschillende opzichten.

Burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming zijn thema's die mij raken en waar ik mij graag maximaal voor inzet, zowel vanuit mijn rol als leerkracht als vanuit mijn rol als onderzoeker en inmiddels tevens vanuit mijn rol als junior beleidsmedewerker bij VOS/ABB. Ik zie om mij heen dat er veel handelingsverlegenheid is onder leerkrachten en dat er nog ontzettend veel kansen liggen om de 'ontmoeting tussen kind en wereld' beter te faciliteren en vorm te geven. Dit onderzoek sluit volledig aan bij mijn interesse, kennis en 'kunde', met als gevolg dat ik er met erg veel plezier aan gewerkt heb.

'Wie ben ik?', 'Wie ben jij?', 'Wie zijn wij?' en 'Hoe kunnen wij goed samenleven in de pluriforme maatschappij?' zijn vragen die in elke klas centraal zouden moeten staan. Het besef dat er kansen liggen in het openbaar basisonderwijs ten aanzien daarvan heeft mij ertoe geleid om toekomstgericht onderzoek naar de thema's levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming te willen te doen.

Ik wens u veel leesplezier!

Eline Bakker,
25 augustus 2017.

SAMENVATTING

In dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de vraag welke aanbevelingen er kunnen worden gedaan ten aanzien van levensbeschouwelijke vorming, burgerschapsvorming en actieve pluriformiteit in de context van het Nederlands openbaar basisonderwijs. Het is een onderzoek naar mogelijkheden ten aanzien van het verbeteren van levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs - aansluitend op de actuele dialoog omtrent de 'brede opdracht' van scholen die hierover gaande is. Er wordt een breed theoretisch kader geschetst waarin onder andere maatschappelijke ontwikkelingen, het Nederlands onderwijsbestel, de actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs, maar ook theorieën ten aanzien van 'goed onderwijs', levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming aan bod komen. Tevens wordt er een kader geschetst van de praktijk van het openbaar onderwijs ten aanzien van deze thema's en worden maatschappelijke ontwikkelingen hieromtrent belicht. Er komt naar voren dat er ten aanzien van levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming uitdagingen liggen voor het openbaar onderwijs. Vanuit empirisch onderzoek onder dertien 'experts' worden visies en aanbevelingen ten aanzien van levensbeschouwelijke vorming, burgerschapsvorming en actieve pluriformiteit geëxploreerd. In de conclusie komt naar voren dat ieder kind goede begeleiding verdient bij de levensbeschouwelijke ontwikkeling. Tevens komt in de conclusie naar voren dat als er van een maximale invulling van burgerschapsvorming uit wordt gegaan (waarbij identiteit, participatie en democratie centraal staan en waarbinnen er aandacht moet zijn voor vaardigheden en houdingen van leerlingen) en als er wordt uitgegaan van de aanname dat de levensbeschouwelijke identiteit een integraal deel is van het concept 'persoonlijke identiteitsontwikkeling', dat de onlosmakelijke verbondenheid tussen levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming bevestigd wordt. Kort gezegd: een maximale invulling van burgerschapsvorming impliceert goede levensbeschouwelijke (persoons)vorming. Interlevensbeschouwelijke vorming voor *ieder* kind, waarbij dialoog en aandacht voor de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling centraal staan, is iets wat de experts aanbevelen. Normatieve professionalisering, voeren van meer dialoog binnen scholen en besturen, bijscholing van leerkrachten en een gezamenlijke aanpak zijn acties die onder andere ondernomen kunnen worden om meer bewustwording te creëren ten aanzien van deze thematieken. Er zijn actielijsten en aanbevelingen opgesteld voor de volgende doelgroepen: overheid, besturen/scholen, pabo's, het Dienstencentrum G/HVO en belangenbehartigers openbaar onderwijs. Deze actielijsten en aanbevelingen zijn ondersteunend bij beleidsvoering ten aanzien van deze thema's. Er zijn verscheidene aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoeken.

INHOUDSOPGAVE

Dankwoord	3
Voorwoord	4
Samenvatting	5
Hoofdstuk 1. Inleiding	10
1.1 Afbakening	13
1.2 Probleemstelling	14
1.3 Leeswijzer	15
1.4 Doelstelling	16
1.5 Methodologie	17
1.5.1 Literatuurstudie en Documentanalyse	17
1.5.2 De participatieve Delphi-Methode	18
1.5.2.1 Werkwijze en Opbouw	19
1.5.2.2 Selectie Experts	19
1.5.2.3 Expert-Panel	21
Hoofdstuk 2. Maatschappelijke Achtergronden	24
2.1 Secularisatiethese	24
2.2 Post-Seculier Nederland	25
<i>Samenvatting Hoofdstuk 2</i>	28
Hoofdstuk 3. Het Nederland Onderwijsbestel en het Openbaar Onderwijs	29
3.1 Het Nederlands Onderwijsbestel	29
3.2 De Identiteit van Scholen	31
3.3 Identiteit Openbaar Onderwijs: Actief-Pluriform	33
3.3.1 Paradigmashift van Actief-Neutraal naar Actief-Pluriform	34
3.3.2 De praktische uitwerking van Actieve Pluriformiteit	35
3.3.3 Kernwaarden Openbaar Onderwijs	37
3.3.4 Competenties Leerkrachten Openbaar Onderwijs	39
<i>Samenvatting Hoofdstuk 3</i>	43
Hoofdstuk 4. Goed Onderwijs: Waartoe?!	44
4.1 Adviesrapport 'De volle breedte van Onderwijskwaliteit'	44
4.2 Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft	45
4.3 Kwalificatie, socialisatie en subjectivering	46

4.4 Socratisch Denken	47
4.5 Dewey	47
4.6 Bildung	48
4.7 Wereldburgerschap	48
<i>Samenvatting Hoofdstuk 4</i>	49
Hoofdstuk 5. Levensbeschouwelijke Vorming: Theorie en Praktijk	50
<i>- Deel 1 - Theoretisch Kader</i>	
5.1 Wat is levensbeschouwing?	50
5.1.1 Definiëring kernconcept 'levensbeschouwing'	51
5.2 Visies op Levensbeschouwelijke Vorming	52
5.2.1 Learning About, Learning From en Learning In	52
5.2.2 Learning For	53
5.2.3 De vier modellen van Wiel Veugelers en Eveline Oostdijk	53
5.2.4 Het Hamburgse Dialogische onderwijsmodel	55
5.2.5 Definiëring kernconcept 'levensbeschouwelijke vorming'	55
5.3 Levensbeschouwelijke Vakdidactieken	56
5.3.1 'Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk Leren in het Basisonderwijs'	56
5.3.2 'Verhalen vertellen en Vragen stellen'	57
5.4 De rol van de leraar en normatieve professionaliteit	58
<i>Samenvatting Deel 1</i>	60
<i>- Deel 2 - Levensbeschouwelijke Vorming in het Nederlands Openbaar Basisonderwijs</i>	
5.5 Internationale en Nationale Eisen	61
5.5.1 Artikel 8 en artikel 46 van de Wet op het Primair Onderwijs	61
5.5.2 Kerndoel 38: 'Geestelijke Stromingen'	62
5.5.3 Voldoende aandacht voor kerndoel 38?	63
5.6 Godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs	64
5.6.1 'Nieuwe vormen': meer aandacht voor interlevensbeschouwelijk leren	67
<i>Samenvatting deel 2</i>	68
Hoofdstuk 6. Burgerschapsvorming: Theorie en Praktijk	70
6.1 Wat is burgerschapsvorming?	70
6.2 Identiteit, Participatie en Democratie: een maximale invulling van Burgerschapsvorming	71
6.3 Typen Burgerschap	72
6.4 Definiëring kernconcept 'burgerschapsvorming'	72
6.5 Burgerschapsvorming in het basisonderwijs	73
6.5.1 Lesprogramma's Burgerschapsvorming	74
6.6 Verbeteren Burgerschapsonderwijs	74
6.7 Levensbeschouwelijke Burgerschapsvorming: Integratie van twee vormingsgebieden	76
<i>Samenvatting Hoofdstuk 6</i>	77

Hoofdstuk 7. Experts aan het woord	78
- <i>Deel 1 - Bevindingen Expert-Panel</i>	79
7.1 Vraag 1 – Versterking van Burgerschapsvorming	81
7.1.1 Bevindingen Vraag 1	80
7.1.1.1 Bevindingen in de vorm van concrete actiepunten	80
7.1.1.2 Bevindingen ten aanzien van de inhoud van burgerschapsvorming	83
7.2 Vraag 2 – Levensbeschouwelijke vorming door de groepsleerkracht	84
7.2.1 Bevindingen vraag 2	85
7.3 Vraag 3 – Het ‘Klassieke’ G/HVO-Model	89
7.3.1 Bevindingen vraag 3	90
7.4 Vraag 4 – Levensbeschouwing en Burgerschapsvorming	94
7.4.1 Bevindingen vraag 4	94
7.5 Vraag 5 – Karakter Openbaar Onderwijs	96
7.5.1 Bevindingen vraag 5	97
7.6 Vraag 6 – Toekomstbeeld	99
7.6.1 Bevindingen Vraag 6	100
7.6.1.1 Bevindingen ten aanzien van de inhoud van levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming	100
7.6.1.2 Bevindingen in de vorm van concrete actiepunten	102
7.7 Vraag 7 – Toekomstbeeld vertaald naar de Praktijk	106
7.7.1 Bevindingen Vraag 7	106
- <i>Deel 2 – Aanbevelingen</i>	109
Hoofdstuk 8. Conclusie	117
8.1 Algemene Conclusie	117
8.2 Discussie	122
Bibliografie	125
Bijlagen	131

HOOFDSTUK 1. INLEIDING

In Nederland is in toenemende mate aandacht voor de 'brede opdracht' van het onderwijs. Zo publiceerde de Onderwijsraad op verzoek van de Eerste Kamer op 10 mei 2016 het Adviesrapport 'De volle breedte van Onderwijskwaliteit'. Hierin wordt gesteld dat de drie doeldomeinen van het onderwijs, kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming¹, invulling geven aan een brede opvatting van onderwijskwaliteit. In het rapport worden ook kaders geboden voor het inzichtelijk maken en verantwoorden van de opvatting van onderwijskwaliteit. Dit rapport van de Onderwijsraad is een duidelijk voorbeeld van de toenemende aandacht voor de 'brede opdracht' van het onderwijs. Dit afstudeeronderzoek sluit aan bij deze paradigmaverschuiving ten aanzien van de discussie waartoe ons onderwijs dient en het daaruit voortvloeiende besef dat de nadruk op kwalificatie in het onderwijs (de 'toetscultuur') te ver is doorgeschooten. De onderwijsdoeldomeinen socialisatie en vooral persoonsvorming verdienen meer aandacht..

Deze paradigmaverschuiving kan verklaard worden als een reactie op actuele maatschappelijke fenomenen zoals polarisatie, 'wij-zij-denken' en de daarop aansluitende verharding binnen maatschappelijke debatten. Terroristische aanslagen in West-Europa, de opkomst van islamitisch terrorisme in het Midden-Oosten en als gevolg daarvan de komst van tienduizenden vluchtelingen richting het Westen hebben verhoudingen in de samenleving op scherp gezet. Extremistisch gedachtegoed onder met name religieuze en antireligieuze bevolkingsgroepen lijkt toe te nemen: bijvoorbeeld met de opkomst van het rechts-populisme in het Westen. Zo zijn enkele van de presidentiële besluitvormingen van de in januari 2017 aangetreden Amerikaanse President Donald Trump rechtstreeks gericht tegen moslims² en andere (religieuze) minderheden. Trump is echter niet de enige populistische politicus van het moment: in Duitsland werd de overwinning van de anti-immigratiepartij AfD groots gevierd³ en ook de populistische partij van politicus Geert Wilders de *Partij voor de Vrijheid* was tijdens de Nederlandse verkiezingen op 15 maart jl. de op één na grootste partij.

Vanwege de hierboven genoemde maatschappelijke ontwikkelingen is de urgentie dat ons onderwijs bijdraagt aan de bevordering van integratie en cohesie, waarbij onder meer het belang van gemeenschappelijke waarden wordt benadrukt⁴, groter dan ooit. De toegenomen diversiteit in de

¹ Deze 'driepoot' heeft de Onderwijsraad gebaseerd op de theorie van wijsgerig-pedagoog Gert Biesta. Biesta onderscheidt de drie onderwijsfuncties en -doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. In hoofdstuk 4 wordt uitgebreider op Biesta's theorie ingegaan.

² Zo stelde hij eind januari een inreisverbod in voor vluchtelingen en voor inwoners van zeven islamitische landen (de zogeheten *Muslim Ban*), waar diverse landen wereldwijd verontwaardigd op reageerden en welke niet lang daarna door een Amerikaanse rechter ongeldig werd verklaard. Iran noemde het inreisverbod een 'belediging van het Iraanse volk'. Bron: "Iran kwaad over inreisverbod voor moslims van Trump," geraadpleegd op 10 januari 2017, <http://nos.nl/artikel/2155424-iran-kwaad-over-inreisverbod-voor-moslims-van-trump.html?title=iran-kwaad-over-inreisverbod-voor-moslims-van-trump>.

³ 'Overwinning Trump opsteker voor populistische partijen', geraadpleegd op 10 januari 2017,

<http://nos.nl/nieuwsuur/artikel/2142439-overwinning-trump-opsteker-voor-populistische-partijen.html>.

⁴ J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra en G. ten Dam, *Scholen voor burgerschap – Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (Apeldoorn: Garant, 2010).

samenleving stelt nieuwe eisen aan het onderwijs: van scholen wordt verwacht dat ze leerlingen toerusten voor participatie in een pluriforme samenleving en dat ze rekening houden met de verschillende culturele achtergronden van leerlingen.⁵ Sinds 2006 is deze burgerschapsopdracht vastgelegd in artikel 8 van de Wet op het Primair Onderwijs:

Het onderwijs:

- a. gaat er mede vanuit dat **leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving**,
- b. is mede gericht op het bevorderen van **actief burgerschap en sociale integratie**, en
- c. is er mede op gericht dat leerlingen **kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten**.⁶

Echter, de Inspectie van het Onderwijs, in het vervolg aangeduid als 'de Inspectie', constateert al langere tijd dat het niet goed gaat met het burgerschapsonderwijs. In het themarapport *Burgerschap op School*⁷, verschenen in december 2016, komt naar voren dat scholen en instellingen weliswaar aan de wettelijke vereisten voldoen en burgerschap een belangrijk thema vinden, maar dat burgerschapsonderwijs weinig doelgericht wordt vormgegeven en dat op de resultaten ervan nauwelijks zicht is. De Inspectie bepleit daarom maatregelen voor verbetering, waarbij naast een gezamenlijke aanpak tussen leraren, schoolleiders en bestuurders de overheid tevens voor randvoorwaarden moet zorgen.

Minister van Onderwijs Jet Bussemaker en staatssecretaris Sander Dekker van OCW zijn in een (op 7 februari 2017 verschenen) brief aan de Tweede Kamer ingegaan op het inspectierapport *Burgerschap op School*. Bussemaker en Dekker schrijven dat ze het burgerschapsonderwijs een prominentere plek willen geven in het landelijke curriculum en samen met scholen en instellingen verder willen werken aan de versterking ervan. Zij stellen dat 'het belang en de urgentie van goed burgerschapsonderwijs de afgelopen jaren zichtbaar is geworden in het maatschappelijke debat, omdat polarisatie in de samenleving toeneemt'.

Een ander voorbeeld waaruit blijkt dat de polarisatie in de samenleving haar weerslag heeft op het onderwijs komt uit het in 2016 uitgebrachte onderzoeksrapport *Twee Werelden, Twee Werkelijkheden - Hoe ga je daar als docent mee om?* van Margalith Kleijwegt. Hierin staat dat 'zelfs in één klas twee werelden kunnen bestaan, zonder dat deze elkaar ontmoeten'⁸ en dat er steeds minder begrip en empathie is onder allochtone en autochtone leerlingen.⁸ Een onwenselijke situatie in een land waar juist behoefte is aan meer tolerantie en verdraagzaamheid tussen de verschillende bevolkingsgroepen.

De situatie dat scholen in Nederland - afhankelijk van hun eigen visie op burgerschap, de identiteit van de school en de schoolcontext⁹ - veel ruimte hebben om zelf invulling te geven aan de

⁵ A. Thijs, M. Langberg, I. Berlet, *Leren omgaan met culturele diversiteit – Aandachtspunten voor een glansrijke aanpak*. (Enschede: SLO, 2009).

⁶ "Wet op het primair onderwijs", geraadpleegd op 15 januari 2017: <http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2017-01-01>.

⁷ Inspectie van het Onderwijs, *Burgerschap op school – Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016).

⁸ Margalith Kleijwegt, *Twee werelden, twee werkelijkheden – Hoe ga je daar als docent mee om?* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016).

⁹ J. Bussemaker en S. Dekker, *Kamerbrief aan de Tweede Kamer over versterking Burgerschapsonderwijs* (Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 7 februari 2017), geraadpleegd op 8 februari 2017,

(wettelijk vastgelegde) 'burgerschapsopdracht' resulteert in onvoldoende kwaliteit van het burgerschapsonderwijs, terwijl de maatschappij anno nu juist onderwijs nodig heeft die haar brede, vormende opdracht serieus neemt.

Maar wat wordt er dan precies verstaan onder 'burgerschap'? Volgens een onderzoek¹⁰ van het Kohnstamm Instituut (in samenwerking met de Universiteit van Amsterdam en de Hogeschool van Amsterdam) naar *good practices* in burgerschapsonderwijs, gaat burgerschap over de 'manier waarop individuen zich verhouden tot anderen en gemeenschappen, en daarmee over omgaan met verschillen, diversiteit, sociale cohesie en solidariteit'.

Burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming vertonen grote overlap met elkaar. Immers: vanuit een persoonlijke levensvisie bepaal jij op welke manier jij graag wilt participeren in de samenleving. Het ontwikkelen van een levensvisie ligt, zo zou men kunnen stellen, ten grondslag aan burgerschapsvorming. Levensbeschouwelijke vorming is daarom van essentieel belang om tot goede burgerschapsvorming te komen.

Jef de Schepper stelt in het boek *Levensbeschouwing ontwikkelen – Didactiek voor Levensbeschouwing in het primair onderwijs* dat een levensvisie 'een geheel is aan bewuste en onbewuste overtuigingen, opvattingen en beelden over de mens en de wereld waardoor de alledaagse verschijnselen worden verklaard en betekenis krijgen' (De Schepper, 2015, 15). Hij voegt hieraan toe dat 'het leven beschouwen een proces is waarvan de levensvisie het eindproduct is'. Anders gezegd: men dient simpelweg op actieve wijze het 'leven te beschouwen' om kinderen te stimuleren een sterke identiteit en een duidelijke levensvisie te ontwikkelen.

Levensbeschouwelijke ontwikkeling van een kind spelen zich op alle terreinen van het leven af: thuis, op het voetbalveld, bij opa en oma en op zomerkamp. Maar de context van de klas (en van de school in zijn geheel) is van onschatbare waarde in die ontwikkeling. De klas en de school zijn de 'samenleving in het klein': de plek waar geoefend en gestruikelend mag worden, waar kennis overgedragen kan worden, waar ervaringen met en kennis over levensbeschouwingen vanuit persoonlijk perspectief met elkaar gedeeld kunnen worden ('*teaching from religion*'¹¹), waar intercultureel en interlevensbeschouwelijk dialoog gevoerd wordt en waar de kinderen worden 'klaargestoomd' om, vanuit kennis over hun eigen identiteit en over identiteiten van anderen, aan de pluriforme maatschappij deel te nemen.

VOS/ABB, de Vereniging voor openbaar en algemeen toegankelijk onderwijs, pleit daarom voor meer aandacht voor levensbeschouwing in het openbaar onderwijs. Directeur Hans Teegelbeckers stelt dat de kernopdracht van het onderwijs zou moeten zijn kinderen te leren 'wat hun

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2017/02/07/kamerbrief-aan-de-tweede-kamer-over-versterking-burgerschapsopdracht>.

¹⁰ H. Nieuwelink, M. Boogaard, A.B. Dijkstra, E. Kuiper & G. Ledoux, *Onderwijs en Burgerschap: wat scholen kunnen doen* (Amsterdam: Kohnstamm Instituut, 2016), geraadpleegd op 7 februari 2017, <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/02/Onderwijs-in-burgerschap-wat-scholen-kunnen-doen-Kohnstamm-ea.pdf>.

¹¹ Pedagoog Michael Grimmitt onderscheidt drie vormen van religieonderwijs: 'teaching about religion', 'teaching from religion' en 'teaching into religion'. Later in dit onderzoek is meer te lezen hierover.

bijdrage aan de wereld is' en dat de school de plek is om de wereld te ontmoeten/ontdekken'¹². Daarom vindt hij dat 'godsdienst en levensbeschouwing thuishoren in het openbaar onderwijs' en dat er op actieve wijze aandacht aan dient te worden besteed.¹³ De *actief-pluriforme opdracht* van het openbaar onderwijs ligt aan deze visie ten grondslag. Onder actieve pluriformiteit wordt het volgende verstaan:

'Een open houding ten opzichte van andere etnische groeperingen, andere culturen en andere levensbeschouwingen. Men stimuleert het leren waarderen van religieuze culturen, die anders zijn dan de cultuur waarin een kind thuis gesocialiseerd wordt. Op deze manier doet men recht aan de aanwezige culturele en levensbeschouwelijke diversiteit binnen de leerlingenpopulatie van de openbare basisschool.'¹⁴

Waar jarenlang sprake was van een 'actief-neutraal' karakter¹⁵, wil men nu juist het actief-pluriforme karakter van het openbaar onderwijs versterken. Want diversiteit aan levensbeschouwelijke en culturele achtergronden is een enorme 'kracht' van het openbaar onderwijs. Het versterken van deze actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs kan worden gestimuleerd door voldoende aandacht voor levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming. Door de actief-pluriforme opdracht van het openbaar onderwijs te versterken - door middel van meer aandacht voor levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming - kan tot meer tolerantie tussen bevolkingsgroepen gekomen worden.

1.1 Afbakening

Dit onderzoek richt zich op het openbaar onderwijs. Binnen het openbaar onderwijs is iedereen welkom, een uitgangspunt dat aansluit bij de pluriforme en 'geglobaliseerde' wereld van nu. Het karakter van het openbaar onderwijs is dat het uitgaat van de gelijkwaardigheid van alle mensen en alle levensbeschouwingen. Binnen het openbaar basisonderwijs wordt er gewerkt met Humanistisch Vormingsonderwijs en het Godsdienstig Vormingsonderwijs¹⁶, verder HVO en GVO. Dit G/HVO-model in de 'klassieke vorm' staat momenteel ter discussie. Deze discussie is versneld nadat op 14 februari 2017 een ruime meerderheid van de Eerste Kamer ermee heeft ingestemd om Godsdienstig en Humanistisch Vormingsonderwijs in het openbaar basisonderwijs structureel te bekostigen. De structurele bekostiging van het HVO en het GVO kan worden gezien als een signaal vanuit de politiek richting het openbaar basisonderwijs dat levensbeschouwelijke vorming in het openbaar onderwijs

¹² B. van den Berg en A. Mulder (red.), *Leren van Betekenis – Dialogisch levensbeschouwelijk onderwijs op negen basisscholen* (Amersfoort: Marix Academie, 2017). Geraadpleegd op 20 februari 2017, <file:///C:/Users/Eline/Downloads/Leren%20van%20betekenis.pdf>.

¹³ H. Teegelbeckers, "Godsdienst en levensbeschouwing horen thuis in openbaar onderwijs," *Trouw*: 17 (20 december 2016), geraadpleegd op 23 januari 2017, <https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2016/12/Trouw-opinie-ghvo.pdf>.

¹⁴ B. van den Berg, I. ter Avest & T. Kopmels, *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs* (Bussum: Coutinho, 2013).

¹⁵ De idee dat het openbaar onderwijs terughoudend moet zijn ten aanzien van levensbeschouwelijke en maatschappelijke visies, als gevolg van het feit dat openbaar onderwijs vanaf de Pacificatie in 1917 'tegenover' zendend onderwijs kwam te staan.

¹⁶ Het zogeheten 'GVO/HVO-model' houdt in dat ouders kunnen kiezen of hun kind humanistisch vormingsonderwijs of godsdienstig vormingsonderwijs ontvangt. Circa 75.000 leerlingen krijgen nu G/HVO in Nederland. Later in dit onderzoek wordt hier dieper op ingegaan.

ertoe doet.

Echter, volgens sommigen voldoet de 'klassieke vorm'¹⁷ van het G/HVO niet aan de actief-pluriforme opdracht van het openbaar onderwijs en de burgerschapsopdracht zoals vastgelegd in artikel 8 van de WPO.¹⁸ Een duidelijk voorbeeld van een 'beweging' die zich richt op het inhoudelijk herzien van het (klassieke) G/HVO-model, is de 'Sectorwerkgroep Nieuwe Vormen' van het Dienstencentrum G/HVO. Deze werkgroep houdt zich actief bezig met het ontwikkelen van de 'nieuwe vormen' van G/HVO. Ook tijdens de Sectorsdag¹⁹ van het Dienstencentrum GVO en HVO (voor docenten GVO en HVO) op 19 mei jl. kwam duidelijk naar voren dat de structurele bekostiging voor docenten GVO en HVO nieuwe perspectieven en kansen biedt. Men richt het vizier op de toekomst en kansen, uitdagingen en perspectieven van het levensbeschouwelijk onderwijs binnen het primair onderwijs lijken op actieve wijze te worden geëxploreerd.

Aangezien er in het openbaar basisonderwijs momenteel dus veel gaande is wat betreft levensbeschouwing en burgerschapsvorming is het interessant en maatschappelijk relevant om toekomstgericht onderzoek te doen naar deze thematieken.

1.2 Probleemstelling

Dit onderzoek sluit aan bij actuele uitdagingen in de maatschappij. Het is sinds 2006 in het WPO vastgelegd dat elke basisschool aan de burgerschapsopdracht moet voldoen, maar de Onderwijsinspectie heeft geconcludeerd dat op veel scholen het burgerschapsonderwijs weinig doelgericht wordt vormgegeven en dat de resultaten ervan nauwelijks zichtbaar zijn. Er is, daarop volgend, in toenemende mate aandacht voor de socialiserende en vormende opdracht van het onderwijs. Het openbaar onderwijs wil haar actief-pluriforme identiteit versterken en het G/HVO-model wordt momenteel kritisch bekeken. Het is een toekomstgericht onderzoek: er zullen mogelijkheden geëxploreerd worden die kunnen bijdragen aan het verbeteren van levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs, aansluitend op de actuele dialoog die hierover gaande is. De hoofdvraag luidt als volgt:

'Op welke manier is de visie op levensbeschouwelijke vorming, burgerschapsvorming en actieve pluriformiteit in de context van het Nederlands openbaar basisonderwijs gevormd en welke aanbevelingen voor verschillende betrokkenen in het basisonderwijs vloeien hier uit voort?'

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- 1. Welke historische en actuele maatschappelijke ontwikkelingen en theorieën ten aanzien van 'religie en samenleving' beïnvloeden de vraag welke plek levensbeschouwing en burgerschapsvorming in het openbaar basis onderwijs in moeten nemen?**
- 2. Hoe is het Nederlands onderwijsbestel vormgegeven?**
- 3. Wat houdt de (na te streven) actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs in?**

¹⁷ Meer hierover in hoofdstuk 5.

¹⁸ Meer hierover in hoofdstuk 7.

¹⁹ 'Sectorsdag Dienstencentrum GVO en HVO', geraadpleegd op 10 februari 2017, <http://gvoenhvo.nl/sectordag-2017/>.

- 4. Wat wordt er binnen vooraanstaande theorieën verstaan onder levensbeschouwelijk leren?**
- 5. Hoe worden wet- en regelgevingen en kerndoelen ten aanzien van levensbeschouwelijk leren in het openbaar basisonderwijs vertaald naar de praktijk en welke ontwikkelingen zijn er binnen de context van het openbaar basisonderwijs gaande ten aanzien van levensbeschouwelijk leren?**
- 6. Wat wordt er binnen vooraanstaande theorieën verstaan onder burgerschapsvorming?**
- 7. Hoe worden wet- en regelgevingen en kerndoelen ten aanzien van burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs vertaald naar de praktijk en welke ontwikkelingen zijn er in Nederland gaande ten aanzien van burgerschapsvorming?**
- 8. Wat zijn de visies van experts ten aanzien van levensbeschouwelijk leren, burgerschapsvorming en actieve pluriformiteit en welke aanbevelingen ten aanzien van deze thema's kunnen worden gedaan?**

1.3 Leeswijzer

De opbouw van het onderzoek sluit aan bij de volgorde van de deelvragen. Hieronder wordt beknopt omschreven wat er in de hoofdstukken aan bod komt.

In hoofdstuk 2, 'Maatschappelijke Achtergronden', wordt in de eerste paragraaf vanuit sociologisch perspectief ingegaan op de relatie tussen religie en samenleving. De secularisatiethese, het post-seculiere denken ('terugkeer van religie in het publieke domein') en een aantal maatschappelijke ontwikkelingen die hun weerslag hebben op de vraag welke plek levensbeschouwing en burgerschapsvorming in het (openbaar basis-)onderwijs dienen in te nemen komen in dit hoofdstuk aan bod.

In hoofdstuk 3, 'Het Nederlands Onderwijsbestel en het Openbaar Onderwijs', wordt ingegaan op het Nederlandse duale onderwijsbestel. Vervolgens wordt ingegaan op theorieën ten aanzien van de identiteit van scholen, identiteitsontwikkeling in het onderwijs en op de actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs. Relevante wet- en regelgevingen ten aanzien van actieve pluriformiteit komen aan bod, evenals de vertaalslag naar de praktijk. Tevens komen de kernwaarden van het openbaar onderwijs en competenties (waar leerkrachten in het openbaar onderwijs volgens Vereniging Openbaar Onderwijs en VOS/ABB aan dienen te voldoen) aan bod.

In hoofdstuk 4, 'Goed Onderwijs: Waartoe?!' zal worden ingegaan op een aantal centrale theorieën over 'goed onderwijs' en de vraag 'waartoe het onderwijs dient'. Theorieën van onder andere Socrates, Dewey, Martha Nussbaum en Gert Biesta komen in dit hoofdstuk aan bod.

In hoofdstuk 5, *Levensbeschouwelijk Leren – Theorie en Praktijk*, wordt in het eerste deel (theoretisch kader) uitgebreid aandacht besteed aan vooraanstaande wetenschappelijke en vakdidactische theorieën omtrent levensbeschouwelijk leren. Vervolgens wordt in het tweede deel de focus gelegd op de praktijk van levensbeschouwelijke vorming in het openbaar onderwijs. Relevante wet- en regelgevingen en kerndoelen ten aanzien van levensbeschouwelijk leren komen aan bod, evenals een omschrijving van G/HVO.

In hoofdstuk 6, *Burgerschapsvorming – Theorie en Praktijk*, komen in de eerste paragrafen verschillende vooraanstaande wetenschappelijke en vakdidactische theorieën omtrent burgerschaps-

vorming aan bod. Vervolgens wordt besproken hoe relevante wet- en regelgevingen en kerndoelen ten aanzien van burgerschapsvorming vertaald worden naar de praktijk van het openbaar basisonderwijs en wordt besproken dat burgerschapsvorming op landelijk niveau aan verbetering toe is.

In hoofdstuk 7, 'Experts aan het Woord', komen de bevindingen van het empirisch onderzoek onder verschillende experts aan bod. De bevindingen zijn gecategoriseerd per vraag en per thema, waardoor de visies en de aanbevelingen van de experts op overzichtelijke wijze naar voren komen. Hoofdstuk 7 is verdeeld in twee delen: Bevindingen en Aanbevelingen.

In hoofdstuk 8, 'Conclusie', worden de bevindingen die in hoofdstuk 6 naar voren zijn gekomen geanalyseerd en aan de in hoofdstuk 2 tot en met 5 aan bod gekomen theorieën en maatschappelijke ontwikkelingen gekoppeld. De belangrijkste conclusies van het onderzoek worden gepresenteerd.

1.4 Doelstelling

Er wordt met dit onderzoek beoogd tot hoogwaardige aanbevelingen te komen ten aanzien van levensbeschouwelijk leren, burgerschapsvorming en actieve pluriformiteit in het openbaar basisonderwijs. Deze aanbevelingen kunnen een bijdrage leveren aan zowel het wetenschappelijke als het maatschappelijke discours omtrent deze thema's. De uiteindelijke aanbevelingen zijn gebaseerd op zowel theoretisch onderzoek als empirisch onderzoek onder verschillende experts (zie ook de volgende paragraaf). De aanbevelingen zullen gedeeld worden met verschillende partijen die zich bezig houden met deze thematieken, zoals belangenbehartigers van het openbaar onderwijs, het Dienstencentrum G/VHO, het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap maar ook bestuurders, directeuren en leerkrachten.

Het feit dat de aanbevelingen gebaseerd worden op de kennis, visies en aanbevelingen van dertien experts zorgt ervoor dat de aanbevelingen een breed draagvlak zullen hebben. De aanbevelingen zullen bijdragen aan beleidsvoering van VOS/ABB²⁰ en er wordt beoogd tevens bij te dragen aan beleidsagenda's van andere partijen²¹. Tot slot wordt nagestreefd om op actieve wijze de uiteindelijke uitkomsten en aanbevelingen te delen met relevante partijen of personen.

Het centrale doel van dit onderzoek is om het openbaar (basis)onderwijs te voorzien van concrete en bruikbare aanbevelingen ten aanzien van beleid en praktijk omtrent levensbeschouwing en burgerschapsvorming en om daarmee een bruikbare bijdrage te leveren aan het 'versterken' van het levensbeschouwelijk onderwijs en het burgerschapsonderwijs in het openbaar basisonderwijs in Nederland. Als gevolg daarvan - tevens een doel van dit onderzoek - zal mogelijkerwijs de actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs worden versterkt.

Tot slot is het overkoepelende doeleinde om vanuit beter levensbeschouwelijk onderwijs en betere burgerschapsvorming tolerantie en dialoog tussen bevolkingsgroepen in Nederland te doen laten toenemen. Daarmee levert dit onderzoek hopelijk een kleine bijdrage aan het doen laten

²⁰ Gedurende dit onderzoek liep ik stage bij VOS/ABB. Ik heb dit onderzoek in nauw overleg met VOS/ABB uitgevoerd zodat de kans dat de uiteindelijke onderzoeksuitkomsten bruikbaar zijn voor de beleidsvoering van VOS/ABB groter is.

²¹ Zo is er al met Lizzy Wijnen, medewerker van het Dienstencentrum G/HVO en specialist wat betreft levensbeschouwing en burgerschapsvorming, afgesproken dat bij het Dienstencentrum G/HVO een presentatie gegeven zal worden over de uiteindelijke uitkomsten van dit onderzoek. Tevens is er een afspraak om de uitkomsten op het Ministerie van OCW te presenteren.

verminderen van maatschappelijke problematieken zoals polarisatie en wij-zij-denken.

1.5 Methodologie

Dit onderzoek is een explorerend en toekomstgericht onderzoek en de onderzoeksmethoden zijn kwalitatief van aard. Kwalitatief onderzoek is namelijk uitermate geschikt voor het doen van explorerend of verkennend onderzoek.²² De participatieve Delphi-methode (het onderzoek onder de experts) is de onderzoeksmethode die als 'kern' van dit onderzoek kan worden gezien. De hoofdstukken 2 tot en met 5 zijn gebaseerd op literatuurstudie (theoretisch onderzoek) en documentanalyse (empirisch onderzoek).

1.5.1 Literatuurstudie en documentanalyse

De hoofdstukken 2 tot en met 5 zijn voornamelijk gebaseerd op theoretisch onderzoek, waarbij literatuurstudie is gedaan naar relevante religiewetenschappelijke, antropologische, sociologische, onderwijskundige en pedagogische academische (en non-academische) literatuur. Er is getracht vooraanstaande wetenschappelijke theorieën in te zetten ten aanzien van de thema's burgerschap, levensbeschouwing, onderwijs en identiteit, zodat er een zo breed mogelijk theoretisch kader wordt geschetst.

Daarnaast is er in de hoofdstukken 2 tot en met 5 naast literatuurstudie tevens gebruik gemaakt van de empirische onderzoeksmethode documentanalyse. Bij documenten gaat het om producten met een communicatieve functie. Dit kunnen bijvoorbeeld brieven, boeken, kranten-artikelen, jaarverslagen, rapporten, dagboeken of beeldende documenten (zoals tabellen of modellen) zijn.²² In dit onderzoek zijn met name wettelijke, organisatorische en juridische documenten geanalyseerd. Zo zijn er documenten van belangenbehartigers (zoals VOS/ABB en VOO), de overheid/bewindslieden, de Onderwijsinspectie, vakdidactische uitgeverijen, het SCO-Kohnstamm Instituut (onderzoeksinstituut dat verbonden is aan de Universiteit van Amsterdam en vaak kortlopende onderzoeken uitvoert bijvoorbeeld in opdracht van het onderwijsveld), SLO (het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling) en de Onderwijsraad.

Het analyseren van documenten kan op *deductieve* of op *inductieve* wijze plaatsvinden. Deductief houdt in dat er specifiek op zoek wordt gegaan naar bepaalde woorden of thema's in de tekst en inductief houdt in dat je op voorhand nog niet weet waar naar je op zoek bent (dit wordt ook wel 'open codering' genoemd²³). Binnen de documentanalyse van dit onderzoek is vaak op deductieve wijze te werk gegaan: meestal is er binnen de documenten specifiek gezocht naar bepaalde thematieken/woorden die aansluiten bij dit onderzoek. Echter heeft er ook documentanalyse op inductieve wijze plaatsgevonden (bijvoorbeeld de analyse van een onderzoeksrapport of een beleidsdocument waarbij met 'open vizier' wordt gekeken wat er in de tekst omschreven is). Ook is er soms sprake geweest van een combinatie van beiden (bijvoorbeeld: er werd op zoek gegaan naar bepaalde specifieke thema's of woorden in een document, maar tegelijkertijd werden er andere relevante thema's gevonden waar tevens betekenis aan gegeven kon worden). In deze gevallen is het

²² D. Baarda, M. de Goede & J. Teunissen, *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. (Groningen: Noordhoff Uitgevers, 2001).

²³ Baarda, De Goede & Teunissen, *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*.

document zowel op deductieve als op inductieve wijze geanalyseerd.

De hoofdstukken 2 tot en met 5 zijn in hoge mate gebaseerd op de theoretische onderzoeksmethode literatuurstudie en in minder hoge mate gebaseerd op de empirische onderzoeksmethode documentanalyse.

1.5.2 De participatieve Delphi-Methode

De belangrijkste onderzoeksmethode van dit onderzoek is het *Delphi*-onderzoek onder de experts, waar in hoofdstuk 6, *Experts aan het woord*, uitgebreid op wordt ingegaan.

De Delphi-methode is een participatieve methode. Participatie kan in het algemeen gedefinieerd worden als het 'consulteren en betrekken van stakeholders in het opzetten van een agenda, in het maken van een beslissing en in beleidsvormende activiteiten'.²⁴ Er zijn verschillende argumenten waarom er voor een participatieve methode gekozen kan worden. Het 'pragmatisch instrumentele argument' om voor een participatieve methode te kiezen is het feit dat 'participatie zorgt voor een meer gedragen beleid en op die manier de effectiviteit van het bestuur bevordert (waarbij de pragmatiek hem dan zit in het creëren van een breed draagvlak).²⁵ Daarnaast komt beleidsvorming via participatie op een meer democratische manier tot stand: het 'democratische argument'. Tot slot is er het 'functioneel inhoudelijk argument', wat betekent dat door een grotere diversiteit aan ervaringen, kennisvormen, inzichten en perspectieven op een probleem met elkaar te confronteren, men de kans vergroot dat er nieuwe, originele ideeën uit de bus komen die in een technocratische besluitvorming minder snel zouden ontstaan.²⁶ In dit onderzoek is het laatste argument het belangrijkste, aangezien er wordt beoogd ideeën en aanbevelingen te verzamelen ten aanzien van levensbeschouwing en burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs. Echter, de eerste twee argumenten zijn ook van belang: het inzetten van verschillende 'experts' (democratisch) zal zorgen voor een meer gedragen beleid en op die manier de effectiviteit van het nieuwe beleid bevorderen.

Er zijn verschillende participatieve methoden, maar in dit onderzoek is gekozen voor de Delphi-methode. De Delphi-methode wordt vaak ingezet bij omvangrijke problemen die moeten worden opgelost, bij toekomstonderzoek en bij vraagstukken die om een 'orakelachtige' aanpak vragen.²⁷ Het doel van een Delphi-onderzoek is het achterhalen van verschillende meningen, visies, mogelijkheden, attitudes en de voornaamste voor- en tegenargumenten aangaande de gedefinieerde vraag, zodat de mate waarin nieuw beleid geaccepteerd wordt, ingeschat kan worden.²⁸

Bij de Delphi-methode worden ideeën van 'experts' onafhankelijk van anderen schriftelijk gegenereerd, wordt directe interactie vermeden en wordt gebruik gemaakt van vragenlijsten.²⁹ De informatie van de experts wordt zo gestructureerd mogelijk ontsloten en met elkaar in verband gebracht. In een aantal rondes wordt de vaak gevarieerde informatie van de verschillende experts tot

²⁴ G. Rowe & L.J. Frewer, "A Typology of Public Engagement Mechanisms", *Science, Technology & Human Values* Vol. 30 No. 2 (2005): 251-290.

²⁵ Rowe & Frewer, 2005.

²⁶ M. Vermeulen, *Werkplaats Onderwijs. Een handleiding bij de toekomstverkenning voor onderwijsorganisaties* (Assen: Van Gorcum, 2005).

²⁷ Vermeulen, *Werkplaats Onderwijs*, 99.

²⁸ T. de Cock Buning en N.G. Honingh, *Review van Interactieve en Participatieve Methodes* (Amsterdam: Vrije Universiteit, Athena Instituut, 2006), 44.

²⁹ Wilke, H.A.M. (1987). *Organisatiepsychologie*. Assen: Van Gorcum.

een of enkele homogene toekomstbeelden samengebracht.³⁰

De Delphi-methode is dus uiterst geschikt voor dit onderzoek: toekomstscenario's, kennis, meningen, nieuwe ideeën, 'actielijsten' en aanbevelingen ten aanzien van levensbeschouwing en burgerschapsvorming in het PO zullen worden geselecteerd en geprioriteerd.

1.5.2.1 Werkwijze en Opbouw

De werkwijze van een Delphi-onderzoek is als volgt: de participanten ontvangen een vragenlijst en vullen deze individueel in. Vervolgens ontvangen de participanten feedback over de ingevulde vragenlijst (waarin de antwoorden van alle participanten anoniem naar voren komen) en worden ze gevraagd hun gegeven antwoorden al dan niet aan te passen, waarbij zij bijvoorbeeld kunnen opschuiven naar posities van anderen (conformereren) of juist - bij een blijkbaar afwijkende positie - besluiten bij hun eigen argumentatie te blijven.³¹

In dit onderzoek is gekozen om middels een uitgebreide vragenlijst te exploreren wat er ten aanzien van levensbeschouwelijk leren, burgerschapsvorming en actieve pluriformiteit in het openbaar basisonderwijs volgens de experts wordt aanbevolen. Er is bewust nagedacht over het type vragen: de experts zijn uitgedaagd 'visionair' en 'utopisch' te denken en om concrete 'actielijsten' op te stellen voor in de praktijk (in aansluiting bij hun visies en aanbevelingen). Op die manier is beoogd om concrete en beargumenteerde aanbevelingen en actiepunten te verzamelen die een centrale rol vervullen het beantwoorden van de hoofdvraag. De onderzoek onder de experts kan als 'kern' van dit onderzoek worden gezien.

De bevindingen van de eerste vragenlijst zijn gecategoriseerd (middels codes zijn de citaten gecategoriseerd), geanalyseerd (de verschillende standpunten zijn op elkaar betrokken), samengevat in het document 'aanbevelingen en actielijsten' en gedeeld met de experts. De experts hebben in de 'tweede ronde' via twee vragen de ruimte gekregen op de aanbevelingen en actielijsten te reageren. In het hoofdstuk 'Experts aan het woord' is een uitgebreidere omschrijving te vinden over de opbouw en uitvoering van het Delphi-onderzoek.

1.5.2.2 Selectie Experts

Het selecteren van experts is iets wat aandacht behoeft. Het expert-panel oefent immers grote invloed uit op de uiteindelijke uitkomst van een onderzoek. In het boek 'Werkplaats Onderwijs' van Marc Vermeulen wordt het volgende over het selecteren van experts gezegd:

'Vaak zijn er wel mensen die in staat zijn daar³² uitspraken over te doen op grond van hun persoonlijke inschatting als expert. Ze hebben bijvoorbeeld eerdere ervaringen, zijn goed ingewijd in de materie, hebben een goed ontwikkelde intuïtie voor bepaald type vraagstukken, etc. Ze zijn als orakelprofeten te beschouwen voor moeilijk grijpbare onderwerpen.'³³

³⁰ Vermeulen, *Werkplaats Onderwijs*, 99.

³¹ De Cock Buning & Honingh, *Review van Interactieve en Participatieve Methoden*, 45.

³² Met 'daar' verwijst Vermeulen naar 'complexe vraagstukken die vragen om een orakelachtige aanpak'.

³³ Vermeulen, *Werkplaats Onderwijs*, 99.

Echter, wie kan als 'expert' worden beschouwd en wie niet? Er is sprake van een hoge mate van subjectiviteit als het gaat om het al dan niet bestempelen van iemand als een 'expert'.

Aangezien binnen dit onderzoek de Delphi-methode wordt ingezet om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van meningen, kennis en visies van verschillende experts/partijen en er tevens wordt beoogd een ondersteuning te bieden bij het vormen van nieuw beleid ten aanzien van levensbeschouwing en burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs, is gekozen voor een selectie van experts die zich allemaal op actieve wijze bezighouden met levensbeschouwing en burgerschapsvorming in het (openbaar basis)onderwijs en die, zoals Vermeulen het stelt, 'ervaringen hebben, ingewijd zijn in de materie, en een bepaald soort 'intuïtie' ontwikkeld hebben voor bepaald type vraagstukken'.

De samenstelling van de groep participanten is wat dat betreft dus *homogeen*: de participanten houden zich allemaal op actieve wijze bezig met deze thema's en hebben een specifieke expertise (en daarmee ook 'verantwoordelijkheid') op de thema's burgerschap/levensbeschouwing/identiteit. Het gevolg van een homogene samenstelling is dat de kans groot is dat de antwoorden dicht bij elkaar liggen en dat er gemakkelijker tot consensus gekomen kan worden over de vraagstellingen en aanbevelingen (in tegenstelling tot een heterogene samenstelling, waarbij het risico van polarisatie en afnemende consensus hoger is³⁴).

Tevens is er getracht heterogeniteit in de expertgroep aan te brengen, aangezien dat kan zorgen voor een breder spectrum aan argumenten (wat dus een beter beeld geeft van de realiteit). De heterogeniteit zit hem in dit expert-panel in de verschillende invalshoeken vanuit waar de experts inhoudelijk en/of beroepshalve bij de thema's burgerschapsvorming, levensbeschouwelijke vorming en persoonsvorming in het (openbaar) onderwijs betrokken zijn (dit varieert van medewerkers van pabo's tot universitair docenten, van auteurs van boeken over deze thema's tot identiteitsbegeleiders/onderwijsadviseurs of van een promovenda tot een adviseur/docent/trainer bij het Centrum voor Humanistische Vorming). In de volgende paragraaf worden de achtergronden van de experts nader toegelicht.

Aangezien wordt beoogd om met dit onderzoek een bijdrage te leveren aan onder andere de beleidsvoering van VOS/ABB (zie ook paragraaf 1.4) is er bij de selectie van de participanten voor het Delphi-onderzoek nauw overleg geweest met Marleen Lammers. Marleen Lammers is beleidsmedewerker en onderwijsadviseur bij VOS/ABB en richt zich op identiteit, levensbeschouwing en burgerschapsvorming in de context van het openbaar onderwijs. Het feit dat de selectie van het expert-panel in samenwerking met VOS/ABB heeft plaatsgevonden kan zorgen voor een grotere kans dat de onderzoeksuitkomsten ingezet zullen gaan worden binnen de beleidsvoering van VOS/ABB ten aanzien van deze thematieken.

De samenstelling van de groep experts is dus gebaseerd op een *subjectief* proces. De samenstelling is daarom gekleurd. Dit is een kenmerk van kwalitatief onderzoek. Meer over de (subjectieve) samenstelling van de groep experts en de gevolgen daarvan voor de uitkomsten van het onderzoek in paragraaf 8.2 *Discussie*.³⁵

³⁴ Vermeulen, *Werkplaats onderwijs*, 100.

³⁵ Men zou kunnen suggereren dat er meer heterogeniteit had kunnen worden aangebracht binnen het expert-panel van dit onderzoek. Dit zou als 'haat' binnen dit onderzoek kunnen worden gezien. Zie ook de *Discussie* van dit onderzoek.

1.5.2.3 Expert-panel

Aansluitend bij de hierboven aan bod gekomen uitgangspunten ten aanzien van het selecteren van experts is gekomen tot de selectie van onderstaande dertien participanten:

1. Gerdien Bertram-Troost

Gerdien Bertram-Troost is universitair docent aan de VU en heeft meerdere onderzoeken uitgevoerd omtrent religie/levensbeschouwing en onderwijs. Tevens bekleedt Bertram-Troost de Verus-VU-Onderzoekplaats voor Levensbeschouwelijke vorming/Religious Education, Bertram-Troost is als post-doc betrokken geweest bij het grootschalige Europese REDCo onderzoek naar onderwijs en religie.

2. Jeroen Bron

Jeroen Bron is 'senior curriculum expert' bij het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO). Bron schreef het SLO-rapport 'Een basis voor burgerschap', waarmee het SLO heeft getracht een bijdrage te leveren aan het ontstaan van een stevig landelijk draagvlak voor de uitgangspunten, bedoelingen en kerndomeinen voor burgerschapsvorming. Hij richt zich binnen zijn werk op de socialisatiefunctie van het onderwijs.

3 & 4. Erna de Goede en Wouter Knoester

Erna de Goede en Wouter Knoester zijn beiden werkzaam bij het Protestants Centrum GVO en hebben de vragenlijst gezamenlijk ingevuld. Erna de Goede is beleidsmedewerker en heeft als bestuursmanager bij het Dienstencentrum GVO en HVO gewerkt. Wouter Knoester is coördinator en zit, net als Erna de Goede, in de sectorwerkgroep 'Nieuwe Vormen' (van G/HVO). Binnen deze werkgroep wordt momenteel een visie ontwikkeld op het vorm en inhoud geven aan nieuwe vormen van GVO en HVO.

5. Manuela Kalsky

Manuela Kalsky is theologe en directeur van het Dominicaans Studiecentrum voor Theologie en Samenleving. Zij bekleedt de Edward Schillebeeckx-leerstoel aan de Vrije Universiteit en geeft leiding aan project W!J, waar de website Nieuw.wij.nl en het DSTS-onderzoeksproject 'Op zoek naar een nieuw wij in Nederland' van uitmaken. Kalsky is een veelgevraagd spreker op zowel nationale als internationale conferenties en houdt zich actief bezig met onderzoek naar en dialoog over religie en de multiculturele samenleving.

6. Jacomijn van der Kooij

Jacomijn van der Kooij is wijsgerig-pedagogisch onderzoeker en adviseur identiteit bij de Verus Academie en schreef het proefschrift *Worldview and moral education. On conceptual clarity and consistency in use*, waarin zij pleit voor het Engelstalige begrip 'World View', omdat volgens haar de praktijk van religieuze en levensbeschouwelijke vorming is zo veelvormig geworden, dat het hoog tijd is om helderheid te scheppen in de vele begrippen die daarbij worden gebruikt.

7. Tamar Kopmels

Tamar Kopmels heeft vanuit haar visie en ervaring als educatief ontwikkelaar en pabodocent levensbeschouwing een vakdidactiek voor levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs ontwikkeld onder de titel 'Verhalen vertellen en vragen stellen'. Kopmels verzorgt daarnaast scholingen ten aanzien van levensbeschouwelijk leren en is tevens werkzaam als identiteitsbegeleider bij scholen, teams en opleidingen (zo begeleidt zij nu een schoolbestuur dat experimenteert met een 'nieuwe vorm' van G/HVO - meer hierover later in het onderzoek).

8. Siebren Miedema

Siebren Miedema is 'Professor in Educational Foundations' en 'Professor in Religious Education' aan de Vrije Universiteit. Miedema heeft veel artikelen gepubliceerd en boeken geschreven over religie en onderwijs. 'Religious citizenship education' is een concept waar hij voor pleit: binnen dit onderwijsconcept krijgen *alle* kinderen in de school goed levensbeschouwelijk onderwijs, waardoor een pedagogisch en sociologisch perspectief wordt gecombineerd (meer over Miedema's theorie later in dit onderzoek). Miedema is een veelgevraagd spreker op zowel nationaal als internationaal niveau.

9. Erik Renkema

Erik Renkema is werkzaam als 'Hogeschoolhoofddocent Levensbeschouwelijke Educatie en Diversiteit' (PO en VO) aan de Hogeschool Windesheim. Renkema heeft tevens verschillende levensbeschouwelijke kinderverhalen gepubliceerd via Uitgeverij NZV Kwintessens. Renkema houdt zich op dit moment tevens bezig met het opzetten van een 'platform' voor levensbeschouwelijke leren in het onderwijs. Renkema pleit voor het vak 'Levenskunst': een vak (voor alle kinderen) waarin de nadruk zal liggen op de diversiteit aan opvattingen die er in de samenleving zijn.

10. Tom Schoemaker

Tom Schoemaker is docent levensbeschouwing aan de HAN Pabo. Tevens is hij projectcoördinator bij 'Dialogo School': een project van de HAN Pabo (in samenwerking met scholen) waarbinnen een eigen didactiek voor het levensbeschouwelijk begeleiden van kinderen wordt ontwikkeld. Een rijke leeromgeving, dialoog en de persoonlijke ontwikkeling staan binnen deze didactiek centraal.

11. Ineke Struijk

Ineke Struijk heeft een achtergrond als basisschoolleerkracht en religiewetenschapper. Ze heeft onderzoek gedaan naar (verbetering van het) levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs en begeleidt en ondersteunt teams in besturen en scholen op het gebied van identiteitsvraagstukken (via haar bedrijf 'IDinOnderwijs'). Tevens is zij werkzaam op de Brede School Academie te Utrecht en schrijft ze mee aan methodes.

12. Wiel Veugelers

Wiel Veugelers is bijzonder hoogleraar Humanistisch Vormingsonderwijs en onderzoeker/consultant bij het Centrum voor Humanistische Vorming (van Stichting HVO). Tevens is hij hoogleraar Educatie

aan de Universiteit voor Humanistiek en universitair docent. Veugelers heeft veel onderzoek gedaan naar de pedagogische taak van het onderwijs en in het bijzonder de rol van leerkrachten en de relatie tussen onderwijs en levensbeschouwing. Veugelers heeft veel publicaties uitgebracht, waarvan een aantal in het theoretisch kader van dit onderzoek aan bod zullen komen.

13. Lizzy Wijnen

Lizzy Wijnen is adviseur, docent en trainer bij het Centrum voor Humanistische Vorming. Zij is gespecialiseerd in de thema's identiteit openbaar onderwijs, levensbeschouwing in het openbaar onderwijs, marketing, wereldreligies en mensenrechteneducatie. Wijnen is werkzaam geweest bij VOS/ABB. Tevens zit zij, net als Erna de Goede en Wouter Knoester, in de sectorwerkgroep 'Nieuwe Vormen' (G/HVO). Wijnen houdt zich op actieve wijze bezig met het vorm en inhoud geven aan (Humanistische) levensbeschouwelijke vorming.

HOOFDSTUK 2. MAATSCHAPPELIJKE ACHTERGRONDEN

In dit hoofdstuk zullen verschillende wetenschappelijke theorieën aan bod komen ten aanzien van religie, onderwijs, het publieke domein en de (post-seculiere) samenleving om op die manier een helder beeld te schetsen van de maatschappelijke context.

2.1 Secularisatiethese

Om een duidelijk beeld te krijgen van bepaalde relevante maatschappelijke ontwikkelingen ten aanzien van religie, samenleving en onderwijs is het interessant om een sprong te maken naar de twintigste eeuw. Intellectuelen zoals Charles Taylor, José Casanova, Jürgen Habermas en Max Weber waren het toentertijd namelijk eens over de stelling dat naarmate een samenleving moderner wordt, de betekenis van religie in die samenleving in hoge mate afneemt - de zogeheten *secularisatiethese*. Het is niet onlogisch dat zoveel denkers zich in deze periode met de secularisatiethese bezighielden: vanaf de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw liepen de kerken in de Westerse wereld immers in rap tempo leeg en verloor de Kerk haar centrale positie in de samenleving.

Peter Berger onderscheidt in zijn boek *Het Hemels Baldakijn* twee vormen van secularisatie: objectief en subjectief. Objectief kan worden gezien als maatschappelijke afname van religie en houdt volgens Berger in dat religieuze instituten minder invloed krijgen op de samenleving vanwege de seculiere scheiding van andere domeinen in de samenleving. Subjectief kan worden gezien als individuele of persoonlijke afname van religie, waarbij humanisering en verwereldlijking van de persoonlijke zingeving religie uiteindelijk minder belangrijk maakt.³⁶ Max Weber noemde dit secularisatieproces in zijn boek *The Sociology of Religion*³⁷ de 'onttovering van de wereld'. José Casanova onderscheidt in zijn boek *Public Religions in the Modern World* drie betekenissen van secularisatie: de verzelfstandiging van de politieke en economische instituten, de afname van religieus geloof en gedrag en de privatisering van religie: de idee dat religie enkel nog in de privésfeer een rol mag spelen. Jürgen Habermas voegde daar zelfs aan toe dat religiositeit de publieke sfeer niet mocht betreden en dat debatten in de publieke sfeer (the 'public sphere') rationeel en seculier moeten zijn. Kortom: religie verdween naar de achtergrond van de samenleving.

Dit secularisatieproces deed zich tevens voor in Nederland. In het in 2016 uitgebrachte onderzoek *God in Nederland: 1966-2015* komt naar voren dat het aantal theïsten van 47% in 1966 naar 14% in 2015 is gegaan, dat de atheïsten van 6% naar 24% zijn gegaan, de agnosten van 16% naar 34% en de ietsisten van 31% naar 28%. De flinke afname wat betreft het aantal theïsten en de toename van het aantal atheïsten en agnosten is tekenend voor het Nederlandse secularisatieproces. Kort gezegd: het secularisatieproces heeft in grote mate plaatsgevonden in Nederland. Belangrijk om te vermelden is het feit dat de islam niet is meegenomen in dit onderzoek – dit kan als 'hiaat' in het

³⁶ P. Berger, *The Sacred Canopy* (New York: Phalet, 1967).

³⁷ M. Weber, *The Sociology of Religion* (Boston: Beacon Press, 1971).

onderzoek worden gezien.

2.2 Post-Seculier Nederland

Ondanks het feit dat de kerken zijn leeggelopen in Nederland is religie zeker niet verdwenen uit de samenleving. Integendeel, er kwamen nieuwe vormen van religie bovendrijven. Het post-seculiere denken deed haar intrede. Zo spreekt Charles Taylor, een typische post-seculiere denker, in zijn wereldwijd bekende boek *A Secular Age*, over een 'transformatie van religie' en stelt de ontwikkeling vast dat religie een *keuze* wordt voor mensen.³⁸ Een andere typische post-seculiere filosoof en socioloog is Jürgen Habermas. Habermas is (evenals zoals Taylor en vele andere wetenschappers) teruggekomen op zijn eerdere theorieën over het secularisatieproces in het Westen. Hij stelt namelijk in zijn artikel '*Notes on a Post-Secular Society*'³⁹ dat moderniteit niet langer hand in hand gaat met secularisering van een samenleving maar dat democratieën daarentegen juist *open moeten staan voor de religieuze invloed van gelovige burgers*. Hij stelt dat de secularisatiethese een controversieel onderwerp is geweest voor meer dan twee decennia en dat er, als nasleep van een 'smal' Eurocentrisch perspectief, sprake is van het 'einde van de secularisatiethese'.⁴⁰ Habermas vindt dat gelovigen en niet-gelovigen wederzijds open moeten staan voor elkaars gedachtegoeden en tolerantie moet volgens hem te allen tijde worden nagestreefd. Want of het nou de groeiende islam is of dat het een van de vele 'new age'-spiritualiteiten is: religie is nog sterk aanwezig in het Westen. Ook José Casanova stelt dat religie in een moderne en individualistische maatschappij niet per sé invloed verliest:

'The loss of function and the trend toward individualization not necessarily implies that religion loses influence and relevance either in the political arena and the culture of a society or in the personal conduct of life. Quite apart from their numerical weight, religious communities can obviously still claim a 'seat' in the life of societies that are largely secularized'.⁴¹

Religies en levensbeschouwingen kunnen dus nog steeds een belangrijke plaats innemen in seculiere en geïndividualiseerde maatschappijen. Grace Davie sluit hierbij aan in haar boek *The Sociology of Religion*. Zij stelt dat namelijk dat religie 'serieus genomen moet worden' en 'dat men er vanuit moet gaan dat religie een geïntegreerd en normaal gedeelte van een moderne of moderniserende samenleving is'. Tevens wordt in het boek *Geloven in het Publieke Domein – Verkenningen van een dubbele Transformatie* gesteld dat 'religie is getransformeerd'⁴².

Theoloog aan de Universiteit van Tilburg Erik Borgman stelt in zijn boek *Metamorfosen: Over religie en moderne cultuur*⁴³ dat er zes aspecten zijn die samenhangen met de 'terugkeer van religie in het publieke domein':

³⁸ C. Taylor, *A Secular Age* (Cambridge: Harvard University Press, 2007).

³⁹ Nog goed verwijzen naar artikel Habermas: <http://www.staff.amu.edu.pl/~ewa/Habermas.%20Notes%20on%20Post-Secular%20Society.pdf>

⁴⁰ J. Habermas, "Notes on post-secular society", *New Perspectives Quarterly*, vol. 25 (2008) 18/19.

⁴¹ Habermas, "Notes on post-secular society", 19.

⁴² W. van der Donk, A. Jonkers, G. Kronjee, & R. Plum (red.), *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie* (Amsterdam: University Press, 2006).

⁴³ E. Borgman, *Metamorfosen: over religie en moderne cultuur* (Utrecht: VKB Uitgevers, 2006).

1. Het groeiende belang van religieuze ideologieën op het wereldtoneel;
2. De groei van de aanhang van het islamisme;
3. De groei van de aanhang van het evangelicalisme;
4. De toenemende zichtbare presentie van de islam in het Westen;
5. De groeiende belangstelling voor spiritualiteit in de Westerse wereld;
6. En de terugkeer van de fundamentele vragen in politiek en cultuur.

De laatste drie punten van het bovenstaande lijstje zijn ook specifiek op Nederland van toepassing.

Zoals op de vorige pagina aan bod kwam is religie getransformeerd en ontstaan er nieuwe vormen van religie. In de Nederlandse context is één van die belangrijkste nieuwe vormen van religie de islam (punt vier in het lijstje van Borgman). Het koloniale verleden zorgde ervoor dat veel mensen met een substantieel andere geloofsovertuiging zich in Europa vestigde (vaak voor economische redenen en vaak uit landen die Europese kolonies waren geweest)⁴⁴ en de komst van gastarbeiders uit Turkije en Marokko in de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw en recenter gearriveerde vluchtelingen hebben de islam tevens met zich meegebracht. Volgens het PEW Research Center zal het aantal moslims in Nederland groeien van 1 miljoen in 2010 (6% van de bevolking) naar 1,6 miljoen in 2050 (9,4% van de bevolking).⁴⁵ Dit is dus een substantieel grote groep inwoners van Nederland.

Maar ook de groeiende belangstelling voor spiritualiteit in de Westerse wereld (punt vijf in het lijstje van Borgman) mag niet onbenoemd mag blijven als het over de 'terugkeer van religie in het publieke domein' gaat. Historicus James C. Kennedy (werkzaam aan het Utrecht University College) stelt in zijn artikel 'Recent Dutch Religious History and the Limits of Secularization' dat Nederland sinds 1985 in een periode zat waarin men 'terugkeerde naar het spirituele'. In deze periode is volgens hem het politiek activisme afgenomen, traditionele religieuze expressie verder afgenomen (ontkerkelijking en ontchristelijking) maar is individuele spiritualiteit juist toegenomen, in aansluiting bij meer aandacht voor persoonlijk welbevinden en gezondheid.⁴⁶ Hij noemt dit een 'hernieuwde interesse in het spirituele'.⁴⁷ Socioloog Colin Campbell stelt zelfs in het boek *The Easternization of the West – A Thematic account of cultural change in the modern era* dat het Westen sinds de jaren zestig van de vorige eeuw aan het 'veroostersen' is: oosterse wijsheden dringen volgens hem diep door in de Westerse cultuur. Volgens Campbell is deze 'veroostersing' een fundamentele revolutie in de Westerse samenleving die op gelijke voet kan worden geplaatst met de Renaissance, de Reformatie en de Verlichting.⁴⁸ Campbell spreekt over een 'cultureel vacuüm' dat ontstond vanwege de ontkerkelijking en de ontchristelijking, en volgens hem konden de Oosterse waarheden dit culturele

⁴⁴ G. Davie, *The Sociology of Religion* (Londen: Sage).

⁴⁵ Pew Research Center, *The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050* (Washington: Pew Research Center, 2 april 2015).

⁴⁶ James C. Kennedy, 'Recent Dutch Religious History and the Limits of Secularization', in: Eric Sengers (red.), *The Dutch and their Gods: Secularization and Transformation of Religion in the Netherlands since 1950*, (Hilversum: Uitgeverij Verloren, 2005), 38.

⁴⁷ *Ibid.*, 41.

⁴⁸ Colin Campbell, *The Easternization of the West: A Thematic Account of Cultural Change in the Modern Era* (Boulder co: Paradigm Publishers, 2007), 41.

vacuüm opvullen.⁴⁹ De ‘veroostersing’ beïnvloedt alle vlakken van het leven: religie, gezondheid, kunst, politiek en zelfs wetenschap. Socioloog Peter Berger stelde over *The Easternization of the West* het volgende: ‘Campbell makes a detailed and persuasive argument to the effect that Western civilizations has been deeply changed by ideas and values derived from Asia. An important book that should be read by anyone concerned with the state of our culture.’⁵⁰

De theorie ‘Multiple Religious Belonging’ van theoloog Catherine Cornille sluit aan bij de groeiende belangstelling voor Oosterse spiritualiteit in het Westen. Multiple Religious Belonging houdt in dat individuen zich verbonden kunnen voelen met meerdere religieuze stromingen. Bijna een kwart van de Nederlandse bevolking combineert elementen uit verschillende religieuze tradities en levensbeschouwingen, zo bleek uit onderzoek van Manuela Kalsky en André van der Braak. ‘Zingeving voorbij traditionele grenzen⁵¹, zo zou men kunnen stellen. Iets wat volledig past in de post-seculiere tijd van nu, waar religie, zingeving en levensbeschouwing nog steeds sterk aanwezig zijn – echter in andere vormen dan vijftig jaar geleden (en ‘over de traditionele grenzen heen’). En laten we eerlijk zijn: de vele yogascholen, meditatieoorden en mindfulnesscentra die door heel Nederland als paddenstoelen de grond uit schieten, liegen er niet om. Religie, zingeving en spiritualiteit zijn nog springlevend in de huidige maatschappij.

De terugkeer van religie, spiritualiteit en levensbeschouwing in het publieke domein van het (ontkerkelijkt en ‘ontchristelijkt’) Westen, in al haar verschillende ‘vormen’ zoals hierboven omschreven, heeft (logischerwijs) effect op politiek, cultuur en onderwijs. Zoals in de inleiding van dit onderzoek ook al besproken is staan verhoudingen in de Westerse samenlevingen momenteel op scherp: het rechts-populisme, verharding binnen debatten, dichotoom denken (‘wij-zij-denken’) kunnen als ‘gevolg’ worden gezien van toenemende polarisatie. Polarisatie verwijst naar een ontwikkeling van verscherpte tegenstellingen tussen groepen in samenleving. Zo is er sprake van een toenemende ‘etnische distantie’ tussen allochtone en autochtone groeperingen maar ook tussen allochtonen onderling.⁵² De terugkeer van fundamentele vragen in politiek en cultuur (laatste punt in het lijstje van Borgman) sluit bij dit thema aan. Voorbeelden van actuele maatschappelijke vraagstukken zijn het al dan niet toelaten van (een groot aantal) vluchtelingen, hoe deze ‘nieuwkomers’ te laten integreren, het radicaliseren van (vaak islamitische) jongeren, hoe om te gaan met terreurdreiging (na verschillende terroristische aanslagen in het Westen die zijn opgeëist door de terreurgroep Islamitische Staat), of bijvoorbeeld discussies over de vraag welke normen en waarden wij in de Nederlandse samenleving van waarde achten (voorbeeld hiervan is de brief die demissionair Minister-President Mark Rutte aan de samenleving schreef, waarin hij onder andere zei dat ‘als je niet normaal kan doen, dat je dan maar weggaat’, waar vele kritieken op kwamen⁵³).

Er lijkt meer dan ooit behoefte te zijn aan toename van onderlinge tolerantie tussen verschillende

⁴⁹ Ibid., 374.

⁵⁰ Ibid, achterflap.

⁵¹ ‘Glossy MiX’ gepresenteerd in Amsterdam’ Nieuw Wij, geraadpleegd op 25 mei 2017, <https://www.nieuwwij.nl/nieuws/glossy-mix-gepresenteerd/>.

⁵² SCP, *Jaarrapport Integratie* (Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2009).

⁵³ NRC, “Wat onze lezers vinden van de open brief van Rutte,” *NRC Handelsblad* (23 januari 2017), geraadpleegd op 1-3-2017, <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/01/23/reacties-van-lezers-op-brief-rutte-6364086-a1542633#photo>.

bevolkingsgroepen - en het onderwijs kan een sleutelrol vervullen ten aanzien daarvan. Het onderwijs staat namelijk, zoals Margalith Kleijwegt het stelt in het onderzoek *Twee Werelden, Twee Werkelijkheden*⁵⁴, in de 'maatschappelijke frontlinie'. En dat brengt ons weer terug bij de in de inleiding aan bod gekomen 'brede taak' van het onderwijs: de burgerschapstaak, de taak om kinderen dichter tot elkaar te brengen, de taak om vanuit een actief-pluriforme houding in het onderwijs tolerantie tussen verschillende bevolkingsgroepen in de samenleving trachten te bevorderen.

Samenvatting Hoofdstuk 2

In dit hoofdstuk is naar voren gekomen dat er verschillende vormen van secularisatie te onderscheiden zijn: *maatschappelijke afname van religie* (religieuze instituten krijgen minder invloed op de samenleving vanwege de seculiere scheiding van andere domeinen in de samenleving), *individuele afname van religie* (de afname van religieus geloof en gedrag onder andere vanwege humanisering en verwereldlijking van de persoonlijke zingeving) en *privatisering van religie* (de idee dat religie enkel nog in de privésfeer een rol mag spelen en de publieke sfeer rationeel en seculier moet zijn). Tevens is naar voren gekomen dat deze drie vormen van secularisatie van toepassing zijn op de Nederlandse maatschappelijke context.

Ondanks het feit dat de kerken zijn leeggelopen zijn religie en levensbeschouwing nog wel degelijk aanwezig zijn in seculiere en geïndividualiseerde maatschappijen, zo stellen de post-seculiere denkers. Nieuwe vormen van religie en zingeving zijn komen bovendrijven en religie is een keuze geworden voor mensen. Deze transformatie van religie heeft gezorgd voor een terugkeer van religie in het publieke domein, waarbij (volgens Erik Borgman) de volgende zes aspecten te onderscheiden zijn: het groeiende belang van religieuze ideologieën op het wereldtoneel; de groei van de aanhang van het islamisme; de groei van de aanhang van het evangelicalisme; de toenemende zichtbare presentie van de islam in het Westen (6% van de Nederlandse bevolking); de groeiende belangstelling voor spiritualiteit in de Westerse wereld (waarbij onder andere de 'veroostering van het Westen' en 'Multiple Religious Belonging' centraal staat) en de terugkeer van de fundamentele vragen in politiek en cultuur (in aansluiting op problematieken zoals polarisatie en toenemend wij-zij-denken).

Volgens de post-seculiere denkers moet religie serieus genomen worden en moeten gelovigen en niet-gelovigen wederzijds openstaan voor elkaars gedachtegoeden. Dit ideaal sluit aan bij de behoefte aan meer onderlinge tolerantie tussen bevolkingsgroepen in Nederland - en het onderwijs zou ten aanzien daarvan een sleutelrol kunnen vervullen.

⁵⁴ M. Kleijwegt, *Twee werelden, twee werkelijkheden*.

HOOFDSTUK 3. HET NEDERLANDS ONDERWIJSBESTEL EN HET OPENBAAR ONDERWIJS

In het vorige hoofdstuk is getracht een helder kader te schetsen van verschillende sociologische, antropologische en religiewetenschappelijke theorieën over maatschappelijke ontwikkelingen omtrent de plek die religie in de Westerse (en Nederlandse) samenleving inneemt. Er kwam naar voren dat religie in de post-seculiere samenleving serieus genomen moet worden en dat een onderwijs een sleutelrol zou kunnen vervullen ten aanzien van het bevorderen van tolerantie tussen verschillende bevolkingsgroepen.

In dit hoofdstuk wordt de sprong naar het onderwijs gemaakt. In de eerste paragraaf zal een beknopte historische en actuele context van het Nederlandse duale onderwijsbestel geschetst worden waarin onder andere de Pacificatie van 1917, 'Artikel 23' en een beschrijving van het duale onderwijsbestel aan bod komen. Vervolgens wordt dieper ingegaan op identiteitsontwikkeling van scholen en de actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs, waarbij onder andere aandacht is voor wet- en regelgeving, de vertaling hiervan naar de praktijk, kernwaarden van het openbaar onderwijs en leerkrachtcompetenties.

3.1 Het Nederlands Onderwijsbestel

In Nederland is er sprake van zogeheten 'vrijheid van onderwijs'. Dit betekent dat zowel bijzondere als openbare scholen door de staat worden bekostigd. Deze vrijheid van onderwijs is echter niet zonder slag of stoot bij wet vastgelegd. In 1795 werd Nederland officieel een eenheidsstaat. Kerk en staat werden in 1806 door Napoleon gescheiden en de nieuwe nationale onderwijswet ging van kracht: er werd alleen maar openbaar onderwijs toegestaan. In 1848 werd de vrijheid van onderwijs in de wet opgenomen. Tevens stond in deze wet vastgelegd dat het openbaar onderwijs deels bekostigd werd door de overheid en dat de bijzondere scholen bekostigd werden door onder andere fondsen, corporaties en schoolgelden.⁵⁵

Het openbaar onderwijs was toentertijd doordrenkt van christelijke deugden.⁵⁶ Echter, de socialiserende functie in de christelijke traditie schoot volgens vele religieuze ouders tekort, met als gevolg dat er protestants-christelijke en rooms-katholieke scholen werden opgericht.²³ Oftewel: het onderwijs verzuilde. Vanaf de jaren twintig kwam het bijzonder onderwijs 'in opstand': zij vonden het verschil in rechten en plichten tussen openbare en bijzondere scholen oneerlijk en streden voor financiële gelijkstelling. Deze zogeheten 'schoolstrijd' had effect: in 1914 werd een Pacificatiecommissie aangesteld die wetgeving moest voorbereiden inzake onderwijs en algemeen kiesrecht.⁵⁷ Vervolgens werd de schoolstrijd tijdens de Pacificatie van 1917 beslecht met de

⁵⁵ M. Rietveld-van Wingerden, J. Sturm & S. Miedema, "Vrijheid van onderwijs en sociale cohesie in historisch perspectief," *Pedagogiek* 2 (2003): 99, geraadpleegd op 27 maart 2017, <file:///C:/Users/Eline/Downloads/180-203-1-PB.pdf>.

⁵⁶ Van Den Berg, Ter Avest & Kopmels, *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*, 30.

⁵⁷ Rietveld-van Wingerden, Sturm & Miedema, "Vrijheid van onderwijs en sociale cohesie in historisch perspectief," 104.

gelijkstelling van alle rechten en plichten voor alle onderwijs in Nederland⁵⁸, met als gevolg dat vanaf toen ook de bijzondere (confessionele) scholen, net zoals de openbare scholen, bekostigd werden door de Nederlandse overheid.

Artikel 23

Deze financiële gelijkstelling, bij wet vastgelegd in artikel 23, is tot op heden ten dage nog steeds van kracht en wordt ook wel de 'vrijheid van onderwijs' genoemd. In dit duale onderwijsbestel bieden de bekostigde openbare en bijzondere scholen met inachtneming van wettelijke voorschriften hun onderwijs aan, waarbij het bijzonder onderwijs 'vrijheid van richting' (de vrijheid om in het onderwijs een eigen religieuze of levensbeschouwelijke visie op mens en maatschappij tot uitdrukking te brengen) bezit.⁵⁹ Het openbaar onderwijs dient daarentegen neutraal te zijn en accepteert ieders levensbeschouwelijke achtergrond (zie ook het volgende hoofdstuk). Het duale onderwijssysteem is vastgelegd in artikel 23 van de Nederlandse grondwet. Aangezien in dit onderzoek artikel 23 een centraal punt is, is het nuttig om het gehele artikel weer te geven:

Artikel 23 uit de Nederlandse Grondwet

1. Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.
2. Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.
3. Het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging, bij de wet geregeld.
4. In elke gemeente wordt van overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal openbare scholen. Volgens bij de wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven, al dan niet in een openbare school.
5. De eisen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten dele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij de wet geregeld, met inachtneming, voor zover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting.
6. Deze eisen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit de openbare kas bekostigd bijzonder onderwijs en van het openbaar onderwijs even afdoende wordt gewaarborgd. Bij die regeling wordt met name de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers geëerbiedigd.
7. Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan de bij de wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd. De wet stelt de voorwaarden vast, waarop voor het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs bijdragen uit de openbare kas worden verleend.
8. De regering doet jaarlijks van de staat van het onderwijs verslag aan de Staten-Generaal.⁶⁰

⁵⁸ Van den Berg, Ter Avest & Kopmels, *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*, 31.

⁵⁹ B. Vermeulen, *Constitutioneel onderwijsrecht* (Elsevier, Den Haag, 1999), 51.

⁶⁰ "Artikel 23", Geraadpleegd op 10 maart 2017, <http://www.wetboek-online.nl/wet/Grondwet/23.html>.

Als gevolg van deze in 1917 bij wet vastgelegde financiële gelijkstelling kan worden gesteld dat er in Nederland sprake is van een verzuild onderwijsbestel: ongeveer 65% van de scholen gaat te werk vanuit een christelijke identiteit (rooms-katholiek dan wel protestants)⁶¹. Zo'n 30% is openbaar, wat betekent dat het overige onderwijs binnen de laatste 10% valt (islamitisch, hindoeïstisch, jenaplan, vrije scholen, etc.) Er is geen land ter wereld waar zoveel keuzemogelijkheden zijn wat betreft verschillende soorten scholen, identiteiten en onderwijsconcepten.

Het feit dat 65% van de scholen formeel gezien christelijk van aard is, kan als opmerkelijk worden beschouwd in een pluralistische maatschappelijke context waarbinnen 1,3 miljoen van de 16 miljoen inwoners een ander land van herkomst heeft⁶² en waar in extreme mate ontkerkelijking en 'ontchristelijking' heeft plaatsgevonden.

Tevens is zo'n 5% van de confessionele scholen orthodox. Op deze orthodoxe scholen kunnen strenge regels gehanteerd worden. Zo mogen op sommige (reformatorische) scholen meisjes geen broek dragen en moet het personeel in een verklaring de homoseksuele leefwijze afwijzen. Tevens zijn er islamitische scholen waar jongens en meisjes vanaf groep 6 gescheiden in de klas zitten, waar de meisjes een hoofddoekje moeten dragen en waar mannen en vrouwen elkaar geen handen schudden.⁶³ Ook hebben bijzondere scholen het recht om personeel of leerlingen te weigeren vanwege geloofsredenen - iets wat volgens diverse belangenbehartigers (waaronder VOS/ABB, VOO en CBOO) en politici niet aansluit bij de samenleving anno nu. Daarom wordt er al jaren gepleit voor een algemene acceptatieplicht⁶⁴ op alle scholen – echter is dit voorstel op moment van schrijven 'controversieel verklaard'⁶⁵.

In een pluralistisch land, waar juist behoefte is aan toename van onderlinge tolerantie tussen bevolkingsgroepen (zie ook het vorige hoofdstuk), zou men kunnen suggereren dat sommige aspecten van het duale/verzuilde Nederlandse onderwijsbestel niet volledig aansluiten bij de maatschappelijke ontwikkelingen en uitdagingen. In dit onderzoek wordt echter niet verder ingegaan op discussies over het Nederlandse duale onderwijsbestel omdat wordt beoogd een focus te houden op de context en identiteit van levensbeschouwing en burgerschapsvorming in het *openbaar* basisonderwijs.

3.2 De Identiteit van Scholen

Voordat we ingaan op de identiteit van het openbaar onderwijs zal eerst wat meer uitleg gegeven worden over identiteitsontwikkeling van scholen.

Wiel Veugelers en Ewoud de Kat omschrijven in hun boek *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs* dat er twee soorten identiteiten te onderscheiden zijn ten aanzien van scholen: de

⁶¹ "Onderwijsinstellingen; grootte, soort, levensbeschouwelijke grondslag", Centraal Bureau voor de Statistiek, Gedownload op 22 mei 2017, [http://statline.cbs.nl/statweb/publication/?vw=t&dm=sInI&pa=03753&d1=a&d2=1-2,6,8,l&d3=0-2&d4=0&d5=\(l-6\)-l&hd=151215-1509&hdr=t.q3.q4&stb=q2.q1](http://statline.cbs.nl/statweb/publication/?vw=t&dm=sInI&pa=03753&d1=a&d2=1-2,6,8,l&d3=0-2&d4=0&d5=(l-6)-l&hd=151215-1509&hdr=t.q3.q4&stb=q2.q1).

⁶² C. Bakker, S. Miedema & J.C. Van der Kooij, "Dimensions of School Identity Formation. Research about and with principals of Dutch elementary schools", In: C. Bakker & H-G. Heimbrock (Eds.). *Researching RE Teachers. RE teachers as Researchers* (Waxmann: Münster/New York/München/Berlin, 2007), 7-14.

⁶³ "SP over Artikel 23", geraadpleegd op 10 maart 2017, <http://www.vrijheidvanonderwijs.nl/politiek.php?ID=7>.

⁶⁴ VOS/ABB/VOO.CBOO, "Brief inzake Algemene Acceptatieplicht van VOS/VOO/CBOO", geraadpleegd op 20 maart 2017, <https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2017/02/Brief-algemene-acceptatieplicht.pdf>.

⁶⁵ VOS/ABB, "Algemene Acceptatieplicht controversieel verklaard", geraadpleegd op 20 mei 2017, <https://www.vosabb.nl/algemene-acceptatieplicht-controversieel-verklaard/>.

levensbeschouwelijke en de onderwijskundige (de keuze voor een pedagogisch-didactische richting zoals Montessori, Jenaplan of traditioneel onderwijs). Vaak is het zo dat de keuze voor de onderwijskundige identiteit wordt ingegeven door de levensbeschouwelijke identiteit.⁶⁶ Immers: het onderwijsbeleid dient aan te sluiten bij pedagogische en levensbeschouwelijke visie die de desbetreffende school. De identiteit van een school kan worden gezien als de 'grondgedachte' waarop de missie en de visie van een school worden gebaseerd⁶⁷ en vanuit waar het onderwijskundig en pedagogisch beleid wordt opgesteld.

De identiteit van een school wordt vaak aangeduid met het woord 'profiel'. Volgens Harm Klifman is het opmerkelijk dat daar waar voorheen de levensbeschouwelijke identiteit van een school als 'onderscheidend' werd gepresenteerd in primaire media (zoals de website van de school, schoolgids en dergelijke), nu juist het onderwijskundig profiel als eerste en/of het meest nadrukkelijke wordt gecommuniceerd.⁶⁸ Hij stelt tevens dat onderwijskundige en (confessionele, pedagogische of openbare) levensbeschouwelijke profielen naast elkaar kunnen bestaan en ook naast elkaar gecommuniceerd kunnen worden en dat scholen tegenwoordig niet langer uitsluitend hun onderscheidende traditionele (=levensbeschouwelijke) identiteit presenteren maar juist een veelheid aan profielen aanbieden zonder aantoonbare dominantie van de een boven de ander en ook zonder een expliciet uitgelegde consequentie van de een boven de ander.⁶⁹ Kortom: er is een grote variëteit aan 'profielen' of 'identiteiten' van scholen - niet alleen op landelijk niveau maar ook binnen één school, aldus Klifman.

Ten aanzien van de levensbeschouwelijke identiteit van scholen kan onderscheid worden gemaakt in twee vormen: de smalle (formele) en de brede (geleefde) identiteit.⁷⁰ De smalle (formele) identiteit van scholen is vaak duidelijk en expliciet herkenbaar in de school. Denk hierbij aan vieringen, een levensbeschouwelijke lesmethode die gebruikt wordt, dagopeningen, de rol die de bijbel of de koran speelt in een confessionele school of de manier waarop Pasen of Kerstmis al dan niet gevierd wordt binnen een school. De smalle identiteit van een school is vaak omschreven in het schoolplan en in de schoolgids.

De brede (geleefde) identiteit is daarentegen meer gericht op 'het handelen' en is minder zichtbaar binnen de school. Het is dus meer op impliciete wijze aanwezig dan de smalle identiteit. Hoe wordt er door de leraren invulling gegeven aan de levensbeschouwelijke identiteit van de school? Hoe gaat men met elkaar om, welke normen en waarden worden nagestreefd? Herkennen teamleden zich in de levensbeschouwelijke identiteit van de school of juist helemaal niet? De brede identiteit betreft eigenlijk de 'diepere laag' van de identiteit. De brede en de smalle identiteit kunnen soms ver uit elkaar liggen. Daarom is bewustwording van en dialoog over deze twee soorten identiteit van belang als een school meer zicht wil krijgen op haar identiteit.

⁶⁶ W. Veugelers en E. de Kat, *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs* (Apeldoorn: Garant).

⁶⁷ Veugelers en De Kat, *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*, 11.

⁶⁸ H. Klifman, "Op zoek naar een identiteit", *Narhex* 13,2 (2013): 48-52, geraadpleegd op 10 mei 2017, <http://harmklifman.nl/wp-content/uploads/2011/05/Scholen-op-zoek-naar-een-identiteit-Narhex-juni-2013-kopijversie1.pdf>.

⁶⁹ Klifman, "Op zoek naar een identiteit".

⁷⁰ R. Vink, M. van Vijfeijken & N. Denissen, *Het behoud van levensbeschouwelijke identiteit bij samenwerking*, (Tilburg: IVA, 2013), geraadpleegd op 2 mei 2017, http://www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs_pdf/OS99_Het%20behoud%20van%20levensbeschouwelijke%20identiteit%20bij%20samenwerking.pdf.

Identiteitsontwikkeling in het onderwijs: belangrijk, maar lastig!

Voor veel scholen is identiteit een belangrijk maar lastig thema.⁷¹ Als gevolg van toegenomen religieuze en culturele pluriformiteit is zowel de leerlingen- als de lerarenpopulatie op scholen vaak zeer divers en kan het zo zijn dat de formele identiteit van de school niet (meer) overeenkomt met de populatie leerlingen.⁷² Scholen dienen dus kritisch te kijken naar hun brede en smalle identiteit en de manier waarop de levensbeschouwelijke identiteit wordt vertaald naar de praktijk.

Echter, de vanzelfsprekendheid waarmee scholen uiting geven aan de identiteit is in de hedendaagse tijd deels verdwenen, zo stellen Veugelers en De Kat⁷³. Scholen vinden het vaak lastig om het gesprek met elkaar aan te gaan over identiteit omdat het een thema is waar collega's vaak zeer uiteenlopende ideeën over kunnen hebben of omdat men het gevoel heeft dat het misschien niet echt nodig is. Hans Teegelbeckers stelt dat de discussie over waarden en normen te weinig gevoerd wordt in het onderwijs omdat ze vaak als algemeen bekend worden beschouwd, terwijl het vaak juist zo is dat een bestuurder, toezichthouder, leerkracht of ouder onderling van mening verschillen. Volgens Teegelbeckers dienen bestuurders, toezichthouders en leraren deze discussie in gezamenlijkheid te voeren, opdat de gekozen waarden als vertrekpunt van handelen genomen kunnen worden in de gehele onderwijsorganisatie en vertaald kunnen worden naar schoolwaarden die met ouders en leerlingen worden besproken en vervolgens vertaald worden naar gedrag.⁷⁴ De visie van Teegelbeckers sluit aan bij wat Veugelers en De Kat stellen: scholen vinden het soms lastig om vanuit een sterke visie op hun identiteit de identiteit en de daarbij horende waarden en normen uit te dragen. Hier ligt dus een uitdaging voor het onderwijs in Nederland. Ten aanzien van het openbaar onderwijs kan worden gesteld dat er dus op actievere wijze aandacht besteed zou moeten worden aan de actief-pluriforme identiteit – en dat brengt ons bij de volgende paragraaf.

3.3 Identiteit Openbaar Onderwijs: Actief-Pluriform

De identiteit van het openbaar onderwijs is onder te verdelen in drie (in grondwet en onderwijswetten vastgelegde) kenmerken, die op alle openbare scholen van toepassing zijn:

- Een openbare school wordt bestuurd door de overheid;
- Openbaar onderwijs is algemeen toegankelijk; en
- Openbaar onderwijs is actief pluriform.⁷⁵

In het openbaar onderwijs wordt dus niet te werk gegaan vanuit een levensbeschouwelijke identiteit en wordt er toegang geboden aan iedere leerling en leerkracht - ongeacht de culturele, sociale of

⁷¹ H. Wassink, H., B. van den Berg, C. Fortuin-Van der Spek & A. van der Harst, *Dialogica. Brede identiteitsontwikkeling als bron voor verbondenheid, diversiteit en kwaliteit* (Amersfoort: CPS, 2012).

⁷² Denk hierbij bijvoorbeeld aan een christelijke school met meer dan 75% islamitische leerlingen - dit is dan toch een situatie waar de school, ten aanzien van de identiteit en het uitdragen van de identiteit, iets 'mee moet'.

⁷³ Veugelers en De Kat, *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*, 11.

⁷⁴ H. Teegelbeckers, "Bestuurders en schoolleiders warm maken: een vurig pleidooi voor *Leren voor het leven* in de openbare school", in *Leren van Betekenis*, B. van den Berg & A. Mulder (red.) (Amersfoort, Marnix Academie, 2017), 108.

⁷⁵ Veugelers en De Kat, *Identiteitsontwikkeling in het Openbaar Onderwijs*, 14.

levensbeschouwelijke achtergrond.⁷⁶ In het openbaar onderwijs is er dus sprake van veel diversiteit. Diversiteit verwijst naar verschillen die de verscheidenheid aan afkomst, sociale klasse, etniciteit, religie, taal, geslacht, seksuele oriëntatie en fysieke en mentale capaciteiten weergeeft.⁷⁷ Het openbaar onderwijs heeft, zo zou men kunnen stellen, een unieke kans ten aanzien van deze diversiteit: iedereen is immers welkom en benoembaar binnen het openbaar onderwijs. De openbare school kan een plek zijn waar diversiteit optimaal benut maar ook gekoesterd kan worden - mits er op bewuste en actieve wijze aandacht wordt besteed aan actieve pluriformiteit. In deze paragraaf zal in worden gegaan op deze na te streven actieve pluriformiteit.

3.3.1 Paradigmashift van actief-neutraal naar actief-pluriform

Na de Pacificatie in 1917 kwam het openbaar onderwijs lijnrecht tegenover zendend onderwijs te staan, wat ervoor zorgde dat het als een soort van 'nieuwe zuil' werd gezien: de openbare zuil met een actief-neutraal imago (immers: levensbeschouwing en religie kon je vinden op de confessionele scholen). Volgens Marleen Lammers leidde dit actief-neutrale imago, in combinatie met een verkeerde uitleg van het begrip neutraliteit, tot het paradigma dat alle vormen van levensbeschouwelijke educatie buiten het openbaar onderwijs gehouden moesten worden. Lammers stelt dat dit actief-neutrale imago van het openbaar onderwijs nog steeds leeft in Nederland, ondanks de wettelijke opdracht tot actieve pluriformiteit en de ruimte die het openbaar onderwijs biedt voor godsdienstig en levensbeschouwelijk vormingsonderwijs.⁷⁸ Deze wettelijke opdracht tot actieve pluriformiteit is vastgelegd in artikel 46 van de Wet op het Primair Onderwijs⁷⁹:

Wet op het Primair Onderwijs⁸⁰ – Artikel 46 - Karakter openbaar onderwijs

1. Het openbaar onderwijs draagt bij aan de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht voor de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving, en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden.
2. Openbare scholen zijn toegankelijk voor leerlingen zonder onderscheid naar godsdienst of levensbeschouwing.
3. Openbaar onderwijs wordt gegeven met eerbiediging van ieders godsdienst of levensbeschouwing.

Oftewel: van de openbare school wordt verwacht *actief en bewust* aandacht te schenken aan de verscheidenheid in levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving en eenieders levensbeschouwelijke achtergrond te eerbiedigen. Een op het eerste gezicht duidelijk na te streven onderwijsdoeldomein - maar er blijft veel ruimte over voor scholen hoe zij invulling geven aan deze opdracht tot actieve pluriformiteit (meer hierover in het hoofdstuk over burgerschapsvorming). Concluderend kan worden gesteld dat de paradigmashift van

⁷⁶ "Openbaar en bijzonder onderwijs", geraadpleegd op 10 maart 2017, <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/vrijheid-van-onderwijs/inhoud/openbaar-en-bijzonder-onderwijs>.

⁷⁷ VOS/ABB, VOO, *Daarom, openbaar onderwijs verbindt*, geraadpleegd op 2 maart 2017, <https://openbaaronderwijs.files.wordpress.com/2011/05/brochure-diploma-openbaar-onderwijs.pdf>.

⁷⁸ M. Lammers, "Juist in het openbaar onderwijs – Over de aandacht voor levensbeschouwing op de openbare school", *NartheX* (oktober 2013), 41-46, geraadpleegd op 1 april 2017, <https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2013/11/Juist-in-het-openbaar-onderwijs.pdf>.

⁷⁹ "Wet op het Primair Onderwijs", geraadpleegd op 2 april 2017, <http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2017-01-01>.

⁸⁰ Nader te noemen als 'WPO'.

actief-neutraal naar actief-pluriform aansluit bij de wettelijke opdracht van openbare scholen. Het openbaar onderwijs wordt in toenemende mate gezien als een levendige waardengemeenschap die leerlingen moet voorbereiden op een maatschappelijke participatie, die zich onder meer kenmerkt voor een ontmoeting met allerlei geestelijke stromingen.⁸¹

Echter, niet louter het openbaar onderwijs dient bewust en actief aandacht te schenken aan actieve pluriformiteit. *Alle* scholen in Nederland dienen zich te richten op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, in aansluiting op de aanname dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving. Deze wettelijke opdracht tot actieve pluriformiteit is sinds 1 februari 2006 vastgelegd in artikel 8 van de WPO⁸²:

Wet op het Primair Onderwijs – Artikel 8, lid 3 - *Uitgangspunten en doelstelling onderwijs*

Het onderwijs:

- a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
- b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
- c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.

Zoals wordt omschreven op de website van *OpenbaarOnderwijs*⁸³ verwijst ‘actief burgerschap’ naar de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een (democratische) gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren en ‘sociale integratie’ naar betrokkenheid bij en deelname aan de samenleving - wat bekendheid met en betrokkenheid bij diverse uitingen van de Nederlandse cultuur impliceert. Deze wet kan worden gezien als de ‘burgerschapsopdracht’ van scholen, zowel bijzonder als openbaar (meer over deze burgerschapsopdracht in het hoofdstuk over burgerschapsvorming).

3.3.2 De praktische uitwerking van actieve pluriformiteit

Juist doordat het openbaar onderwijs verschillende levensovertuigingen overstijgt kan zij, meer dan een school gebaseerd op een levensbeschouwing, zich richten op de mensheid als geheel en op de hele samenleving.⁸⁴ Het openbaar onderwijs is gericht op het laten samenleven van individuen met verschillende overtuigingen (actieve pluriformiteit) en op het samen vormgeven aan de maatschappij. De pedagogische identiteit van het openbaar en algemeen toegankelijk onderwijs zou volgens Veugelers en De Kat gericht moeten zijn op het ontwikkelen van een kritisch-democratisch burgerschap. Kritisch-democratisch burgerschap impliceert zelfsturing, sociale betrokkenheid, kritische meningsvorming en daarop gebaseerd handelen (meer over burgerschap in het desbetreffende hoofdstuk).⁸⁵

In de brochure ‘Diploma Openbaar Onderwijs’ van VOO en VOS/ABB wordt het volgende

⁸¹ W. Veugelers, M. Derriks & E. de Kat, *Aandacht voor geestelijke stromingen in het openbaar onderwijs* (Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam, 2004).

⁸² “Wet op het Primair Onderwijs”, geraadpleegd op 3 april 2017: <http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2017-01-01>.

⁸³ A. Ruis, B. Dalmajer, R. de Graaf, E. Stege, M. Wagenaar, *Kennisbasis Geestelijke Stromingen*, geraadpleegd op 18 maart 2017, http://www.openbaaronderwijs.nu/wp-content/uploads/2012/02/kennisbasis_geestelijke_stromingen_def_11-01-11.pdf.

⁸⁴ Veugelers en De Kat, *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*, 15.

⁸⁵ Veugelers en De Kat, *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*, 16-17.

gesteld ten aanzien van de actief-pluriforme opdracht van het openbaar onderwijs:

‘Een openbare school maakt actief werk van de pluriformiteit die onze samenleving kenmerkt, gaat segregatie in zwarte en witte scholen tegen, draagt bij aan de integratie en stimuleert democratisch burgerschap. In het openbaar onderwijs leren kinderen van elkaar, door het actief verkennen van hun culturele, levensbeschouwelijke en economische achtergronden. Het brengt verschillende opvattingen bij elkaar en laat kinderen er op basis van gelijkwaardigheid over in discussie gaan. Niet om de ander te overtuigen van het eigen gelijk, maar om kritisch naar zichzelf en medeleerlingen te leren kijken. Het leert kinderen waarnemen hoe verschillende achtergronden tot ander denken en handelen kunnen leiden en het leert hen vanuit dat inzicht eigen opvattingen te ontwikkelen. Als je weet wat anderen beweegt, kun je beter met elkaar samenleven. In het openbaar onderwijs leren kinderen door ontmoeting. Ook levensbeschouwing hoort daarbij; het maakt immers deel uit van onze cultuur.’

VOS/ABB zegt in haar brochure ‘Daarom, openbaar onderwijs verbindt’ over actieve pluriformiteit het volgende:

‘Van de openbare school mag worden verwacht dat deze actief en bewust aandacht schenkt aan de diversiteit in de samenleving. Actieve pluriformiteit betekent dat er nadrukkelijk aandacht wordt besteed aan verschillende waarden, zonder een uitspraak te doen over de juistheid van verschillende opvattingen. Niet de confrontatie maar juist openheid, ontmoeting en de dialoog vormen de wezenlijke kenmerken van de openbare school. Op de openbare school wordt een positief pedagogisch klimaat gecreëerd waarin iedere leerling en leerkracht zich met zijn eigen unieke achtergrond gewaardeerd en gerespecteerd voelt. Leerlingen leren er samen nadenken vanuit een vragende houding, leren luisteren naar elkaar en leren zich verplaatsen in een ander. Actieve pluriformiteit betekent voor een leerkracht dat deze in staat en bereid moet zijn de diverse stromingen onbevooroordeeld naar voren te brengen. Kritisch bewustzijn van de eigen politieke, maatschappelijke en levensbeschouwelijke opvattingen is een noodzakelijke voorwaarde voor een actief pluriforme benadering.’⁸⁶

Ook in het boek *Geloof je het zelf?! – Levensbeschouwelijk Leren in het Basisonderwijs* van Bas van den Berg, Ina ter Avest en Tamar Kopmels (2013) wordt actieve pluriformiteit helder gedefinieerd:

‘Een open houding ten opzichte van andere etnische groeperingen, andere culturen en andere levensbeschouwingen. Men stimuleert het leren waarderen van religieuze culturen, die anders zijn dan de cultuur waarin een kind thuis gesocialiseerd wordt. Op deze manier doet men recht aan de aanwezige culturele en levensbeschouwelijke diversiteit binnen de leerlingenpopulatie van de openbare basisschool.’

⁸⁶ VOS/ABB & VOO, *Daarom, openbaar onderwijs verbindt*, 7.

Naar aanleiding van bovenstaande omschrijvingen kan worden geconcludeerd dat leerkrachten zich ten aanzien van de praktische uitwerking van actieve pluriformiteit zich vooral zouden moeten richten op:

- het stimuleren van intercultureel en interlevensbeschouwelijk dialoog;
- het stimuleren om vanuit een open, vragende en kritische houding na te denken;
- leren luisteren naar elkaar;
- leren verplaatsen in de ander;
- het onbevooroordeeld naar voren brengen van verschillende levensbeschouwelijke stromingen.

Op die manier wordt een open houding ten opzichte van andere etnische groeperingen en andere culturen en levensbeschouwingen gestimuleerd en wordt de aanwezige diversiteit in de klas optimaal benut. De leerlingen leren dan andere culturen (anders dan waarin ze thuis gesocialiseerd zijn) waarderen. Tevens kunnen leerlingen op deze manier een kritisch-democratische burgerschaps-houding ontwikkelen. De praktische uitwerking van actieve pluriformiteit vindt plaats door *bewuste en actieve* inzet, waarbij ernaar gestreefd wordt de verscheidenheid aan waarden en normen in onze samenleving als aangrijpingspunt te hanteren bij de inhoudelijke en organisatorische vormgeving van het onderwijsleerproces⁸⁷. Leerkrachten moeten bereid zijn diverse stromingen onbevooroordeeld naar voren te brengen en dienen zich bewust te zijn van de eigen politieke, maatschappelijke en levensbeschouwelijke opvattingen. Zij dienen zich bewust bezig te houden met bovenstaande aspecten (dialoog stimuleren, kritische en vragende houding stimuleren, etc.) om zo de actieve pluriformiteit zo optimaal mogelijk te stimuleren.

Het actief en bewust bezig gaan met bovenstaande zaken - en op die manier de *paradigmashift* van neutraal naar actief-pluriform stimuleren - is dus gewenst. Dat vraagt echter veel van scholen. Goede levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming kunnen dit onder andere stimuleren.

3.3.3 Kernwaarden Openbaar Onderwijs

De opdracht tot actieve pluriformiteit binnen het openbaar onderwijs en het uitgangspunt dat alle mensen en levensbeschouwingen gelijkwaardig zijn uit zich in zes verschillende kernwaarden: iedereen welkom, iedereen benoembaar, wederzijds respect, waarden en normen, van en voor de samenleving en levensbeschouwing en godsdienst:

⁸⁷ M. Corsius, M, *Waarden en normen in het onderwijs: denken, doen en samenwerken* (Utrecht: Pedagogisch Studiecentrum Humanistisch Vormingsonderwijs, 1994).

Iedereen welkom De openbare school staat open voor alle kinderen, ongeacht hun levensovertuiging, godsdienst, politieke gezindheid, afkomst, geslacht of seksuele geaardheid.	Waarden en normen De openbare school besteedt actief aandacht aan uiteenlopende levensbeschouwelijke, godsdienstige en maatschappelijke waarden.
Iedereen benoembaar Benoembaarheid op de openbare school staat open voor iedereen, ongeacht levensovertuiging, godsdienst, politieke gezindheid, afkomst, geslacht of seksuele geaardheid.	Van en voor de samenleving De openbare school is van en voor de samenleving en betreft leerlingen, ouders en personeelsleden actief bij de besluitvorming over doelstellingen en werkomstandigheden en stemt af met externe betrokkenen en belanghebbenden.
Wederzijds respect De openbare school houdt rekening met en gaat uit van wederzijds respect voor de levensbeschouwing of godsdienst van alle leerlingen, ouders en personeelsleden.	Levensbeschouwing en godsdienst De openbare school biedt de gelegenheid om levensbeschouwelijk vormings- of godsdienstonderwijs te volgen.

Figuur 1. 'Kernwaarden Openbaar Onderwijs'. Bron: <http://www.openbaaronderwijs.nu/wp-content/uploads/2012/01/kernwaarden.jpg>.

Juist doordat het openbaar onderwijs verschillende levensovertuigingen overstijgt, kan zij, meer dan een school gebaseerd op een levensbeschouwing, zich richten op de mensheid als geheel en op de hele samenleving.⁸⁸ En juist vanwege dat aspect is het zo dat een openbare school leerlingen kan voorbereiden op een actieve participatie in de samenleving.

De kernwaarde 'iedereen benoembaar' is al eerder in dit onderzoek aan bod gekomen toen het over de algemene acceptatieplicht ging: binnen het openbaar onderwijs wordt iedereen toegelaten – ongeacht culturele of levensbeschouwelijke achtergrond. De kernwaarde 'iedereen welkom' sluit hier sterk bij aan. Het openbaar onderwijs verwelkomt alle 'soorten en maten' leerlingen – ongeacht levensbeschouwelijke of culturele achtergrond. Maar hoe zorg je er als leerkracht voor dat iedere leerling zich welkom voelt? Hans Teegelbeckers stelt hierover dat dit begint met de wil je te verdiepen in de culturele en religieuze achtergrond van je leerlingen en dat dat vraagt kennis over interculturele communicatie en behoeftehiërarchie^{89,90} Teegelbeckers vindt dat hier meer aandacht voor moet zijn, zowel op de pabo's als via nascholing van zittende leerkrachten.

De kernwaarden 'wederzijds respect' en 'waarden en normen' zijn gemakkelijk aan elkaar te koppelen: wederzijds respect is immers een waarde op zichzelf. Wederzijds respect hebben voor elkaar sluit naadloos aan bij de actieve pluriformiteit in het openbaar onderwijs: de brede aandacht

⁸⁸ Veugelers en De Kat, *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*.

⁸⁹ De behoeftehiërarchie van Maslow, ook wel de 'piramide van Maslow' genoemd, is een ordening op basis van universele behoeftes van de mens. De volgende behoeftes worden onderscheiden: de lichamelijke behoeften, behoefte aan veiligheid en zekerheid, behoefte aan saamhorigheid, behoefte aan waardering, behoefte aan zelfverwerkelijking en de behoefte aan zelftranscendentie.

⁹⁰ H. Teegelbeckers, "Bestuurders en schoolleiders warm maken: een vurig pleidooi voor *Leren voor het leven* in de openbare school".

voor diversiteit aan levensbeschouwelijke en culturele achtergronden en waarden. Immers: vanuit meer kennis over iets ontstaat ook meer respect voor iets (bv: je begrijpt waarom de Ramadan belangrijk is voor jouw klasgenoot omdat je via kennisoverdracht en intercultureel dialoog meer te weten bent gekomen over de Ramadan en wat het betekent voor een moslim). Levensbeschouwing en religie verdienen dus een centrale plek binnen een openbare school. Het draagt bij aan de actief-pluriforme opdracht van de openbare school. Deze kernwaarde sluit tevens goed aan bij de kernwaarde 'van en voor de samenleving'. Immers: de samenleving is, net als de openbare school, pluriform en divers van aard. In samenwerking met de omgeving, inclusief andersdenkenden, probeert het openbaar onderwijs dus een school te creëren die 'van en voor de samenleving' is. Actieve pluriformiteit staat hierbij centraal.

3.3.4 Competenties Leerkrachten Openbaar Onderwijs

De Vereniging Openbaar Onderwijs en VOS/ABB hebben samen met een aantal hogescholen specifieke competenties van leerkrachten voor het openbaar onderwijs geformuleerd, welke als leidraad gelden voor het Diploma Openbaar Onderwijs (een leergang die kan worden aangeboden op Pabo-opleidingen of als nascholing).⁹¹ De competenties sluiten aan bij de kernwaarden van het openbaar onderwijs en bij de competenties die gelden voor leerkrachten basisonderwijs: interpersoonlijk competent, pedagogisch competent, vakinhoudelijk en didactisch competent, organisatorisch competent, competent in het samenwerken met collega's, competent in het samenwerken met de omgeving en competent in reflectie en (professionele) ontwikkeling. Actieve pluriformiteit komt in alle competenties naar voren.

In het kader van dit onderzoek is het relevant de competenties openbaar onderwijs uiteen te zetten. Deze informatie komt uit de brochure *Daarom! Openbaar Onderwijs Verbindt*⁹² van VOS/ABB en VOO.

1. Inter-persoonlijk competent in het openbaar onderwijs

De leraar primair onderwijs in de openbare school is in staat om met sociaal-culturele, levensbeschouwelijke en etnische verschillen om te gaan op een respectvolle manier. Hij weet de communicatie over cultuur en levensbeschouwing te bevorderen, waarbij hij onderscheid aanbrengt tussen eigen en gedeelde waarden. Hij herkent en benut momenten waarin waardegerelateerde thema's zich voordoen. Hij schept binnen de groep een coöperatieve sfeer en weet van de groep een gemeenschap te maken waarin de kinderen op een respectvolle manier elkaars achtergronden kunnen verkennen en vragen stellen over elkaars sociaal-culturele, levensbeschouwelijke en etnische achtergronden. Hij is in staat om samen met de kinderen - vanuit gedeelde waarden – een democratische levensvorm op te bouwen.

Bekwaamheidseisen Inter-persoonlijk Competent

Een leraar in het openbaar onderwijs:

A) is zich bewust van zijn eigen waarden en oordelen in relatie tot andere

⁹¹ VOS/ABB & VOO, *Daarom! Openbaar onderwijs verbindt*.

⁹² VOS/ABB & VOO, *Daarom! Openbaar onderwijs verbindt*, 11-19.

(levensbeschouwelijke) overtuigingen;

B) is in staat tot dialogisch handelen;

C) is in staat communicatie in de groep tot stand te brengen en te begeleiden op actief pluriforme wijze.

2. Pedagogisch competent in het openbaar onderwijs

De leraar gaat uit van menselijke waardigheid, pluriformiteit en democratie als belangrijkste waarden. Hij laat zien dat een eigen kritisch oordeel tot stand komt door problemen te benaderen vanuit verschillende invalshoeken. De leraar stimuleert kinderen tot een kritische democratische houding. Hij zorgt ervoor dat leerlingen respectvol met elkaar omgaan, verantwoordelijkheid nemen voor elkaar, moreel gedrag oefenen en een eigen morele verantwoordelijkheid ontwikkelen.

Bekwaamheidseisen Pedagogisch Competent

Een leraar in het openbaar onderwijs:

A) stimuleert de kinderen in hun identiteitsontwikkeling op actief pluriforme wijze;

B) zorgt ervoor dat kinderen sociale competenties ontwikkelen, zoals naar anderen kunnen luisteren, zich in anderen kunnen inleven en anderen waarderen;

C) leeft voor en laat de kinderen ervaren dat verschillen vanzelfsprekend zijn. Hij stimuleert de kinderen zich te verdiepen in elkaars verschillende (levensbeschouwelijke) achtergronden en deze te respecteren. Hij leeft voor en laat de kinderen ervaren dat het feit dat iedereen verschillend is waardevol is;

D) stimuleert de waardeontwikkeling en het ethisch handelen van de kinderen door moreel gedrag te oefenen;

E) laat zich in zijn waardebepaling leiden door de kernwaarden van het openbaar onderwijs, met daarin de Universele rechten van de mens en de rechten van het kind en de Nederlandse Grondwet;

F) leeft voor en laat kinderen ervaren dat democratie iets is wat ontstaat door samen de regels te bepalen, door samen verantwoordelijk te zijn;

G) leeft voor en laat de kinderen ervaren dat het belangrijk is vragen te stellen vanuit verschillende invalshoeken bij wat er gebeurt en wat mensen zeggen (en schrijven) en op basis van deze vragen en antwoorden tot een eigen afgewogen oordeel te komen.

3. Vakinhoudelijk en didactisch competent in het openbaar onderwijs

De leraar gaat uit van individuele verschillen in niveau, tempo, interesse, levensbeschouwelijke en culturele achtergrond en weet daar vakinhoudelijk en didactisch op aan te sluiten, er actief gebruik van te maken, waarbij hij aansluit bij de belevingswereld van het kind.

Bekwaamheidseisen Vakinhoudelijk en Didactisch Competent

Een leraar in het openbaar onderwijs:

- A) kan het kennisgebied geestelijke stromingen zo vorm geven dat het de openbare identiteit ondersteunt;
- B) herkent levensbeschouwelijke, filosofische en morele thema's en kan inspelen op dergelijke vraagstukken;
- C) is in staat om vanuit een kritisch democratische houding aandacht te schenken aan het vak burgerschapsvorming.

4. Organisatorisch competent in het openbaar onderwijs

De leraar creëert de voorwaarden die nodig zijn om de doelstellingen van de openbare visie van de school te realiseren. Hij betreft leerlingen in de besluitvorming over de klassenorganisatie en onderkent invloeden van eigen ideeën en beslissingen op de groep. Hij behoudt het overzicht in een grote diversiteit van taken, activiteiten en ontwikkelingen. Hij geeft hierbinnen voldoende ruimte voor de culturele en levensbeschouwelijke verschillen in zijn groep. Hij verbindt het leren in de school met het leren buiten de school.

Bekwaamheidseisen Organisatorisch Competent

Een leraar in het openbaar onderwijs:

- A) is in staat de identiteit van de openbare school met collega's concreet te maken in activiteiten en werkwijzen;
- B) kiest organisatievormen waarin ruimte is voor eigen initiatieven en keuzes van leerlingen;
- C) kiest organisatievormen waarin met/van organisaties/personen buiten de school kan worden geleerd (van binnen naar buiten en van buiten naar binnen).

5. Competent in het samenwerken met collega's in het openbaar onderwijs

Het openbaar onderwijs streeft naar een pluriform personeelsbestand. Verschillen in het team worden gezien als kansen voor een rijke samenwerking. Het openbaar onderwijs stimuleert personeel, ouders en leerlingen om deel te nemen aan de besluitvorming binnen de school over doelstellingen en werkzaamheden. De leraar draagt bij aan de afstemming binnen zijn team en aan een gezamenlijke visie op het onderwijs en meer specifiek de identiteit van de openbare school. De leraar realiseert en ontwikkelt een betekenisvolle samenwerkingsrelatie, waarbij recht wordt gedaan aan een ieder.

Bekwaamheidseisen Competent in het samenwerken met collega's

Een leraar in het openbaar onderwijs:

- A) is in staat en bereid met collega's te overleggen over de wijze waarop de identiteit tot ontwikkeling komt en zichtbaar wordt in de school;
- B) is zich bewust van verschillen in opvattingen, overtuigingen en andere culturele achtergronden bij collega's en weet hier vertrouwelijk en respectvol mee om te gaan;
- C) is in staat en bereid om contact te onderhouden met de docent g/hvo.

6. Competent in het samenwerken met de omgeving in het openbaar onderwijs

De leraar bevordert de betrokkenheid van ouders bij de school. Hij legt verbindingen tussen de school en de omgeving en herkent en benut de daar aanwezige diversiteit. De leraar stimuleert ontmoetingen tussen en samenwerking met mensen en instellingen (waaronder instellingen met verschillende culturele en/of levensbeschouwelijke achtergronden) in de omgeving van de school. De leraar zorgt er samen met anderen voor dat de school een ontmoetingsplaats is in en voor de wijk. Hierbij stimuleert hij de leerlingen om zorg te hebben voor en een actieve bijdrage te leveren aan hun (directe) omgeving. De pluriforme samenleving dient daarbij als basis voor zijn handelen.

Bekwaamheidseisen Competent in het samenwerken met de omgeving

Een leraar in het openbaar onderwijs:

- A) kan de eigen positie en mening verwoorden ten aanzien van levensbeschouwelijke opvattingen, hun doorwerking op het onderwijs en de plaats die de openbare school in de samenleving heeft;
- B) heeft zicht op het mogelijke effect van deze opvattingen in zijn samenwerkingsrelaties met ouders en instellingen in de omgeving van de school en houdt rekening met verschillen in cultuur en levensbeschouwing;
- C) kan ontwikkelingen in de samenleving en in de directe omgeving van de school beoordelen in relatie tot de identiteit van de school en weet die met collega's bespreekbaar te maken;
- D) is in staat als ambassadeur voor de openbare school op te treden.

7. Competent in reflectie en (professionele) ontwikkeling in het openbaar onderwijs

De leraar kan eigen opvattingen en bekwaamheden van de verschillende aspecten van beroepsuitoefening, die betrekking hebben op zijn eigen identiteit, onderzoeken en ontwikkelen.

Bekwaamheidseisen Competent in reflectie en (professionele) ontwikkeling

Een leraar in het openbaar onderwijs:

- A) is bereid en in staat te reflecteren op zijn eigen positie en mening ten aanzien van levensbeschouwelijke, maatschappelijke en culturele opvattingen;
- B) is bereid en in staat het persoonlijk werkconcept te bespreken en na te gaan hoe het concept zich verhoudt met het beleid of de identiteit van de school;
- C) is bereid en in staat te reflecteren op de eigen beroepsidentiteit in relatie tot de identiteit van de werkplek.

Ten aanzien van deze leerkrachtcompetenties openbaar onderwijs kan worden gesteld dat deze aansluiten bij de actieve pluriformiteit in het openbaar onderwijs en bij de pluriforme samenleving anno nu. De volgende pabo's werken met de competenties openbaar onderwijs: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Stenden Hogeschool, Hogeschool Saxion, Hogeschool Windesheim, Hogeschool

Inholland, Fontys Hogescholen, Hogeschool de Kempel, Hogeschool Leiden, Hogeschool Rotterdam, Hogeschool Utrecht - Instituut Theo Thijssen, HZ University of Applied Sciences en het Centrum Humanistische Vorming (maar die stopt na dit studiejaar weer).

Samenvatting Hoofdstuk 3

In dit hoofdstuk is naar voren gekomen dat er in Nederland sprake is van een (in artikel 23 vastgelegd) dual onderwijlsbestel: er bestaat een scheiding tussen bijzonder en openbaar onderwijs. Het openbaar onderwijs dient neutraal te zijn en accepteert ieders levensbeschouwelijke achtergronden.

Tevens kwam naar voren dat er verschillende soorten identiteiten van scholen te onderscheiden zijn: de levensbeschouwelijke en de onderwijskundige en de brede en de smalle identiteit. De brede en de smalle identiteit kunnen vaak ver uit elkaar liggen. Identiteitsontwikkeling is voor veel scholen een belangrijk maar lastig thema. Bewustzijn van de brede en de smalle identiteit en discussie hierover kunnen helpen bij het versterken van de identiteit.

Het openbaar onderwijs wordt gekenmerkt door het (bij wet vastgelegde) actief-pluriforme karakter. Iedereen is welkom en benoembaar, ongeacht culturele, sociale of levensbeschouwelijke achtergrond. Actieve pluriformiteit betekent dat er nadrukkelijk aandacht wordt besteed aan verschillende waarden, zonder een uitspraak te doen over de juistheid van verschillende opvattingen. Openheid, ontmoeting en de dialoog vormen de wezenlijke kenmerken van de openbare school. Levensbeschouwing hoort bij actieve pluriformiteit omdat het kinderen leert waarnemen hoe verschillende achtergronden tot ander denken en handelen kunnen leiden en omdat het hen leert vanuit dat inzicht eigen opvattingen te ontwikkelen. Naar aanleiding van verschillende beschrijvingen van actieve pluriformiteit werd geconcludeerd dat leerkrachten zich ten aanzien van de praktische uitwerking van actieve pluriformiteit zich vooral zouden moeten richten op:

- het stimuleren van intercultureel en interlevensbeschouwelijk dialoog;
- het stimuleren om vanuit een open, vragende en kritische houding na te denken;
- leren luisteren naar elkaar;
- leren verplaatsen in de ander;
- en het onbevooroordeeld naar voren brengen van verschillende levensbeschouwelijke stromingen.

Er zijn verschillende kernwaarden en leerkrachtcompetenties te onderscheiden die aansluiten bij het actief-pluriforme karakter van de openbare school.

HOOFDSTUK 4. GOED ONDERWIJS: WAARTOE?!

In het vorige hoofdstuk zijn verschillende theorieën ten aanzien van de plek die religie in de samenleving inneemt en daarop aansluitende maatschappelijke ontwikkelingen belicht. Tevens is er een omschrijving gegeven van het Nederlandse duale onderwijsbestel en de identiteit van het openbaar onderwijs. Er kwam naar voren dat binnen onze pluriforme samenleving fenomenen als polarisatie en wij-zij-denken de ‘samenleving op scherp hebben gezet’, dat het onderwijs ‘in de maatschappelijke frontlinie staat’ en *dus* haar ‘brede taak’ meer dan ooit serieus zou moeten nemen. In dit hoofdstuk wordt daarom dieper in gegaan op (zowel nationale als internationale) theorieën over ‘goed onderwijs’ en de vraag ‘waartoe het onderwijs dient’. Dit biedt een stevig kader voor het verdere onderzoek.

Wartoe dient het onderwijs?

Onderwijspedagoog Gert Biesta stelt in zijn boek *Good education in an age of measurement* dat de vraag wat onder ‘goed onderwijs’ moet worden verstaan een cruciale en tegelijk bijna niet te beantwoorden vraag is⁹³. Tevens stelt hij dat debatten over onderwijs vandaag de dag voornamelijk gaan over de effectiviteit en efficiëntie van processen⁹⁴. De jarenlange nadruk op effectiviteit, meetbaarheid, productiviteit en kwalificatie in het onderwijs (de zogeheten ‘toetscultuur’) komt voort uit het kapitalistische, neoliberale gedachtegoed van de laatste decennia en heeft een grote stempel gedrukt op onder andere het doen en laten van leerkrachten en op de dialoog over goed onderwijs. Biesta stelt dat vanwege deze nadruk op effectiviteit en meetbaarheid de (normatieve) ‘waarom’-vraag op de achtergrond is geraakt. Hij vindt dit een zorgelijke ontwikkeling en pleit voor meer dialoog over de normatieve dimensie van het onderwijs.

Deze gewenste dialoog over de normatieve dimensie van het onderwijs lijkt meer en meer plaats te vinden. Zoals in de inleiding van dit onderzoek ook al naar voren kwam wordt er binnen actuele debatten namelijk steeds vaker gesproken over de ‘brede opdracht’ die scholen hebben. In de volgende paragrafen wordt er een theoretisch kader geschetst omtrent de vraag waartoe het onderwijs dient. Belangrijke actuele en historische visies en theorieën komen aan bod, zodat er een zo breed mogelijk beeld wordt geschetst.

4.1 Adviesrapport ‘De volle breedte van Onderwijskwaliteit’

Binnen het Adviesrapport *De volle breedte van Onderwijskwaliteit* van de Onderwijsraad⁹⁵ (uitgebracht in mei 2016) wordt over toenemende aandacht voor de brede opdracht van het onderwijs het volgende gezegd: ‘Na jaren van nadruk op meetbare onderwijsopbrengsten neemt de aandacht voor

⁹³ G. Biesta, G. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (Den Haag: Boom Lemma, 2012).

⁹⁴ J. Dewey, *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (New York: Macmillan, 1916).

⁹⁵ Onderwijsraad, *De volle breedte van onderwijskwaliteit* (No. 20160115/1090) (Den Haag: Onderwijsraad, 2016), geraadpleegd op 3 april 2017 <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/De-volle-breedte-van-onderwijskwaliteit1.pdf>.

de brede opdracht van scholen toe. Het breder opvatten van onderwijskwaliteit werkt echter nog onvoldoende door in het onderwijs'. De raad pleit daarom voor een bredere invulling van het begrip onderwijskwaliteit en voor een breder onderwijsaanbod. In de inleiding van het rapport wordt verwezen naar een in 2013 door de Onderwijsraad uitgebracht rapport (getiteld: *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*) en wordt gesteld dat in dat rapport werd geconstateerd dat de breed vormende taak van het onderwijs onvoldoende aandacht kreeg. De raad stelt vervolgens dat de brede opvatting van kwaliteit nu weliswaar meer aandacht krijgt, maar nog weinig richtinggevend is voor het onderwijs, en concludeert dat naast het onderwijsdoeldomein *kwalificatie*, *socialisatie* en *persoonsvorming*⁹⁶ tevens invulling geven aan een 'brede opvatting' van onderwijskwaliteit.

4.2 Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft

In het boek *Niet voor de Winst – Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*, uitgegeven in 2011, pleit de Amerikaanse hoogleraar recht en ethiek Martha Nussbaum voor een 'herwaardering van de geesteswetenschappen', in aansluiting op de 'stille crisis' die zich volgens haar de afgelopen decennia heeft voorgedaan in het onderwijs. Met deze stille crisis bedoelt zij de hierboven aan bod gekomen jarenlange nadruk op kwalificatie en het gedachtegoed dat het onderwijs 'economisch bruikbare kinderen dient af te leveren'. Zij noemt dit een 'ernstige bedreiging voor de democratie', omdat deze 'kortzichtige focus ons vermogen om ons kritisch te verhouden tot autoriteit heeft aangetast, onze sympathie voor mensen die anders zijn heeft gereduceerd en ons vermogen om complexe mondiale vraagstukken te beoordelen heeft beschadigd'.⁹⁷ Het boek van Nussbaum kan worden gezien als een manifest voor het 'bezielende element' van de geesteswetenschappen, waarbij kunst, literatuur, talen, muziek, filosofie, geschiedenis en religie en cultuur als essentieel voor de vorming van burgers worden gezien. Nussbaum stelt dat middels de geesteswetenschappen disciplines als 'indringend kritisch denken, gedurfde verbeelding, empathisch begrip voor allerlei sterk uiteenlopende menselijke ervaringen en besef van de complexiteit van de wereld waarin we leven'⁹⁸ gestimuleerd worden. Nussbaums manifest tegen het streven om onderwijs te zien als 'gereedschap van het bruto nationaal product' heeft de dialoog over de 'brede taak' van scholen op wereldwijd niveau flink aangezwengeld.

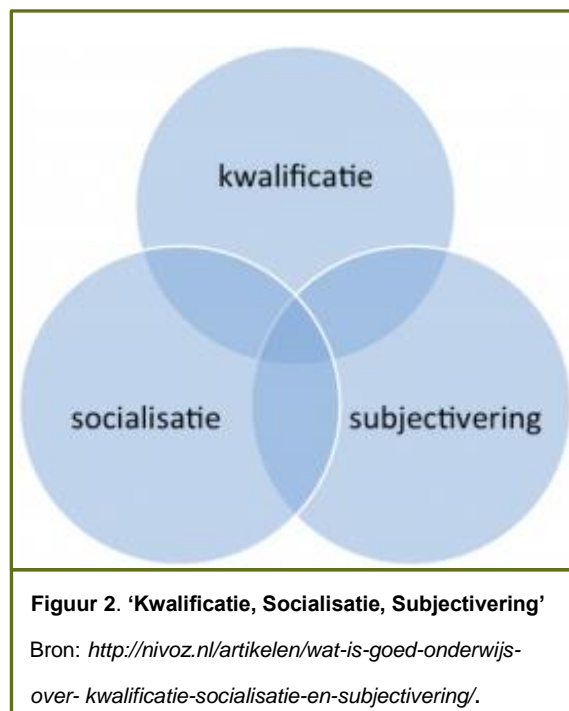
⁹⁶ Gebaseerd op de theorie van Biesta over onderwijsdoeldomeinen - later in dit hoofdstuk meer over zijn theorie.

⁹⁷ M. Nussbaum (2011). *Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft* (Amsterdam: Ambo, 2011), achterflap.

⁹⁸ Nussbaum, *Niet voor de winst*, 22-23.

4.3 Kwalificatie, socialisatie en subjectivering

Onderwijspedagoog en Hoogleraar Educatie Gert Biesta heeft grote invloed uitgeoefend op de (inter)nationale dialoog omtrent 'goed onderwijs'. Biesta stelt in zijn boek *Goed Onderwijs en de Cultuur van het Meten*⁹⁹ dat onderwijsprocessen altijd invloed uitoefenen op drie domeinen: kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Hij betoogt dat de domeinen kwalificatie en socialisatie onlosmakelijk verbonden zijn aan de vorming van de persoon. Deze 'subjectivering' (subjectivering/persoonsvorming) zou volgens Biesta een intrinsiek onderdeel van het onderwijs moeten zijn (zowel in empirische als normatieve zin) omdat als het onderwijs zich louter zou richten op socialisatie, het onpedagogisch zou worden. Kwalificatie, socialisatie en subjectivering zijn naast doeldomeinen tevens functies van het onderwijs.



In het artikel 'Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering'¹⁰⁰ zegt Biesta het volgende over de drie domeinen:

'Allereerst is er het domein van de *kwalificatie*. Hier gaat het om de rol die het onderwijs speelt in het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die kinderen en jongeren kwalificeren om iets te doen. Dit iets kan heel *specifiek* zijn – zoals kwalificatie voor een beroep – of meer *algemeen* – gekwalificeerd raken om in een complexe, multiculturele samenleving te kunnen leven. Naast kwalificatie, is onderwijs ook altijd een proces van *socialisatie*. Hier gaat het om de wijze waarop, middels het onderwijs, kinderen en jongeren deel worden van tradities en praktijken. En weer kunnen we dit in specifieke zin denken – zoals socialisatie in een bepaalde beroepspraktijk – en in meer algemene zin – zoals socialisatie in de cultuur van de democratie. Naast kwalificatie en socialisatie werkt onderwijs ook altijd in op de persoon, dat wil zeggen, op menselijke individualiteit en subjectiviteit – een dimensie die ik in mijn werk aanduid als persoonsvorming of *subjectivering*.'

De drie domeinen zijn onlosmakelijk verbonden aan elkaar en oefenen invloed uit op elkaar. Sommige aspecten die voordelig zijn voor het ene domein, kunnen nadelig zijn voor het andere domein, en daarom zouden leerkrachten volgens Biesta tijdens onderwijsactiviteiten en -processen altijd de voor- en nadelen in de drie domeinen tegen elkaar af moeten wegen. Daarmee wordt goed onderwijs een zeer subjectief en normatief proces en vraagstuk.

⁹⁹ Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*.

¹⁰⁰ G. Biesta, "Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering" (NIVOZ, 24 maart 2014), geraadpleegd op 10 mei 2017, <http://nivoz.nl/artikelen/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatie-socialisatie-en-subjectivering/>.

Biesta's theorie wordt op internationaal en nationaal niveau vaak gebruikt bij gesprekken over de functies en doeldomeinen van het onderwijs. Het biedt immers een helder kader. Een voorbeeld hiervan is het Onderwijsraadrapport 'De Volle breedte van Onderwijskwaliteit', waarbinnen de driepoot van Biesta centraal is gesteld. Ook op pabo's zie je de drie domeinen vaak terugkomen.

4.4 Socratisch Denken

Het rapport van de Onderwijsraad en de visies van Nussbaum en Biesta zijn actuele visies en theorieën. Echter, aangezien de vraag waartoe het onderwijs dient een normatief vraagstuk is, is het iets wat altijd onderwerp van gesprek zal blijven - én altijd al is geweest.

Zo pleitte Socrates vier eeuwen voor Christus voor het belang van vragen stellen en argumentatie¹⁰¹. Socrates trachtte de jeugd tot nadenken en zelfonderzoek te brengen, onder andere door kritische vragen aan hen te stellen. Het Socratisch denken is iets wat nog steeds een breed gedragen gedachtegoed is binnen discussies over goed onderwijs – met name in pluriforme democratieën. Martha Nussbaum weidt in haar boek *Niet voor de Winst – Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft* zelfs een volledig hoofdstuk aan Socratisch denken. Zij zegt hierover onder andere het volgende:

'Socratisch denken is in elke democratie van groot belang, maar vooral in samenlevingen die worstelen met de aanwezigheid van mensen van een andere etnische afkomst, kaste of religie. De idee dat iedereen verantwoordelijkheid neemt voor zijn eigen denken en in een sfeer van wederzijds respect voor de rede ideeën uitwisselt met anderen, is essentieel voor het vreedzaam oplossen van meningsverschillen, zowel binnen afzonderlijke landen als in een wereld die door etnische en religieuze conflicten steeds verder gepolariseerd raakt.'¹⁰²

Nussbaum voegt hieraan toe dat 'elke leerling of student behandeld dient te worden als een individu wiens geestelijke krachten zich aan het ontplooiën zijn en van wie een actieve en creatieve bijdrage aan het debat in de klas wordt verwacht' en dat socratisch denken als los onderdeel in het vakkenpakket aangeboden zou kunnen worden, mits het 'diep geworteld is in de pedagogiek en het algehele ethos van de school'¹⁰³. In de slotlinea van Nussbaums hoofdstuk over socratische pedagogiek stelt zij dat democratieën overal ter wereld de socratische vaardigheden onderschatten en verwaarlozen en dat er vaker een socratische onderwijsbenadering zou moeten zijn waarbinnen respect is voor de actieve geestkracht van het kind.

4.5 Dewey

Een andere intellectueel die de 'actieve geestkracht' en 'actief leren' hoog in het vaandel had staan was de Amerikaanse filosoof, psycholoog en pedagoog John Dewey (1859-1952). Dewey, die ook wel 'pedagoog van participatie en democratie' wordt genoemd, was van mening dat kinderen middels een

¹⁰¹ C.Taylor, *Socrates* (Rotterdam: Uitgeverij Lemniscaat, 2001).

¹⁰² Nussbaum, *Niet voor de Winst*, 80.

¹⁰³ Nussbaum, *Niet voor de Winst*, 81.

actief en *participatief* leerproces op scholen moeten worden klaargestoomd tot volwaardige burgers van de maatschappij.¹⁰⁴ Zij moeten op school leren hoe ze zich in een samenleving moeten gedragen en hoe ze eraan bij kunnen dragen. Hij vond dat de school een 'sociaal centrum' en 'de samenleving in het klein' moet zijn. waar John Dewey combineerde een sociologisch en pedagogisch perspectief op onderwijs. Dewey introduceerde de democratie als *way of life*: men moet altijd op zoek gaan naar samenleven, verbinden, participeren en een positieve waardering voor 'de ander'.

De laatste jaren is er binnen discussies over onder andere burgerschap, levensbeschouwelijk leren en pedagogiek in toenemende mate aandacht voor het gedachtegoed van Dewey. Dewey's participatiepedagogiek sluit immers aan bij actuele maatschappelijke discussies over versterking van burgerschapsvorming en de 'brede taak' van het onderwijs.

4.6 Bildung

Een theorie die aansluit bij zowel het gedachtegoed van Dewey het pleidooi van Nussbaum, de visie van Biesta, het rapport van de Onderwijsraad en de eeuwenoude visie Socrates, is het door de Duitse filosoof en taalwetenschapper Wilhelm von Humboldt (1767-1835) geïnitieerde onderwijsconcept *Bildung*. Von Humboldt werd in 1809, ten tijde van de industriële revolutie, Minister van Onderwijs in Duitsland en begon een 'bezinning op de waarde van onderwijs'.¹⁰⁵ Het onderwijs kenmerkte zich daar toentertijd door nadruk op efficiëntie en doelgerichtheid – een situatie die grote overlap vertoont met de huidige situatie zoals hierboven omschreven is (het neoliberaal gedachtegoed, de toetscultuur en de nadruk op efficiëntie en meetbaarheid). Von Humboldt pleitte in zijn herbezinning op het onderwijs voor het concept *Bildung*: mensgericht onderwijs waarbinnen maatschappelijke betrokkenheid en bewuste persoonlijke vorming centraal staan.¹⁰⁶ Volgens Von Humboldt leidt persoonlijke vorming namelijk automatisch tot een harmonieuzere samenleving – de ontplooiing van het individu gaat immers gepaard met de ontwikkeling van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef.⁷⁰

Bildung is de laatste tijd vaker onderwerp van discussie binnen debatten over onderwijs, en dat is niet gek: het sluit aan bij de toenemende aandacht voor de brede, vormende en socialiserende taak van het onderwijs.

4.7 Wereldburgerschap

Martha Nussbaum stelt in haar boek dat wereldburgerschap centraal zou moeten staan in het onderwijs. Volgens haar hebben wereldburgers oor en oog voor elkaar, kennis van de achtergrond van hun medemens en respect voor mensen met andere (culturele of levensbeschouwelijke) visies op de wereld. Nussbaum pleit daarom voor een 'interdisciplinaire studie van cultuur en godsdienst'.

Ook volgens Biesta zou het onderwijs zich moeten richten op het vormen van wereldburgers. Hij stelt dat 'onderwijs een fundamenteel wereld proces is, omdat wat op het spel staat het bestaan van het kind in en met de wereld is. Deze visie van 'wereldgericht onderwijs' is meer mijn inhoudelijke antwoord op de vraag wat goed onderwijs is.'¹⁰⁷ In de geglobaliseerde wereld anno nu is

¹⁰⁴ Dewey, *Democracy and Education*.

¹⁰⁵ K. Wessels, "Bildung, wat betekent dat nu?" (NIVOZ, 17 maart 2016), geraadpleegd op 10 mei 2017, <http://nivoz.nl/artikelen/bildung-wat-betekent-dat-nu/>.

¹⁰⁶ Ibid.

¹⁰⁷ R. Kneyber & J. Evers, *Het Alternatief* (Amsterdam: Boom, 2014), 71.

'wereldgericht onderwijs' na te streven: *juist* binnen de actief-pluriforme context van het openbaar onderwijs.

Samenvatting Hoofdstuk 4

In dit hoofdstuk is een aantal verschillende visies op 'goed onderwijs' naar voren gekomen, in aansluiting bij de toenemende aandacht voor de 'brede opdracht' van scholen. De onderwijsraad pleit voor het breder opvatten van onderwijskwaliteit en Martha Nussbaum pleit voor een 'herwaardering van de geesteswetenschappen' omdat de jarenlange nadruk op kwalificatie in het onderwijs volgens haar een ernstige bedreiging voor de democratie is. Nussbaum stelt onder andere dat er meer aandacht moet komen voor cultuur en religie binnen het onderwijs. Ook Biesta stelt dat de nadruk op effectiviteit en meetbaarheid een zorgelijke ontwikkeling is en pleit voor meer dialoog over de normatieve dimensie van het onderwijs.

Gert Biesta onderscheidt drie (onlosmakelijk aan elkaar verbonden) onderwijsfuncties en -doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Biesta stelt dat tijdens onderwijsactiviteiten en -processen altijd de voor- en nadelen in de drie domeinen tegen elkaar afgewogen moeten worden. Daarmee wordt goed onderwijs een zeer subjectief en normatief proces en vraagstuk.

Socratisch denken, het belang van leren vragen stellen, argumentatie, zelfonderzoek en de actieve geestkracht van het kind, is in elke democratie van groot belang - vooral in pluriforme samenlevingen. Daarmee samenhangend is naar voren gekomen dat John Dewey ervan overtuigd was dat kinderen middels een actief en participatief leerproces moeten worden klaargestoomd tot volwaardige burgers van de maatschappij. Dewey's 'participatiepedagogiek' sluit aan bij actuele maatschappelijke discussies over versterking van burgerschapsvorming. Binnen het Duitse, mensgerichte onderwijsconcept *Bildung* staan maatschappelijke betrokkenheid en bewuste persoonlijke vorming centraal. Dit onderwijsconcept sluit aan bij de visies van Dewey, Nussbaum, Biesta en de Onderwijsraad. Volgens de initiator Von Humboldt leidt *Bildung* tot een harmonieuzere samenleving omdat de ontplooiing van het individu gepaard gaat met de ontwikkeling van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef.

Tot slot is naar voren gekomen dat 'wereldburgers' oor en oog hebben voor elkaar, kennis van de achtergrond van hun medemens hebben en respect voor mensen met andere (culturele of levensbeschouwelijke) visies op de wereld hebben. En vanwege het feit dat het onderwijs een 'fundamenteel werelds proces is' zou wereldburgerschap centraal zou moeten staan in het onderwijs. Interdisciplinaire studie van cultuur en godsdienst kan dit wereldburgerschap stimuleren.

HOOFDSTUK 5.

LEVENSBESCHOUWELIJKE VORMING: THEORIE EN PRAKTIJK

In de vorige hoofdstukken kwam naar voren dat bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen hebben gezorgd voor toenemende aandacht voor de 'brede opdracht' van het onderwijs. De visies ten aanzien van de vraag waartoe het onderwijs dient lijken zeer overeenkomend te zijn: na jarenlange nadruk op effectiviteit en meetbaarheid is het de hoogste tijd voor meer dialoog over en aandacht voor de normatieve, 'vormende' kant van het onderwijs. De theorieën over 'goed onderwijs' van onder andere Nussbaum, Biesta, Dewey en Socrates liegen er niet om: kinderen moeten kritisch leren nadenken, bewust hun persoonlijkheid ontwikkelen en moeten zich leren verhouden tot de maatschappij. *Bildung*, het mensgerichte onderwijs waarbinnen maatschappelijke betrokkenheid en bewuste persoonlijke vorming centraal staan, lijkt een concept te zijn dat naadloos aansluit bij de andere aan bod gekomen theorieën en ontwikkelingen. De verschillende theorieën over goed onderwijs wijzen allemaal dezelfde kant op: levensbeschouwelijke (persoons)vorming van kinderen is van groot belang in het onderwijs.

In dit hoofdstuk zal worden ingegaan op het thema 'levensbeschouwelijke vorming'. Voor de overzichtelijkheid is het hoofdstuk opgedeeld in twee delen. In deel 1 (*Theoretisch Kader* - paragrafen 5.1 tot en met 5.4) wordt een theoretisch kader geschetst ten aanzien van levensbeschouwelijk leren. Vooraanstaande wetenschappelijke theorieën en modellen vormen de kern van dit theoretische gedeelte. Tevens wordt aandacht besteed aan twee vakdidactieken, het Hamburgse dialogische onderwijsmodel en de rol van de groepsleerkracht. In deel 2 (*Levensbeschouwelijk Leren in het Nederlands Openbaar Basisonderwijs* - vanaf paragraaf 5.5) belicht op welke wijze levensbeschouwelijk leren wordt vormgegeven in het huidige openbaar basisonderwijs in Nederland. Wet- en regelgevingen (zowel internationaal als nationaal), Godsdienstig en Humanistisch Vormingsonderwijs, de rol van de groepsleerkracht en kerndoelen en leerlijnen zullen in deze 'praktijkschets' aan bod komen.

Deel 1 - Theoretisch Kader

In dit deel worden verschillende theorieën over en visies op levensbeschouwelijk leren besproken. Tevens komen vakdidactieken, de rol van de leerkracht en verschillende onderwijsmodellen aan bod.

5.1 Wat is levensbeschouwing?

Het 'leven beschouwen' is iets dat elk mens doet in meer of mindere mate. Het vormen van een visie op de wereld en het leven, beslissen wat voor jou van waarde is in het leven (en die visies al dan niet bijstellen), nadenken over de 'zin van het bestaan', besluiten of je wel of geen vegetariër wilt zijn (aansluitend bij een bepaalde overtuiging) en betekenis verlenen aan bepaalde normen en waarden zijn allemaal (onbewuste) onderdelen van 'levensbeschouwing'. Levensbeschouwing is een breed begrip dat onderhevig is aan verschillende betekenissen.

Filosoof Vincent Brümmer definieert levensbeschouwing als 'het totale complex van normen,

idealen en eschatologische verwachtingen in het licht waarvan iemand zijn levenshouding richt en beoordeelt'.¹⁰⁸ Ook stelt hij dat niet iedereen in dezelfde mate een levensbeschouwing heeft omdat niet iedereen even reflectief in het leven staat. Van levensbeschouwing is volgens hem alleen sprake als er wordt geprobeerd aan de eigen levenshouding enige samenhang te verlenen en die te verantwoorden.

Bas van den Berg, Ina ter Avest en Tamar Kopmels verstaan onder levensbeschouwing 'een samenhangend geheel van ideeën, ervaringen, waarden en beelden dat een persoon ontwikkelt over zichzelf, over het samenleven met anderen en over de wereld'.¹⁰⁹ Zij voegen daaraan toe dat in een persoonlijke levensbeschouwing iemand uitdrukt wat uiteindelijke waarde en zin geeft in het leven en dat een levensbeschouwing eigenlijk als een verhaal kan worden gezien dat zich langzaam ontvouwt. In dit levensverhaal wordt betekenis gegeven aan ervaringen in het leven van alledag, maar ook aan niet-alledaagse ervaringen en existentiële vragen.¹¹⁰

Bij sommige mensen is de levensbeschouwing gebaseerd op een geïnstitutionaliseerde levensbeschouwing of religie. Het transcendente is iets wat voor deze mensen betekenis aan het leven geeft. Zij beschouwen het leven dus vanuit een bepaalde religieuze traditie, wat tevens veel invloed kan uitoefenen op het dagelijks leven van deze mensen. Denk hierbij aan rituelen, eventuele spijswetten die worden voorgeschreven vanuit de religie en waar men zich aan dient te houden, al dan niet (een aantal keer) bidden elke dag, het bezoeken van het gebedshuis, het al dan niet dragen van bepaalde kledingstukken, etc. Een religie 'kleurt' de levensbeschouwing van deze mensen enorm. Echter, een seculiere levensbeschouwelijke traditie, zoals het humanisme, kan net zoveel invloed uitoefenen op de ontwikkeling van een persoonlijke levensbeschouwing.¹¹¹ Maar zoals Brümmer zegt: er zijn dus wel degelijk verschillen wat betreft 'intensiteit' van de manier waarop het leven door verschillende individuen beschouwd wordt.

5.1.1 Definiëring kernconcept 'levensbeschouwing'

Aangezien 'levensbeschouwing' een kernconcept is binnen dit onderzoek is besloten om op heldere wijze aan te geven van welke definitie er wordt uitgegaan. Bij het definiëren van 'levensbeschouwing' is besloten de hierboven genoemde omschrijvingen van Brümmer en van Van Den Berg, Ter Avest en Kopmels aan elkaar te koppelen, wat resulteert in de volgende definitie: **'Levensbeschouwing is het totale complex van normen, idealen, ideeën, ervaringen en verwachtingen dat een persoon ontwikkelt over zichzelf, het samenleven met anderen en over de wereld. De levensbeschouwing van een persoon kan 'gekleurd' worden door religie (of door een seculiere levensbeschouwing zoals het humanisme) en het kan verschillen hoe actief een persoon zich bezighoudt met zijn levensbeschouwing.'**

Kort gezegd: alle mensen 'beschouwen het leven'. Ieder op zijn eigen manier en de één op intensievere wijze dan de ander. Kennis over andere levensbeschouwingen, waardering voor andere

¹⁰⁸ V. Brümmer, V, *Wijsgerige begripsanalyse. Een inleiding voor theologen en andere belangstellenden*, 3e druk (Kampen: VBK Media, 1989).

¹⁰⁹ Van Den Berg, Ter Avest & Kopmels, *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*, 21.

¹¹⁰ *Ibid.*, 22.

¹¹¹ *Ibid.*, 22.

perspectieven en het kunnen omgaan met mensen van andere levensbeschouwingen kan worden gezien als een essentieel bestandsdeel van een democratische samenleving¹¹² en dat is dan ook precies de reden waarom levensbeschouwelijke vorming van groot belang is – met name in een pluriforme samenleving zoals Nederland.

5.2 Visies op Levensbeschouwelijke Vorming

In onderstaande subparagrafen komt een aantal vooraanstaande wetenschappelijke theorieën en visies aan bod ten aanzien van levensbeschouwelijk vorming.

5.2.1 Learning About, Learning From en Learning In

Binnen de godsdienstpedagogiek wordt de theorie van Michael Grimmitt over levensbeschouwelijk/religieus onderwijs vaak als vertrekpunt genomen – vandaar dat zijn theorie als eerste aan bod komt. Grimmitt onderscheidt drie verschillende vormen van religieonderwijs: *leren in*, *leren over* en *leren van religie*.¹¹³ Hieronder worden de drie modellen besproken.

Binnen het ‘Leren in’-model krijgen leerlingen levensbeschouwelijk onderwijs vanuit één specifieke levensbeschouwelijke richting. Het kind wordt dus *in* een levensbeschouwelijke traditie onderwezen. Leerlingen worden binnen dit model aangespoord om te leven volgens de normen, waarden en overtuigingen van deze traditie en om te participeren bij religieuze gebruiken.¹¹⁴ Dit model zou als ‘zendend onderwijs’ kunnen worden bestempeld.¹¹⁵

Binnen het ‘Leren over’-model wordt onderwijs gegeven *over* verschillende levensbeschouwelijke en religieuze stromingen. Kinderen leren binnen dit model *over* religies en levensbeschouwingen - objectieve, explorerende kennisoverdracht dus. Er wordt daarmee getracht de leerlingen ‘religieuze geletterdheid’ bij te brengen. Binnen dit model staat kennisoverdracht centraal en is er geen aandacht voor persoonsvorming.

Binnen het (interreligieuze) ‘Leren van’-model wordt getracht de leerlingen respect en begrip voor andere opvattingen, religies en levensbeschouwingen bij te brengen. Binnen dit model worden de leerlingen uitgedaagd om via kritisch en open dialoog meer te leren over zowel hun eigen levensbeschouwing als die van de ander. Leerlingen leren hoe verschillende religieuze en levensbeschouwelijke tradities antwoord geven op levensvragen of omgaan met bepaalde vraagstukken in het leven. De leerlingen worden binnen dit model gestimuleerd te leren *van* andere levensbeschouwingen.

5.2.2 Learning For

Een interessante recente aanvulling op de driepoot van Grimmitt is de theorie van een collectief van

¹¹² W. Veugelers, E. Oostdijk, “Humanistische Levensbeschouwelijke Vorming. Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlandse onderwijs, in het bijzonder HVO”, *Pedagogiek* 33:2, 2013, 136-152. Geraadpleegd op 3 mei 2017, http://hvo.nl/wp-content/uploads/2012/06/VeugelersOostdijk_Pedagogiek_jrg33_okt2013.pdf.

¹¹³ Grimmitt, M. (ed.), *Pedagogies of religious education. Case studies in the research and development of good pedagogic practice* (Great Waking: Mc-Crimmons, 2000).

¹¹⁴ *Ibid.*, 49-55.

¹¹⁵ Er bestaan kritieken op dit monoreligieuze model omdat het niet zou aansluiten bij de pluriforme samenleving anno nu. Zo vindt Roebben (2007) het monoreligieuze model ‘niet meer van deze tijd’ omdat het traditiebegrip dat gebruikt wordt om zichzelf te omschrijven statisch is, andere overtuigingen in hun eigenheid niet worden herkend, er een sterke correlatie is tussen deze houding en vormen van ethnocentrisme en tot slot omdat men geen oog heeft voor de mogelijke spanning tussen het eigene en het vreemde.

auteurs die onder de naam E.T. Alii het boek *Godsdienstpedagogiek – Dimensies en Spanningsvelden* hebben uitgegeven. Zij stellen namelijk dat er nog een vierde doeloriëntatie moet worden toegevoegd aan de drie van Grimmitt. Binnen deze vierde optie, 'Leren voor religie en religiositeit' ('learning for'), staat de zoektocht van de leerling centraal. In *Godsdienstpedagogiek* wordt hierover het volgende gesteld:

'Bij deze vierde benadering gaat het er om dat leerlingen een gevoeligheid ontwikkelen voor hun eigen religiositeit, zodanig, dat zij zicht krijgen op hun eigen zich ontwikkelende levensbeschouwing als een kijk op het leven in zijn geheel – zowel wat betreft de expliciet religieuze of godsdienstige dimensie alsook wat betreft bijvoorbeeld de economische, de sociale en de politieke dimensie'.¹¹⁶

Dialogoog staat binnen dit model zeer centraal. Zowel personen als levensbeschouwelijke tradities kunnen partner in de dialoog zijn. Over dialoog wordt het volgende gezegd:

'De dialoog met een religieuze traditie stimuleert de transformatie ervan; de conversatie met anderen draagt bij aan het verplaatsen van traditionele begrippen en het herkennen ervan in de werkelijkheid van alle dag, in déze tijd. De interacties dragen bij aan de uitbreiding en stimuleren de verdere ontwikkeling van het repertoire van de religieuze geletterdheid.'¹¹⁷

De toevoeging van E.T. Alii is een belangrijke bijdrage aan de godsdienstpedagogiek. Het feit dat er binnen de theorie van Alii concrete aandacht is voor de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling (de persoonlijke zoektocht van het kind) en voor diversiteit van levensbeschouwingen door middel van dialoog en ontmoeting, zijn zaken die aansluiten bij de maatschappij van nu. De theorie van E.T. Alii wordt in dit onderzoek als een belangrijke opvatting over levensbeschouwelijk leren gezien.

5.2.3 De vier modellen van Wiel Veugelers en Eveline Oostdijk

Op basis van een theoretische oriëntatie en interviews met docenten levensbeschouwing (zowel godsdienstig als humanistisch) is in het artikel 'Humanistische Levensbeschouwelijke Vorming'¹¹⁸ van Wiel Veugelers en Eveline Oostdijk een viertal modellen ten aanzien van levensbeschouwelijke ontwikkeling uitgewerkt. Veugelers en Oostdijk belichten in hun artikel het feit dat zij graag nog meer het accent leggen op *aandacht voor meerdere levensbeschouwingen* en op *de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling*, in aansluiting bij recente inzichten in de godsdienstpedagogiek (zoals E.T. Alii). Veugelers en Oostdijk stellen in hun artikel het volgende over de vier modellen:

1. Opvoeden in een levensbeschouwing

De leerling wordt gesocialiseerd binnen een levensbeschouwing. De leerling maakt kennis

¹¹⁶ E.T. Alii, *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden* (Zoetermeer: Meinema, 2009), 112.

¹¹⁷ Ibid.

¹¹⁸ Veugelers & Oostdijk, "Humanistische Levensbeschouwelijke Vorming. Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlandse onderwijs, in het bijzonder HVO", 141.

met de traditie, leert de belangrijkste uitgangspunten en maakt zich de rituelen eigen. Het accent ligt op ingroeien in de levensbeschouwing. Er is nauwelijks aandacht voor andere levensbeschouwingen en er is weinig reflectie op de eigen levensbeschouwelijke traditie.

2. Leren over verschillende levensbeschouwingen

De leerling verwerft kennis over belangrijke levensbeschouwelijke tradities. Het leren is sterk cognitief gericht en op het kennen en herkennen van belangrijke gebeurtenissen, verhalen en rituelen uit de diverse levensbeschouwingen. Het accent ligt op het kennis hebben van en niet op het geven van een oordeel over de diverse levensbeschouwingen.

3. Persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen levensbeschouwelijke traditie

De leerling wordt ondersteund in zijn of haar eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling. Erkend wordt dat de leerling zelf keuzes maakt in dit proces van levensbeschouwelijke ontwikkeling. De leerling leert over de diverse levensbeschouwingen, maar vooral over de levensbeschouwelijke traditie waartoe de school behoort. In de rituelen, de verhalen en het kennismaken met gebeurtenissen is zeker in de dagelijkse praktijk van de school (het verborgen curriculum) de invloed van de eigen levensbeschouwelijke traditie groot.

4. Persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen democratisch kader

De leerling is zelf verantwoordelijk voor de keuzes die hij of zij maakt in de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling. De leerling maakt kennis, liefst door eigen waarneming, met de rituelen, verhalen en belangrijke gebeurtenissen van de diverse levensbeschouwingen. De school stimuleert de leerling tot een kritische vergelijking van de diverse levensbeschouwingen en participatie aan een dialoog met anderen over levensbeschouwingen en over de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling. De school staat formeel gezien in dit model neutraal ten opzichte van de diverse levensbeschouwingen. De school benadert levensbeschouwingen vanuit een democratische houding met de nadruk op grondrechten als vrijheid van meningsuiting, vrijheid van godsdienst en verbod op discriminatie. Het denken over en handelen vanuit persoonlijke levensbeschouwingen is gericht op zoeken naar consensus, vreedzaam oplossen van conflicten en respecteren van minderheden.¹¹⁹

Het feit dat Oostdijk en Veugelers, net als E.T. Alii, een losstaand model hebben ontwikkeld voor 'persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen een democratisch kader' onderstreept de overlap tussen levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming: het kernthema van dit onderzoek. Zij zeggen hierover dat er door toevoeging van het begrip 'democratie' twee processen worden geïntroduceerd. Ten eerste het feit dat de levensbeschouwelijke ontwikkeling plaatsvindt binnen de grenzen van de grondrechten van een democratische samenleving, en ten tweede halen zij

¹¹⁹ Veugelers & Oostdijk, "Humanistische Levensbeschouwelijke Vorming. Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlandse onderwijs, in het bijzonder HVO", 141-142.

Dewey's *democratic way of life* aan, waarbinnen er gezocht naar samenleven, naar verbinden, naar een positieve waardering van de ander, ook in de levensbeschouwelijke ontwikkeling.

5.2.4 Het Hamburgse Dialogische onderwijsmodel

Binnen het Hamburgse model 'Religionsunterricht für Alle' staat de dialoog en interactie tussen leerlingen met verschillende religieuze en levensbeschouwelijke achtergronden centraal: een onderwijsmodel dat op internationaal niveau met name in academische kringen een warm onthaal krijgt. Wolfram Weisse stelt hierover in het artikel "Dialogical 'Religious Education for All' in Hamburg" het volgende: 'Dialogue is central in our approach, both in theory and practice. Dialogical RE is characterised by the following elements: It relates both to the experiences of the students and to the stimuli of religious traditions. It is contextual and intercultural; and it is based on approaches of ecumenical theology and interreligious learning.'

Het Hamburgse model sluit aan bij visie van E.T. Alii: het is gericht op de ervaringen van de studenten, het houdt rekening met de (persoonlijke) context, het is interreligieus en het stelt het voeren van dialoog centraal.

5.2.5 Definiëring kernconcept 'levensbeschouwelijke vorming'

Aangezien 'levensbeschouwelijke vorming' een kernconcept is binnen dit onderzoek is besloten om op heldere wijze aan te geven van welke definitie er wordt uitgegaan. Bij het definiëren van 'levensbeschouwelijke vorming' is besloten om te kijken naar overeenkomstige uitgangspunten binnen de besproken visies op levensbeschouwelijke vorming. Het vierde model van Veugelers en Oostdijk sluit aan bij de context van het actief-pluriforme openbaar onderwijs binnen het pluriforme democratische Nederland en wordt als 'centrale definitie' gehanteerd: **'Binnen levensbeschouwelijke vorming op een openbare school is er aandacht voor de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van het kind en voor diversiteit van levensbeschouwingen, onder andere door middel van dialoog en ontmoeting. Kinderen worden gestimuleerd kritisch na te denken, vragen te stellen en te reflecteren. Participatie aan dialoog met anderen over levensbeschouwingen en over de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling wordt gestimuleerd. Grondrechten als vrijheid van meningsuiting, vrijheid van godsdienst en verbod op discriminatie komen binnen deze levensbeschouwelijke vorming aan bod en het zoeken naar consensus, vreedzaam oplossen van conflicten en respecteren van minderheden en andersdenkenden zijn aspecten die centraal staan. Kinderen leren op die manier meer over zichzelf, over 'de ander' en over de wereld en worden op die manier klaargestoomd voor het participeren in de maatschappij.'**¹²⁰

5.3 Levensbeschouwelijke Vakdidactieken

In deze paragraaf worden twee vakdidactieken ten aanzien van levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs besproken. *Geloof je het zelf?! – Levensbeschouwelijk Leren in het Basisonderwijs* van

¹²⁰ Definitie in hoge mate gebaseerd op model van Veugelers & Oostdijk, "Humanistische Levensbeschouwelijke Vorming. Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlandse onderwijs, in het bijzonder HVO", 141-142.

Bas van den Berg, Ina ter Avest en Tamar Kopmels is een vakdidactiek die op veel pabo's wordt gebruikt en wordt dan ook als eerste besproken. *Verhalen Vertellen en Vragen Stellen* van Tamar Kopmels is een recenter uitgekomen vakdidactiek.

5.3.1 'Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk Leren in het Basisonderwijs'

Bas van den Berg, Ina ter Avest en Tamar Kopmels stellen in hun boek *Geloof je het zelf?! – Levensbeschouwelijk Leren in het Basisonderwijs* dat er ten aanzien van levensbeschouwelijk leren vier verschillende doelen te onderscheiden zijn¹²¹, namelijk:

- Leerlingen persoonlijke betekenissen laten construeren en de zin laten ontdekken (verkennen);
- Leerlingen hierover met elkaar van gedachten laten wisselen (verbinden);
- Leerlingen nieuwe betekenissen laten construeren en de zin laten ontdekken (eigen maken);
- Leerlingen vanuit deze nieuwe betekenissen en zin keuzen laten maken in hun leven (waarmaken).

Van den Berg, Ter Avest en Kopmels stellen dat hun visie op levensbeschouwelijk leren het beste te typeren is als interactief of dialogisch levensbeschouwelijk leren. Tevens hebben ze een doelstelling van levensbeschouwelijk leren en levensbeschouwelijk ontwikkelen geformuleerd: 'leerlingen ontdekken wie ze zijn, wat zij kunnen, hoe de wereld in elkaar steekt en wat hun weg en plek is in de wereld, door in een doorgaande dialoog met uiteenlopende levensbeschouwelijke vragen, thema's en bronnen een eigen antwoord te formuleren, een levensbeschouwing te ontwikkelen en een levenswijze te ontdekken.'¹²² Binnen de doelstellingen van Van Den Berg, Ter Avest en Kopmels is een duidelijke overlap met burgerschapsvorming te vinden. Zo wordt het volgende hierover gezegd:

'Een persoonlijke betekenis en samen ontdekte nieuwe 'zin' kan uiteindelijk leiden tot keuzes voor een bepaalde manier van handelen van kinderen. Soms leidt dat handelen tot een nieuwe betrokkenheid bij andere personen of bij de samenleving als geheel. Hieruit blijkt dat levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming sterk met elkaar samenhangende gebieden zijn.'¹²³

Deze visie op levensbeschouwelijk leren sterk overeen met de *learning for* en *learning in* (interreligieus), aangezien er uitgebreide aandacht is voor de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling en dialoog.

5.3.2 'Verhalen vertellen en Vragen stellen'

Tamar Kopmels onderscheidt in haar boek *Verhalen vertellen en vragen stellen* twee vormen van

¹²¹ Van Den Berg, Ter Avest & Kopmels, *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*.

¹²² Ibid., 27.

¹²³ Ibid., 20.

levensbeschouwing: levensbeschouwing met een kleine letter en Levensbeschouwing met een hoofdletter. Onder 'levensbeschouwing met een kleine letter' verstaat Kopmels het volgende:

'Je levensbeschouwing is jouw hoogstpersoonlijke 'kijk op het leven'. Iedereen ontwikkelt een persoonlijke levensbeschouwing, door wat hij meemaakt en hoe hij daar *betekenis* aan geeft. In dat betekenis geven onderscheid je wat jou inspireert en wat je de moeite waard vindt.'¹²⁴

Zij voegt daaraan toe dat de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van een mens 'nooit af is'. De levensbeschouwelijke ontwikkeling is namelijk het proces van steeds opnieuw betekenis geven aan de wereld om je heen – en dat is iets wat het leven lang doorgaat. 'Levensbeschouwing met een grote letter' is volgens Kopmels echter iets heel anders. Zij verstaat daaronder het volgende:

'Een Levensbeschouwing of 'Levensbeschouwelijke stroming' is een min of meer samenhangend 'pakket' van zowel verhalen, bronnen en ideeën als gebruiken, tradities en rituelen, die samen een 'antwoord' vormen op levensvragen van mensen. Een Levensbeschouwing omvat gedeelde opvattingen over wat het leven de moeite waard maakt en hoe je zin kunt geven aan gebeurtenissen in je leven. Levensbeschouwelijke stromingen kun je zien als levende tradities met antwoorden op levensvragen. In de wet op het basisonderwijs worden Levensbeschouwelijke stromingen 'Geestelijke Stromingen' genoemd.'¹²⁵

Geïnstitutionaliseerde levensbeschouwingen worden binnen Kopmels' theorie dus met een hoofdletter aangeduid en is dus wezenlijk anders dan de persoonlijke levensbeschouwing 'met kleine letter'. Er is in dit onderzoek bewust gekozen om de term 'levensbeschouwelijk leren' te hanteren (in plaats van bijvoorbeeld 'godsdienst', 'religieus leren' of 'religiekunde') omdat dit zowel levensbeschouwing met een kleine letter als met een grote letter omvat.

In *Verhalen vertellen en vragen stellen* wordt gesteld dat levensbeschouwelijk leren een belangrijk onderdeel is van de brede persoonlijke vorming van kinderen en dat het niet een *kennisgebied* is, maar een *vormingsgebied*. De elementen 'verhalen vertellen' en 'vragen stellen' vormen de pijlers binnen Kopmels' vakdidactiek.

Kopmels noemt haar vakdidactiek 'ontwikkelingsgericht levensbeschouwelijk leren' omdat er binnen haar boek van de visie uit wordt gegaan dat bij levensbeschouwelijk leren de 'ontwikkeling van levensbeschouwing' centraal moet staan (de ontwikkeling van leerlingen moet volgens Kopmels zelfs het 'startpunt' zijn van levensbeschouwelijk leren).¹²⁶ Ten aanzien van het doel van levensbeschouwelijk leren stelt Kopmels het volgende:

'Het doel van levensbeschouwelijk onderwijs is dat het kind de ruimte en mogelijkheden krijgt om zijn eigen levensbeschouwing (met een kleine letter) te ontwikkelen. Dat betekent meer concreet dat kinderen zich bewust worden van hoe zij tegen het leven aankijken, ontdekken wat zij de moeite waard vinden in het leven, en hierover met anderen in dialoog gaan. Daarbij

¹²⁴ T. Kopmels, *Verhalen Vertellen en Vragen Stellen* (Groningen: Noordhoff Uitgevers), 16.

¹²⁵ *Ibid.*, 20.

¹²⁶ *Ibid.*, 45-50.

ligt in principe niet vast wat je de kinderen aanbiedt, en wat de lessen 'op moeten leveren'. Het *proces* van het levensbeschouwelijk leren van het kind staat centraal. Dit betekent ook dat alles uit het dagelijks leven van kinderen in principe onderwerp van levensbeschouwelijk leren kan zijn. Het gaat immers om de ontwikkeling van een persoonlijke levensbeschouwing van leerlingen. (...) De leefwereld en de (verborgen) levensvragen van leerlingen zijn het vertrepunt van leren. Dit sluit aan bij recente theorie op het gebied van leren, en bij de levensbeschouwelijke diverse context van onze samenleving op dit moment.¹²⁷

Tevens is er binnen Kopmels' visie sprake van een narratieve benadering van levensbeschouwing: het vertellende en verhalende karakter van levensbeschouwelijk leren wordt zeer belangrijk geacht. Kopmels geeft tevens aan dat naast haar ontwikkelingsgerichte visie op levensbeschouwelijk leren *kennisoverdracht over levensbeschouwingen* van essentieel belang is (of om in Grimmit's bewoording te spreken: *teaching about*). Er dient immers objectieve kennisoverdracht (vastgelegd in kerndoel 38) over geestelijke stromingen te zijn in het basisonderwijs (zie paragraaf 4.4.2 voor meer informatie over kerndoel 38).

Persoonlijke levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling, elkaar 'verstaan' (leren omgaan met levensbeschouwelijke verschillen) en thuisraken in 'Levensbeschouwelijke Verhalen' (met hoofdletter L - zie paragraaf 4.1.1) zijn de doelen van deze didactiek en 'betekenis geven' staat centraal.¹²⁸ Er wordt gesteld dat 'de kern van levensbeschouwelijk leren het aan het licht brengen van de verschillen in de manier waarop en de mate waarin leerlingen iets betekenisvol vinden en dat de uitkomst altijd ongewis is'.¹²⁹

Inhoudelijk komt Kopmels' ontwikkelingsgerichte en dialogische visie op levensbeschouwelijk leren sterk overeen met *learning for* en *learning in* (interreligieus), aangezien er uitgebreide aandacht is voor de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling en dialoog.

5.4 De rol van de leraar en normatieve professionaliteit

Aangezien levensbeschouwelijk leren zich niet tot het geven van lessen beperkt maar iets is wat de hele dag doorgaat, is het van belang dat groepsleerkrachten over de juiste vakkundigheid beschikken om dit te kunnen vormgeven en begeleiden. Kinderen leren immers minstens net zoveel van een spontaan kringgesprek (bijvoorbeeld naar aanleiding van een overleden huisdier) en van een leerkracht die op allerlei manieren, vanuit zijn eigen persoonlijkheid, een voorbeeld geeft van respectvol omgaan met verschillen.¹³⁰ In 'Geloof je het zelf?!' is helder omschreven wat de rol van de leerkracht is ten aanzien van het vormgeven van levensbeschouwelijk leren en de begeleiding van levensbeschouwelijke ontwikkeling:

'Het vormgeven van levensbeschouwelijk leren en het begeleiden van levensbeschouwelijke ontwikkeling vraagt van leerkrachten dat zij oog krijgen voor signalen van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen. Als leerlingen nieuwsgierig zijn naar een verhaal,

¹²⁷ Ibid., 46.

¹²⁸ Ibid., 55.

¹²⁹ Ibid., 59.

¹³⁰ Ibid., 25.

een levensbeschouwelijke vraag leren stellen en de leerkracht daar adequaat en flexibel op inspeelt, is dat een vorm van levensbeschouwelijk leren en stimuleert het de levensbeschouwelijke ontwikkeling. Dat stimuleren kan op allerlei manieren. Bijvoorbeeld door leerlingen onder te dompelen in muziek uit een andere cultuur; door met hen een bezoek te brengen aan een speciale plek of door iemand uit te nodigen te vertellen over een levensbeschouwelijk onderwerp. Maar ook door een educatieve speelruimte te scheppen waarin verbeeldingskracht wordt geprikkeld, het kritisch denken wakker geroepen, en plezier aangewakkerd om samen met andere leerlingen iets uit te zoeken. Dat vraagt veel van de leerkracht (in opleiding). Om leerlingen tot levensbeschouwelijk leren te brengen dienen de bekwaamheid tot verbeelden, tot creatief interpreteren, tot kritisch denken en tot helder communiceren bij alle leerkrachten basisonderwijs verder ontwikkeld te worden.¹³¹

De mate waarin een leraar erin slaagt zelf helder en creatief aan levensbeschouwelijk leren vorm te geven, wordt in sterke mate bepaald door wie hij is, de manier waarop de leerkracht zélf levensbeschouwelijk geleerd heeft en door ervaringen wijs is geworden.¹³² Oftewel: de normatieve professionaliteit van de leerkracht.

Volgens Harry Kunneman, hoogleraar sociale filosofie aan de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht, is normatieve professionaliteit te omschrijven als een 'professionaliteit die gebaseerd is op de ontwikkeling van reflectieve verbindingen tussen cognitieve inzichten, organisatienormen en morele en existentiële waarden op het niveau van praktische werkprocessen'.¹³³

Cok Bakker en Hartger Wassink definiëren 'normatieve professionalisering in *Leraren en het Goede Leren – Normatieve Professionalisering in het onderwijs* als volgt: 'Normatieve professionalisering is de dialogische ontwikkeling van de beroepsdimensie, waarin de leraar zich bewust is van de existentiële aspecten van het werk. Dat wil zeggen dat hij de uniciteit herkent van het appèl dat op hem gedaan wordt door de ander (de leerling). Hij probeert, met erkenning van de eigenheid van zichzelf en van de ander voor wie hij verantwoordelijk is, tot goed handelen te komen.' Zoals Biesta¹³⁴ stelt: het onderwijs moet worden gezien als een *normatieve* praktijk tussen mensen en dat maakt dat er nooit helemaal te voorspellen valt hoe de onderwijsprocessen zullen verlopen. Biesta stelt daarom voor dat het onderwijs moet worden gezien als een 'inherent zwak proces'.

Deze 'zwakke' en normatieve kant van het onderwijsproces, waaronder de normatieve professionaliteit van de leerkracht, kan ervoor zorgen dat er veel grote verschillen ontstaan tussen leerkrachten. Geconcludeerd kan worden dat normatieve professionalisering onder leerkrachten nagestreefd dient te worden.

Samenvatting Deel 1

In dit hoofdstuk is naar voren gekomen dat 'het leven beschouwen' iets is dat elk mens in meer of mindere mate doet. Brümmer's definitie van 'levensbeschouwing' werd als centrale definitie

¹³¹ Van Den Berg, Ter Avest en Kopmels, *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*, 27.

¹³² Ibid., 139.

¹³³ H. Kunneman, "Social work as laboratory for normative professionalization", *Social Work and Society International Online Journal*, 3:2, 2005, geraadpleegd op 10 mei 2017, <http://www.socwork.net/sws/article/view/194/481>.

¹³⁴ Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs*.

genomen en deze luidt als volgt: 'het totale complex van normen, idealen en eschatologische verwachtingen in het licht waarvan iemand zijn levenshouding richt en beoordeelt'. We leerden dat een levensbeschouwing gebaseerd kan zijn op een geïnstitutionaliseerde religie, maar dat dit bijvoorbeeld ook een 'seculiere levensbeschouwing' kan zijn, zoals het humanisme.

Michael Grimmitt onderscheidt drie vormen van levensbeschouwelijk onderwijs: leren over, leren van en leren in religie. Binnen het 'Leren over'-model wordt onderwijs gegeven over verschillende levensbeschouwelijke/religieuze stromingen. Binnen het interreligieuze 'Leren van'-model worden de leerlingen uitgedaagd om via kritisch en open dialoog meer te leren over zowel hun eigen levensbeschouwing als die van de ander. Binnen het monoreligieuze 'Leren in'-model wordt het levensbeschouwelijk onderwijs gebaseerd op een bepaalde levensbeschouwelijke richting.

Er is naar voren gekomen dat het schrijverscollectief E.T. Alii hier een vierde doeloriëntatie aan toe heeft gevoegd: '*leren voor religie en religiositeit*' (*learning for*). Binnen deze optie 'gaat het er om dat leerlingen een gevoeligheid ontwikkelen voor hun eigen religiositeit, zodanig, dat zij zicht krijgen op hun eigen zich ontwikkelende levensbeschouwing als een kijk op het leven in zijn geheel – zowel wat betreft de expliciet religieuze of godsdienstige dimensie alsook wat betreft bijvoorbeeld de economische, de sociale en de politieke dimensie'. Dialoog staat centraal binnen deze vierde optie. De theorie van E.T. Alii wordt als een belangrijke toevoeging aan de godsdienstpedagogiek gezien.

Wiel Veugelers en Eveline Oostdijk sluiten aan bij het model van E.T. Alii en opperen vier modellen: 'Opvoeden in een levensbeschouwing' (*learning in/monoreligieus*), 'leren over verschillende levensbeschouwingen' (*learning about*), 'persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen levensbeschouwelijke traditie' (de leerling wordt ondersteund in zijn of haar eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling) en tot slot 'persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen democratisch kader' (de leerling maakt kennis, liefst door eigen waarneming, met de rituelen, verhalen en belangrijke gebeurtenissen van de diverse levensbeschouwingen en de school stimuleert de leerling tot een kritische vergelijking van de diverse levensbeschouwingen en participatie aan een dialoog met anderen over levensbeschouwingen en over de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling).

Het Hamburgse Dialogische onderwijsmodel is gericht op de ervaringen van de studenten, rekening houdt met de (persoonlijke) context en het stelt het voeren van dialoog centraal.

De twee levensbeschouwelijke vakdidactieken *Geloof je het zelf?! – Levensbeschouwelijk Leren in het Basisonderwijs* en *Verhalen Vertellen en Vragen Stellen* zijn vervolgens besproken. Beide vakdidactieken tonen veel overeenkomsten met *learning for* van E.T. Alii en *learning in* van Grimmitt aangezien er uitgebreide aandacht is voor zowel dialoog en de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling. Uiteraard wordt er tevens aandacht besteed aan *learning about* – dit is immers iets is waar alle leerkrachten zich mee bezig dienen te houden (kerndoel 38 geestelijke stromingen). Interreligieus leren en dialogisch leren staat in beide didactieken centraal.

Tot slot kwam naar voren dat de rol van de groepsleerkracht van uiterst groot belang is bij het vormgeven van en begeleiden bij levensbeschouwelijke vorming. Leerkrachten dienen oog te hebben voor de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de kinderen. Hierbij staat de normatieve

professionaliteit van de leerkracht centraal. Ter versterking van levensbeschouwelijk leren in de klas dient normatieve professionalisering van leerkrachten nagestreefd te worden.

-

Deel 2 – Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlands openbaar basisonderwijs

In dit gedeelte wordt beschreven hoe er in de context van het openbaar basisonderwijs vorm en inhoud wordt gegeven aan levensbeschouwelijk leren. Wet- en regelgevingen (zowel internationaal als nationaal), Godsdienstig en Humanistisch Vormingsonderwijs, de rol van de groepsleerkracht en kerndoelen en leerlijnen zullen aan bod komen. Levensbeschouwelijk leren is in het openbaar onderwijs namelijk op verschillende manieren terug te vinden. Actieve pluriformiteit in het normale lesprogramma (bijvoorbeeld in het verplichte kennisgebied ‘geestelijke stromingen’) en een keuzevak gericht op een specifieke levensbeschouwing (in de vorm van lessen G/HVO) zijn twee voorbeelden hiervan.¹³⁵

In dit ‘praktijkdeel’ wordt getracht een helder beeld te schetsen van de plek die levensbeschouwelijk leren inneemt in het openbaar basisonderwijs in Nederland. Wet- en regelgevingen (zowel internationaal als nationaal), kerndoelen en leerlijnen, Godsdienstig en Humanistisch Vormingsonderwijs en de rol van de groepsleerkracht komen aan bod.

5.5 Internationale en Nationale Eisen

Volgens de Raad van Europa is er een noodzaak van het ontwikkelen van intercultureel begrip in het onderwijs. Het vergroten van kennis en het stimuleren van de dialoog kunnen bijdragen aan toenemende waardering van de verschillen tussen geloofsgroepen.¹³⁶ Het uitgangspunt van de Raad van Europa omtrent religieonderwijs binnen intercultureel onderwijs luidt als volgt:

“Understanding religions and non-religious convictions contributes to intercultural dialogue, | seen as “an open and respectful exchange of views between individuals, groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage on the basis of mutual understanding and respect.”¹³⁶

Oftewel: inzicht in religies en niet-religieuze overtuigingen draagt bij aan de interculturele dialoog, waarbij ‘interculturele dialoog’ opgevat kan worden als een ‘open en respectvolle uitwisseling van standpunten tussen individuen, groepen met verschillende etnische, culturele, religieuze en taalkundige achtergronden en erfoed op basis van wederzijds begrip en respect.

5.5.1 Artikel 8 en artikel 46 van de Wet op het Primair Onderwijs

Artikel 8 en artikel 46 van de Wet op het Primair Onderwijs zijn, zoals al eerder in dit onderzoek naar voren is gekomen, belangrijke wetten ten aanzien van levensbeschouwelijk leren in het basis-

¹³⁵ C. Pater, W. Veugelers, M. Karssen en M. Vergeer, *De context van G/HVO in het openbaar onderwijs* (Amsterdam: Kohnstamm Instituut, 2013), 7.

¹³⁶ R. Jackson, *‘Signposts’: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education* (Straatsburg: Council of Europe Publishing, 2014).

onderwijs. Voor de overzichtelijkheid is besloten deze artikelen in dit hoofdstuk nog een keer te herhalen:

Wet op het Primair Onderwijs¹³⁷ – Artikel 8, Lid 3 - *Uitgangspunten en doelstelling onderwijs*

Het onderwijs:

- a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
- b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
- c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.

Wet op het Primair Onderwijs – Artikel 46 - *Karakter openbaar onderwijs*

1. Het openbaar onderwijs draagt bij aan de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht voor de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving, en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden.
2. Openbare scholen zijn toegankelijk voor leerlingen zonder onderscheid naar godsdienst of levensbeschouwing.
3. Openbaar onderwijs wordt gegeven met eerbiediging van ieders godsdienst of levensbeschouwing.

Ten aanzien van levensbeschouwelijk leren is het 'bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie' (artikel 8), het 'kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten' (artikel 8) van belang, maar ook het 'bijdragen aan de ontwikkeling van de leerling met aandacht voor de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving, en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden' (artikel 46) en 'eerbiediging van ieders godsdienst of levensbeschouwing' (artikel 46).

5.5.2 Kerndoel 38: 'Geestelijke Stromingen'

Sinds 1985 moeten alle basisscholen verplicht onderwijs geven in geestelijke stromingen. Dit is wettelijk vastgelegd in kerndoel 38: 'De kinderen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen en ze leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen.'¹³⁸ Onder dit kerndoel vallen verschillende leerlijnen die door SLO zijn onderverdeeld in de leerjaren 1 en 2, 3 en 4, 5 en 6 en 7 en 8, zie figuur 3 ('Leerlijnen Kerndoel 38') voor een overzicht.

¹³⁷ "Wet op het Primair Onderwijs, geraadpleegd op 11 april 2017, <http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2017-01-01>.

¹³⁸ "Kerndoel 38 – Oriëntatie op jezelf en de wereld", geraadpleegd op 18 april 2017, <http://tule.slo.nl/OrientatieOpJezelfEnWereld/F-L38.html>.

	groep 1 en 2	groep 3 en 4	groep 5 en 6	groep 7 en 8
ZINGEVING				
	als groep 1/2 +	als groep 3/4 +	als groep 5/6 +	
<ul style="list-style-type: none"> gebruiken/leefgewoonten feestdagen 	<ul style="list-style-type: none"> godsdienstige feesten godsdienstige verhalen godsdienstige gebruiken 	<ul style="list-style-type: none"> (verhalen over) belangrijke mensen uit een religie christendom de centrale plaats van de kerk manieren van eten (joden en moslims geen varkensvlees; hindoes vaak vegetarisch) jodendom 	<ul style="list-style-type: none"> islam hindoeïsme humanisme vrijheid van geloof 	

Figuur 3. 'Leerlijnen Kerndoel 38'. Bron: <http://tule.slo.nl/OrientatieOpJezelfEnWereld/F-L38.html>.

Wat betreft de invulling en doelstellingen van het vakgebied geestelijke stromingen kan gesteld worden dat het verwerven van kennis ten dienste staat van het ontwikkelen van een open en respectvolle houding¹³⁹ – en daarmee zijn we weer terug bij de hierboven aan bod gekomen artikel 8 en artikel 46 van de Wet op het Primair Onderwijs: het bevorderen van actieve pluriformiteit in het openbaar basisonderwijs.

Scholen hebben veel vrijheid ten aanzien van het vorm en inhoud geven aan het domein geestelijke stromingen. Scholen kunnen namelijk zelf kiezen of ze deze aandacht integreren in het bestaande programma, of ze een apart vak aanbieden, of dat ze de aandacht onderbrengen in een levensbeschouwelijk keuzevak zoals Humanistisch of Godsdienstig Vormingsonderwijs. Scholen kunnen eigen inhoudelijke accenten leggen bij de vormgeving van de aandacht voor geestelijke stromingen en aandacht voor geestelijke stromingen wordt in het onderwijs in toenemende mate verbonden aan aandacht voor waarden en normen, culturele diversiteit, burgerschap en integratie¹⁴⁰ – een voor dit onderzoek belangrijke constatering.

5.5.3 Voldoende aandacht voor kerndoel 38?

In het boek *Aandacht voor geestelijke stromingen in het openbaar onderwijs* van Veugelers, Derricks en de Kat is kwalitatief en kwantitatief onderzoek gedaan naar de aandacht voor geestelijke stromingen onder 97 basisscholen. Een van de conclusies van dit onderzoek is het feit dat ruim 40% van de directeuren vindt dat er in hun school meer aandacht besteed moet worden aan geestelijke stromingen¹⁴¹.

Van de 97 scholen die Veugelers, Derricks en de Kat hebben onderzocht zijn er 69 scholen waar de groepsleerkrachten op geïntegreerde wijze aandacht besteden aan geestelijke stromingen. Ten aanzien van deze geïntegreerde aandacht voor geestelijke stromingen wordt vastgesteld dat 'de belangrijkste belemmeringen om aandacht te besteden aan geestelijke stromingen te maken hebben

¹³⁹ Ruis, Dalmaijer, De Graaf, Stege, & Wagenaar, *Kennisbasis Geestelijke Stromingen*.

¹⁴⁰ Veugelers, Derricks & De Kat, *Aandacht voor geestelijke stromingen in het openbaar onderwijs*.

¹⁴¹ Veugelers, Derricks en De Kat, *Aandacht voor geestelijke stromingen in het openbaar onderwijs*, 41

met de overladenheid van het programma, het ontbreken van geschikt lesmateriaal, en onvoldoende kennis en vaardigheden bij docenten en niet met onveiligheid in de groep of een te grote diversiteit aan culturen: het zijn dus vooral problemen die te maken hebben met het curriculum en de docenten, en niet problemen met de leerlingen.¹⁴²

De rol die de groepsleerkracht heeft ten aanzien van levensbeschouwelijk leren (waaronder aandacht voor geestelijke stromingen) is groot, en zoals hierboven naar voren is gekomen lukt het niet alle scholen genoeg aandacht aan geestelijke stromingen te besteden.

5.6 Godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs

De actieve pluriformiteit van het openbaar onderwijs komt ook tot uitdrukking in het recht dat ouders hebben om binnen de openbare basisschool onderwijs te laten geven in de door hen gewenste levensbeschouwing. In het openbaar onderwijs kunnen ouders namelijk aan de school vragen godsdienstig vormingsonderwijs (GVO) of humanistisch vormingsonderwijs (HVO) aan te bieden. Openbare scholen vragen deze lessen vervolgens aan bij het Dienstencentrum GVO en HVO¹⁴³. Naast humanistisch vormingsonderwijs worden ook de volgende richtingen godsdienstig vormingsonderwijs aangeboden: protestants-christelijk (PC GVO), islamitisch (IGO), hindoeïstisch (Hinv) en rooms-katholiek (RK).¹⁴⁴ Het wordt gegeven door een docent die werkt vanuit een aan de levensbeschouwing verbonden organisatie – een zeggende instantie dus.⁴³ Een school is verplicht een verwarmd lokaal beschikbaar te stellen en is inhoudelijk niet verantwoordelijk – deze verantwoordelijkheid ligt bij de G-/HVO-docenten.



Het godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs in het openbaar basisonderwijs is vastgelegd in artikel 50 en artikel 51 van de Wet op het Primair Onderwijs:

Wet op het Primair Onderwijs – Artikel 50 - Mogelijkheid godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs

Het bevoegd gezag stelt de leerlingen in de gelegenheid op de school, binnen de schooltijden, godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs te ontvangen. Van de tijd daaraan te besteden worden ten hoogste 120 uren per schooljaar meegeteld voor het aantal uren onderwijs dat de leerlingen krachtens artikel 8, zevende lid, aanhef en onder b, ten minste moeten ontvangen. Voor de leerlingen die dit onderwijs niet volgen, voorziet het bevoegd gezag in andere onderwijsactiviteiten op de school.¹³⁷

Wet op het Primair Onderwijs – Artikel 51 - Leraren godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs

Godsdienstonderwijs wordt gegeven door leraren daartoe aangewezen door kerkelijke gemeenten, plaatselijke kerken, of rechtspersonen met volledige rechtsbevoegdheid die zich blijkens hun statuten het geven van

¹⁴² Ibid., 20.

¹⁴³ Website van Dienstencentrum GVO en HVO: <http://gvoenhvo.nl/>.

¹⁴⁴ Momenteel zijn er gesprekken om hier ook de levensbeschouwelijke stromingen het boeddhisme en het jodendom aan toe te voegen. Echter, dit is op moment van schrijven (voorjaar 2017) nog niet ingevoerd.

godsdienstonderwijs ten doel stellen. Levensbeschouwelijk vormingsonderwijs wordt gegeven door leraren daartoe aangewezen door volledige rechtsbevoegdheid bezittende organisaties op geestelijke grondslag. Het bevoegd gezag ziet erop toe dat dit onderwijs uitsluitend wordt gegeven door een leraar die blijkens een daartoe strekkende verklaring van de aanwijzende instantie: o a. voldoet aan de bekwaamheidseisen die krachtens artikel 32a, eerste lid, voor het geven van dat onderwijs zijn vastgesteld, en o b. zijn bekwaamheid onderhoudt.¹⁴⁵

Het recht op godsdienstonderwijs of humanistisch vormingsonderwijs, zoals vastgelegd in artikel 50 en 51 van de WPO, houdt dus in dat het godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs in het Openbaar primair onderwijs *optioneel* is. 53% procent van de openbare scholen biedt een vorm van G/HVO aan en veelal bieden scholen zowel HVO als PC GVO aan.¹⁴⁶ De meeste G/HVO-lessen worden in groep 7 en 8 gegeven. Uit onderzoek is tevens gebleken dat ouders op scholen waar geen G/HVO aangeboden wordt vaak onvoldoende geïnformeerd zijn door de school.¹⁴⁷ Dit betekent dus dat de kans of een kind in het openbaar primair onderwijs GVO of HVO krijgt, sterk afhankelijk is van het feit of de schoolleider wel of niet besluit ouders hierover in te lichten. GVO/HVO in haar 'klassieke vorm' kan dus worden gezien als een levensbeschouwelijk keuzevak. De lessen G/HVO vinden plaats in een complexe omgeving: bestuur en schoolleiding, leerkrachten basisschool, docenten G/HVO, dienstencentrum GVO en HVO, zendende instanties, ouders en leerlingen zijn onderdeel van de context van G/HVO.¹⁴⁸

Op de volgende pagina is een door VOS/ABB ontwikkeld model te zien waarin op overzichtelijke wijze naar voren komt op welke wijze levensbeschouwelijke vorming in het openbaar basisonderwijs vormgegeven wordt - enerzijds door de groepsleerkracht, anderzijds (dus op 53% van de scholen) tevens door een G/HVO-vakdocent.

¹⁴⁵ "Wet op het Primair Onderwijs", geraadpleegd op 2 mei 2017, <http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2017-01-01>.

¹⁴⁶ Veugelers & Oostdijk, "Humanistische Levensbeschouwelijke Vorming. Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlandse onderwijs, in het bijzonder HVO".

¹⁴⁷ C. Pater, W. Veugelers, M. Karssen, M. Vergeer, *De context van G/HVO in het openbaar onderwijs*.

¹⁴⁸ *Ibid.*, 7.

Twee vormen van levensbeschouwelijke ontwikkeling in het openbaar onderwijs:	Relevante wetgeving
<p>Levensbeschouwelijke ontwikkeling door de groepsleerkracht</p> <ul style="list-style-type: none"> • In een ontmoetingscontext <p>Doel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen. • Leerlingen maken kennis met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten • Leerlingen leren denken, dialoog voeren, samenwerken, inleven en verwonderen met betrekking tot levensbeschouwelijke vraagstukken. • Leerlingen krijgen de mogelijkheid om zich in verhalen, rituelen en symbolen te verdiepen. <p><i>Eventueel samen of in samenspraak met de docent GVO en/of HVO.</i></p>	<p>Diepere invulling aan: WPO* art. 8</p> <p>Karakter openbaar onderwijs: WPO art. 46</p> <p>kerndoel 38</p>
<p>Levensbeschouwelijke ontwikkeling door de docent GVO en/of HVO</p> <ul style="list-style-type: none"> •Vanuit een levensbeschouwelijke traditie <p>Gegeven door een docent godsdienstig vormingsonderwijs (GVO) en/of humanistische vormingsonderwijs (HVO) op aanvraag van ouders. De docent is in dienst bij het Dienstencentrum GVO en HVO. (www.gvoenhvo.nl)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen worden door een externe bevoegde vakleerkracht binnen een bepaalde traditie begeleid in hun levensbeschouwelijke vorming. • Het Dienstencentrum biedt ouders de mogelijkheid om GVO en HVO te kiezen vanuit de volgende tradities: humanisme, protestantisme, katholicisme, islam en hindoeïsme. <p><i>Eventueel samen of in samenspraak met de groepsleerkracht.</i></p>	<p>WPO art. 50 & 51</p>

*WPO: Wet op het primair onderwijs

Figuur 4. "Twee vormen van Levensbeschouwelijke Ontwikkeling in het openbaar basisonderwijs", Bron: Brochure VOS/ABB 'Levensbeschouwing JUIST in het openbaar onderwijs', 5.

5.6.1 'Nieuwe vormen': meer aandacht voor interlevensbeschouwelijk leren

Op 14 februari 2017 heeft, in navolging van de Tweede Kamer, ook de Eerste Kamer zich geschaard achter het voorstel om godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs op openbare scholen structureel te bekostigen.¹⁴⁹ Naar aanleiding van deze structurele bekostiging van het G/HVO-onderwijs in het openbaar onderwijs lijkt er nu ruimte te komen om het G/HVO-onderwijs te herzien. Sluit het nog aan bij de maatschappij van nu?

Uit onderzoek is gebleken dat veel betrokkenen (zowel ouders, schoolleiders en vakdocenten) pleiten voor een grotere *interlevensbeschouwelijke dialoog* in scholen.¹⁵⁰ Dit onderzoek draagt de naam 'De context van G/HVO in het openbaar onderwijs – Levensbeschouwelijk vormingsonderwijs op openbare basisscholen' en is uitgevoerd door Cissy Pater, Wiel Veugelers, Merlijn Karssen en Margaretha Vergeer in opdracht van het Kohnstam Instituut. De belangrijkste uitkomsten van dit onderzoek zijn:

1. Vanuit het oogpunt van uitvoeren van overheidsbeleid en vanuit een goede relatie tussen school en ouders, is een *intensivering van de voorlichting over de mogelijkheden omtrent G/HVO wenselijk*.
2. Een regelmatige reflectie op de visie en praktijken kan *keuzes bewuster maken*. Gezien het thema, levensbeschouwelijke vorming, is een *dialoog tussen bestuur, schoolleider, docententeam en ouders wenselijk*. Interessant is de vraag hoe de vakdocenten levensbeschouwing hierbij worden betrokken. Zeker op scholen waar een traditie is van bepaalde levensbeschouwelijke keuzevakken ligt voor de hand dat ook deze vakdocenten betrokken worden bij deze vorm van *interlevensbeschouwelijk dialoog*.
3. Veel betrokkenen, zowel ouders, schoolleiders en vakdocenten, pleiten voor een grotere *interlevensbeschouwelijke dialoog* in de scholen. Zelfs de keuzevakken vanuit een levensbeschouwing zouden aandacht moeten besteden aan meerdere levensbeschouwingen en toewerken naar meer waardering voor diversiteit in levensbeschouwelijke zin. Maar er is bij alle groepen duidelijk ook de wens om naast keuzevakken levensbeschouwelijk onderwijs ook in het 'gewone' onderwijs aandacht te besteden aan een interlevensbeschouwelijke dialoog. Juist in het 'gewone' onderwijs komen alle leerlingen samen en kunnen zij van elkaar leren. Levensbeschouwelijke vorming is dan geen kwestie van keuzevakken of algemene levensbeschouwelijke vorming, maar van *en-en*. Zij kunnen elkaar vanuit hun specifieke invalshoek aanvullen.¹⁴²

Het derde punt, meer interlevensbeschouwelijk dialoog in scholen binnen zowel het facultatieve levensbeschouwelijk onderwijs als in het 'gewone' onderwijs (in de klas onder leiding van de

¹⁴⁹ PO-Raad, 'Structurele Bekostiging voor levensbeschouwelijk onderwijs openbare scholen', *Website Vereniging PO-Raad*, 12-02-2017, geraadpleegd op 14 maart 2017, <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/structurele-bekostiging-voor-levensbeschouwelijk-onderwijs-openbare-scholen>.

¹⁵⁰ C. Pater, W. Veugelers, M. Karssen, M. Vergeer, *De context van G/HVO in het openbaar onderwijs*, 5.

groepsleerkracht), is ten aanzien van het vorm en inhoud geven aan de 'nieuwe vormen' van G/HVO een interessante onderzoeksuitkomst.

Ten aanzien van het vormen van een visie op en het ontwerpen van nieuwe vormen van G/HVO kan worden gesteld dat meerdere partijen zich hier op moment van schrijven actief mee bezig houden. Zo is er binnen het Dienstencentrum G/HVO nu een 'sectorwerkgroep Nieuwe Vormen' en wordt er gewerkt aan een toetsingskader voor nieuwe vormen van G/HVO. Tevens zijn er openbare scholen waar wordt 'geëxperimenteerd' met nieuwe vormen van G/HVO. Zo werken leerkrachten en docenten G/HVO op openbare basisschool Aremberg in het project 'Hallo Wereld' met elkaar samen. Deze school heeft G/HVO in een samenhangend thematisch pakket gecombineerd met burgerschap, sociaal-emotionele vorming en geestelijke stromingen.¹⁵¹ Binnen dit project worden GVO en HVO-lessen van groep 3 tot en met groep 8 gegeven aan alle kinderen, zonder ze te splitsen, zoals binnen het klassieke G/HVO-model het geval is. GVO en HVO-lessen wisselen elkaar dus af en tevens besteden leraren wekelijks aandacht aan burgerschap, sociaal-emotionele vorming en geestelijke stromingen. Deze 'nieuwe vorm' van het G/HVO kan worden gezien als 'carrouselmodel': binnen het carouselmodel krijgen alle leerlingen bijvoorbeeld een periode HVO, een periode PC GVO, een periode Islamitisch GVO en tot slot periode Hindoeïstisch GVO. De groepsleerkracht zorgt er binnen die model voor de verschillende G/HVO-lessen aan elkaar verbonden worden en is aanwezig bij alle lessen. Ook binnen stichting AVES¹⁵² wordt een nieuwe vorm van G/HVO in uitvoering gebracht. Deze nieuwe vorm draagt de naam 'Lessen Leren Leven' en heeft elementen van het carouselmodel zoals hierboven omschreven in zich. In 'Lessen Leren Leven' wordt er in de hele school in periodes van 11 weken aan hetzelfde thema gewerkt en verzorgen vakleerkrachten G/HVO in de groepen 3 tot en met 8 in zo'n periode ieder drie lessen over het thema vanuit het christendom, de islam en het humanisme. De vakleerkrachten nemen binnen dit model de rol aan van 'native speaker' ten aanzien van de verschillende levensbeschouwelijke stromingen. De groepsleerkracht is bij alle lessen aanwezig en zorgt voor verbinding en samenhang. Binnen dit model gaan de leerlingen dus niet meer in groepjes naar de verschillende G/HVO-lessen, maar volgen zij gezamenlijk in hun eigen groep *alle* lessen. Op die manier leren zij *samen* over diverse levensbeschouwelijke richtingen van zowel de groepsleerkracht als de verschillende vakdocenten G/HVO.¹⁵³

Samenvatting deel 2

In deel 2 van dit hoofdstuk is naar voren gekomen dat de Raad van Europa stelt dat er binnen het onderwijs dient te worden gewerkt aan het stimuleren van intercultureel begrip door middel van intercultureel dialoog. Inzicht in religies en niet-religieuze overtuigingen dragen bij aan deze interculturele dialoog.

In Artikel 8 en artikel 46 van de Wet op het Primair Onderwijs komt naar voren dat er vanuit moet worden gegaan dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving, dat actief burgerschap

¹⁵¹ VOS ABB, Brochure 'Levensbeschouwing JUIST in het openbaar onderwijs', geraadpleegd op 12 mei 2017, <https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2016/02/Levensbeschouwing-juist-in-openbaar-onderwijs-POversie-lr-def.pdf>.

¹⁵² Aves is een samenwerkingsstichting die 23 scholen voor primair onderwijs bestuurt in de gemeentes Noordoostpolder, Kampen en Steenwijkerland. Aves heeft openbare, katholieke, oecumenische en samenwerkingscholen. Bron: <http://www.aves.nl/home.html>.

¹⁵³ Bron: Brochure *Lessen Leren Leven*, nog niet uitgegeven. Indien gewenst op aanvraag beschikbaar.

en sociale integratie bevorderd moeten worden en dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten (artikel 8). Tevens komt naar voren (artikel 46) dat het openbaar onderwijs bij moet dragen aan de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht voor de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving, en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden. Tevens hebben we gezien dat in Kerndoel 38 wettelijk vastgelegd is dat alle basisscholen verplicht onderwijs moeten geven in geestelijke stromingen en dat er verschillende leerlijnen zijn. Vanuit onderzoek is gebleken dat er op veel scholen meer aandacht uit zou mogen gaan naar geestelijke stromingen.

Vervolgens is het G/HVO-model belicht. Artikel 50 en 51 van de WPO worden genoemd (waarin G/HVO wettelijk is vastgelegd) en er wordt een beschrijving gegeven van hoe het er in de praktijk aan toe gaat. Ook wordt besproken dat er een 'tweesplitsing' is tussen de groepsleerkracht en de G/HVO-docent die zich beiden bezighouden met levensbeschouwelijke vorming (het model van VOS/ABB).

Uit onderzoek bleek dat veel betrokkenen (zowel ouders, schoolleiders en vakdocenten) pleiten voor een grotere interlevensbeschouwelijke dialoog in scholen en wordt gesteld dat er naast keuzevakken levensbeschouwelijk onderwijs ook in het 'gewone' onderwijs aandacht besteed zou moeten worden aan interlevensbeschouwelijk dialoog (oftewel: door de groepsleerkracht). Het ontwikkelen van de 'nieuwe vormen' van G/HVO is iets waar meerdere partijen (zowel op beleidsniveau als in de onderwijspraktijk) zich actief voor inzetten. Concluderend kan worden gesteld dat interlevensbeschouwelijke vorming hierbij centraal zou moeten staan.

HOOFDSTUK 6. BURGERSCHAPSVORMING - THEORIE EN PRAKTIJK

Scholen moeten sinds 2006 verplicht aandacht besteden aan actief burgerschap en sociale integratie (vastgelegd in artikel 8 van de Wet op het Primair Onderwijs). De Onderwijsinspectie heeft echter geconcludeerd dat veel scholen er niet in slagen burgerschapsvorming op constructieve wijze vorm en inhoud te geven – de reden waarom Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Jet Bussemaker en Staatssecretaris Sander Dekker de (in de inleiding genoemde) brief schreven over de versterking van burgerschapsvorming in het Nederlands onderwijs.

In dit hoofdstuk komt een aantal vooraanstaande theorieën ten aanzien van burgerschapsvorming aan bod. Aangezien er in voorgaande hoofdstukken al veel naar voren is gekomen ten aanzien van de 'burgerschapsopdracht' van (openbare) scholen en burgerschapsvorming een grote overlap heeft met levensbeschouwelijk leren (en wet- en regelgevingen die daaraan verbonden zijn), is besloten dit hoofdstuk enigszins compact te houden.

6.1 Wat is burgerschapsvorming?

De laatste jaren wordt het begrip 'burgerschap' vaak gebruikt in politieke discussies - meestal wanneer het gaat over (de eerder in dit onderzoek aan bod gekomen) maatschappelijke problematieken zoals toenemende polarisatie en segregatie. In het proefschrift *De school als oefenplaats voor de democratie*¹⁵⁴ van Sophie Verhoeven wordt gesteld dat verschillende onderzoeken onder jongeren naar hun betrokkenheid bij de samenleving suggereren dat er onder hen een 'burgerschapstekort' is. Tevens haalt Verhoeven de Onderwijsraad¹⁵⁵ aan, die stelt dat 'ingrijpende veranderingen in de bevolkingssamenstelling, de voortschrijdende secularisatie, culturele verscheidenheid en individualisering de oorspronkelijke bronnen van maatschappelijke samenhang en betrokkenheid hebben aangetast.' Als 'antwoord' op deze problematieken zouden burgers volgens Verhoeven 'het algemene belang van democratie aangeleerd moeten krijgen'¹⁵⁶ – oftewel: burgerschapsvorming.

Burgerschapsvorming is het vormen van leerlingen die actief meedoen en een positieve bijdrage leveren aan de samenleving door middel van het bijbrengen van basiskennis, vaardigheden en een houding. Burgerschapsvorming moet niet als apart vak worden gezien, maar als vormingsgebied en als 'brede maatschappelijke taak' van een school. De school is immers een geschikte oefenplaats hiervoor. Het is de eerste publieke ruimte waar kinderen zich in bewegen en waar zij dus bepaalde kennis, vaardigheden en houdingen aangeleerd kunnen krijgen die anders zijn dan de socialisatie die zij vanuit huis mee krijgen - en daarmee kan een school een sleutelrol vervullen ten aanzien van burgerschapsvorming. Tamar Kopmels definieert burgerschapsvorming in haar boek *Verhalen vertellen en vragen stellen* als volgt: 'kinderen leren om actief deel te nemen aan de

¹⁵⁴ S. Verhoeven, *School als Oefenplaats voor democratie* (Amsterdam: KPC Groep, 2012).

¹⁵⁵ Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

¹⁵⁶ Verhoeven, *School als Oefenplaats voor democratie*, 14.

democratische samenleving en op een respectvolle, kritische, open manier om te gaan met alle culturele en religieuze verschillen die ze daarin tegenkomen'. Kopmels maakt een duidelijke link met diversiteit in de samenleving en bevestigt daarmee dat burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk leren onlosmakelijk aan elkaar verbonden zijn.

De voorbereiding op het maatschappelijk functioneren is altijd als een taak van het onderwijs gezien, maar heeft in de loop der tijd wisselende aandacht gekregen en een verschillende invulling.¹⁵⁷ Sophie Verhoeven schrijft in haar proefschrift dat in de praktijk blijkt dat er geen overeenstemming bestaat over de wijze waarop aandacht besteed zou moeten worden aan burgerschapsvorming omdat 'burgerschap' een ambigu begrip is, dat invulling krijgt onder invloed van langlopende sociale en politieke tradities op het gebied van publieke waarden.¹⁵⁸ Dit is dan ook de reden waarom er veel verschillende aanpakken en inhouden zijn ten aanzien van burgerschapsvorming.

6.2 Identiteit, Participatie en Democratie: een maximale invulling van burgerschapsvorming

Burgerschapsvorming kan voorgesteld worden op een continuüm van minimaal naar maximaal¹⁵⁹. Waar bij een minimale invulling van burgerschapsvorming het doel zich louter beperkt tot de overdracht van kennis over staatsbeginselen van een democratie, daar wordt bij een maximale invulling tevens aandacht besteed aan vaardigheden en houdingen die nodig zijn om in een democratie op actieve wijze te kunnen participeren.

Binnen deze maximale invulling van burgerschapsvorming kunnen drie domeinen worden onderscheiden: identiteit, participatie en democratie. Deze drie domeinen zijn in veel theorieën over burgerschapsvorming terug te vinden. Op de website www.jongeburgers.slo.nl van Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) wordt het volgende gezegd over de relatie tussen deze drie domeinen:

"Ze doen recht aan de vrijheid van het individu (identiteit), de betrokkenheid van burgers bij de samenleving (participatie) en de wijze waarop we in de Nederlandse samenleving omgaan met besluitvorming, tegengestelde belangen en machtsverdeling (democratie). De domeinen zijn sterk aan elkaar gerelateerd: participatie is een essentieel kenmerk van democratie. Maar participatie is ook los daarvan te zien: participatie kan zich ook op andere gebieden richten dan op het politieke. Hetzelfde kan gezegd worden van identiteit. Ook hier ligt een relatie met de genoemde democratische grondhouding die deel uitmaakt van de identiteit. Identiteit komt ook tot uitdrukking in de relatie met pluriformiteit, sociale integratie en de wil om te participeren in bepaalde gemeenschappen."

De driedeling identiteit, participatie en democratie blijft actueel, al verschuiven de accenten. Zo ging het gesprek tien jaar geleden vooral over sociale cohesie, terwijl er nu meer aandacht is voor

¹⁵⁷ Veugelers en De Kat, *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*.

¹⁵⁸ Verhoeven, *School als Oefenplaats voor democratie*, 15.

¹⁵⁹ D. Kerr, "An international review of citizenship in the curriculum: the IEA national case studies and the INCA archive", in: Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta J. & J. Schulle (eds). *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an international comparison*. (Amsterdam: JAI, 2016).

gedeelde waarden en voor de vraag of kinderen wel genoeg leren over democratische principes.¹⁶⁰

In het kader van dit onderzoek is deze driedeling van belang: het onderstreept de relatie tussen levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming. Zaken als identiteit, sociale integratie, gedeelde normen en waarden, de houding die je aanneemt in de samenleving (voortkomend uit jouw identiteit) hebben allemaal raakvlakken met beide vormingsgebieden.

6.3 Typen Burgerschap

Een bekende theorie ten aanzien van burgerschapsvorming is van John Dewey. Hij pleitte al in de eerste helft van de vorige eeuw in zijn boek *Democracy and Education - An introduction to the philosophy of education* voor een zogeheten 'democratic way of life'. Binnen deze democratische manier van leven moet volgens hem worden gezocht naar samenleven, verbinden en naar een positieve waardering van de ander (ook in levensbeschouwelijk opzicht).

Er kunnen volgens Veugelers en De Kat drie verschillende typen burgerschap worden onderscheiden: het aanpassingsgerichte type, de individualistische burger en een kritisch-democratisch burgerschap. Het openbaar en algemeen toegankelijk onderwijs zou, aansluitend bij de pedagogische actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs en aansluitend bij het gedachtegoed van Dewey, gericht moeten zijn op het ontwikkelen van een *kritisch-democratisch burgerschap*¹⁶¹. Kritisch-democratisch burgerschap impliceert zelfsturing, sociale betrokkenheid, kritische meningsvorming en daarop gebaseerd handelen. In de brochure *Daarom! Openbaar Onderwijs Verbindt* van Vereniging Openbaar Onderwijs en VOS/ABB wordt het volgende over kritisch-democratisch burgerschap gezegd:

'Vanuit deze visie op burgerschap is zowel de individuele als de sociale – op het algemeen belang gerichte - ontwikkeling van belang. Waardenontwikkeling is een continu proces, waarbij een kritische houding evenzeer van belang is als een communicatieve en empathische houding. Bovendien wordt een aantal waarden hooggehouden dat een sterk universeel karakter heeft, zoals de universele rechten van de mens.'¹⁶²

Aangezien dit onderzoek zich richt op openbaar onderwijs wordt het kritisch-democratisch burgerschap als leidend perspectief voor burgerschapsvorming genomen.

Westheimer & Kahne¹⁶³ onderscheiden weer drie andere typen burgerschapsvorming: persoonlijk verantwoordelijk burgerschap (*personally responsible citizenship*), participatief burgerschap (*participatory citizenship*), rechtvaardigheidgeoriënteerd burgerschap (*justice oriented citizenship*) en zij stellen dat elk type op een andere manier wordt ontwikkeld in het onderwijs.

¹⁶⁰ "Burgerschap", Website SLO, geraadpleegd op 10 mei 2017, <http://www.slo.nl/nl/primair/themas /burgerschap/>.

¹⁶¹ Veugelers en De Kat, *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*, 17.

¹⁶² VOS/ABB & VOO. *Daarom, openbaar onderwijs verbindt*. Tweede druk, 7, geraadpleegd op 2 maart 2017, <http://www.openbaaronderwijs.nu/wp-content/uploads/2014/10/Daarom-openbaar-onderwijs-verbindt-2e-druk.pdf>.

¹⁶³ J. Westheimer & J. Kahne, J., "What kind of citizen? The politics of educating for democracy." *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269 (2004).

6.4 Definiëring kernconcept 'burgerschapsvorming'

Net zoals in het vorige hoofdstuk wordt de term 'burgerschapsvorming' gedefinieerd zodat het helder is van welke definitie er wordt uitgegaan in dit onderzoek. Er is wederom een combinatie gemaakt van verschillende aan bod gekomen theorieën: **'burgerschapsvorming is het vormen van leerlingen die actief meedoen en een positieve bijdrage leveren aan de samenleving door middel van het bijbrengen van basiskennis, vaardigheden en een houding. Burgerschapsvorming moet niet als apart vak worden gezien, maar als vormingsgebied en als 'brede maatschappelijke taak' van een school. Binnen deze maximale invulling van burgerschapsvorming kunnen drie domeinen worden onderscheiden: identiteit, participatie en democratie. Het openbaar en algemeen toegankelijk onderwijs zou gericht moeten zijn op het ontwikkelen van een *kritisch-democratisch burgerschap, wat zelfsturing, sociale betrokkenheid, kritische meningsvorming en daarop gebaseerd handelen impliceert.*'**

Aangezien aspecten zoals identiteit, zelfsturing, sociale betrokkenheid, kritische meningsvorming en daarop gebaseerd handelen ook terugkomen binnen levensbeschouwelijke vorming kan worden geconcludeerd dat deze twee vormingsgebieden grote overlap vertonen.

6.5 Burgerschapsvorming in het basisonderwijs

Er zijn drie niveaus waarop burgerschapsvorming kan plaatsvinden, zo stelt de Onderwijsraad in het rapport *Onderwijs en Burgerschap*¹⁶⁴:

1. Microniveau: burgerschapsvorming in de school: de school kan worden gezien als een soort minisamenleving, waar leerlingen kunnen leren hoe ze met anderen omgaan en hoe een gemeenschap werkt.
2. Mesoniveau: Burgerschapsvorming in de wijk: De buurt waar de school deel van uitmaakt is een plaats waar leerlingen kunnen leren hoe ze een bijdrage kunnen leveren aan de gemeenschap en hoe die gemeenschap in elkaar zit.
3. Macroniveau: Burgerschapsvorming in de democratische samenleving: De leerling leert hoe de democratische samenleving werkt en leert hiermee in te stemmen en zijn rol hierin te spelen.

De basisschool is dus het microniveau, maar heeft tevens invloed op het mesoniveau en het macroniveau. In de kerndoelen voor het primair onderwijs komt burgerschap meerdere keren terug – op zowel indirecte als directe wijze. De kerndoelen die op directe wijze verbonden zijn aan burgerschap bevinden zich in het domein 'Oriëntatie op jezelf en de wereld'. SLO schrijft in het rapport *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*¹⁶⁵ dat de

¹⁶⁴ H. Nieuwelink, M. Boogaard, A. Dijkstra, E. Kuiper & G. Ledoux, *Onderwijs en Burgerschap: wat scholen kunnen doen*. (Amsterdam: Kohnstamm Instituut, 2016), geraadpleegd op 20 februari 2017. <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/02/Onderwijs-in-burgerschap-wat-scholen-kunnen-doen-Kohnstamm-ea.pdf>.

¹⁶⁵ J. Bron, *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. (Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), 2006).

kerndoelen 36, 37, 38, 39, 47, 51 en 53 te maken met burgerschapsvorming en het er bij burgerschapsvorming in hoofdzaak om gaat dat leerlingen leren:

- zorg te dragen voor het milieu;
- zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen;
- de belangrijkste geestelijke stromingen in Nederland kennen en te respecteren;
- de eigen leefomgeving te vergelijken met andere leefomgevingen;
- belangrijke historische zaken te kennen en bronnen te gebruiken.¹⁶⁶

De kerndoelen vormen wel een basis voor actief burgerschap en sociale integratie, maar biedt vooral een inhoudelijk referentiekader en bruikbare cognitieve vaardigheden, zo wordt gesteld in het rapport van SLO *Een basis voor Burgerschap*¹⁶⁷. Waarden, democratische grondbeginselen, houdingsaspecten (zoals 'de bereidheid') en de slag naar het leveren van een actieve bijdrage aan de samenleving komen in de kerndoelen nauwelijks terug, terwijl deze *wel* in wet en beleid vastgesteld staan.¹⁵¹ Er kan dus worden geconcludeerd dat er een discrepantie bestaat tussen waar scholen volgens wet en beleid aan moeten voldoen en wat er vastgelegd is in de kerndoelen – en dat brengt ons tot de volgende paragraaf: het verbeteren van het burgerschapsonderwijs.

6.5.1 Lesprogramma's Burgerschapsvorming

Zoals al naar voren is gekomen wordt de manier waarop scholen invulling geven aan de burgerschapsopdracht, zoals vastgelegd in artikel 8, overgelaten aan de scholen zelf. De kerndoelen vormen een basis, echter 'dekken' deze niet volledig de burgerschapsopdracht zoals hierboven ook al is besproken. Aangezien scholen vrij worden gelaten in de manier waarop zij invulling geven aan burgerschapsvorming is er sprake van een sterk toegenomen aandacht voor de ontwikkeling van programma's die zich richten op burgerschapsvorming.¹⁶⁸ Echter, deze programma's kunnen sterk van elkaar verschillen – dit komt voor uit het feit dat burgerschap (zoals al eerder in dit hoofdstuk besproken) een ambigu en breed concept is en er veel verschillende opvattingen over bestaan. Een voorbeeld van een lesprogramma dat tracht een maximale invulling te geven aan burgerschapsvorming is *De Vreedzame School*.¹⁶⁹

6.6 Verbeteren Burgerschapsonderwijs

Zoals al eerder in dit onderzoek naar voren is gekomen heeft de Onderwijsinspectie geconstateerd dat er ten aanzien van de burgerschapsopdracht van scholen op landelijk niveau verbetering gewenst is in het funderend onderwijs. De inspectie heeft namelijk (in het rapport 'Burgerschap op school', uitgegeven op 7 februari 2017) geconstateerd dat veel scholen wel aandacht besteden aan burgerschap, maar dat ze dit over het algemeen weinig doelgericht doen. Het volgende wordt geconcludeerd ten aanzien van de actuele 'gang van zaken' omtrent burgerschapsvorming in het

¹⁶⁶ Alle kerndoelen zijn te lezen op de website www.tule.slo.nl.

¹⁶⁷ Bron, *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*.

¹⁶⁸ Verhoeven, *School als oefenplaats voor de democratie*, 14/15.

¹⁶⁹ Vanwege tijdgebrek is besloten deze lesprogramma's niet verder toe te lichten in dit onderzoek. Meer informatie over *De Vreedzame School* is op hun website te vinden: <http://www.devreedzameschool.nl/>.

funderend onderwijs:

- de activiteiten vertonen vaak weinig verband;
- er is vaak geen planmatige aanpak;
- scholen formuleren vaak niet wat ze leerlingen willen leren;
- scholen hebben vaak maar weinig zicht op wat leerlingen leren.¹⁷⁰

Bovenstaande zaken komen voort uit het feit dat scholen te weinig richting meekrijgen bij hun maatschappelijke taak. De burgerschapsopdracht, zoals vastgelegd in artikel 8 van de Wet op het Primair Onderwijs (stimuleren van actief burgerschap en sociale integratie), is erg globaal geformuleerd waardoor de meeste scholen zich nu beperken tot algemene omschrijvingen in de visie en koers en waardoor het onduidelijk blijft wat de school wil bereiken en hoe ze daarnaar streeft.¹⁷¹ Tevens sluiten de kerndoelen, zoals in de vorige paragraaf ook al naar voren kwam, niet volledig aan bij de burgerschapsopdracht waar de scholen aan moeten voldoen.

De inspectie bepleit daarom maatregelen voor verbetering van het burgerschapsonderwijs en vindt dat dit vanuit een gezamenlijke aanpak moet worden opgepakt. Zij richt zich in het rapport op leraren, schoolleiders en bestuurders en tot slot de overheid:

'Leraren geven invulling aan het onderwijs, en zouden samen moeten bepalen hoe de school burgerschapsonderwijs inricht. Daarbij is nodig dat ze de leerdoelen vertalen in activiteiten en ervoor zorgen dat die op elkaar aansluiten. Hierbij is het belangrijk dat leraren hun leerlingen kennen en dat ze nagaan of zij leren wat de school wil bereiken.

Schoolleiders en bestuurders moeten laten zien dat ze burgerschap belangrijk vinden, en hiervoor concrete en duidelijk doelen opstellen. De leraren moeten voldoende tijd een middelen krijgen en de prestaties moeten schoolbreed in beeld gebracht worden.

Belangrijk is ook dat de overheid voor goede randvoorwaarden zorgt. Ondersteuning, duidelijke verwachtingen en vertrouwen zijn essentieel. Helder geformuleerde doelen in wet- en regelgeving kunnen helpen hierbij, waarbij duidelijk is wat de verplichte kern is en wat behoort tot de vrije ruimte. Niet minder belangrijk is steun, zoals ondersteuning van schoolontwikkeling, en ontwikkeling van aanpakken, instrumenten voor evaluatie en kennis.'¹⁷²

De overheid heeft op het rapport van de Inspectie gereageerd door in een brief aan te geven op welke manier zij burgerschapsvorming willen gaan versterken. In deze brief, afkomstig van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Jet Bussemaker en Staatssecretaris van Onderwijs Sander Dekker wordt gesteld dat de deugdelijkheidseis voor burgerschap wordt verduidelijkt (dus de 'burgerschapsopdracht' zoals vastgelegd in artikel 8) en er zal worden verder gewerkt aan de herijking van het curriculum, waarin burgerschap een belangrijke plek krijgt.¹⁷³ Op moment van schrijven wordt nog aan deze herijking en verduidelijking van de 'burgerschapsstaak' van scholen gewerkt.

¹⁷⁰ Onderwijsinspectie, "Burgerschapsonderwijs vraagt verbetering", 7-2-2017, geraadpleegd op 10 februari 2017, <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2017/02/07/burgerschapsonderwijs-vraagt-verbetering>.

¹⁷¹ Bussemaker & Dekker, *Kamerbrief aan de Tweede Kamer over versterking Burgerschapsonderwijs*.

¹⁷² Onderwijsinspectie, "Burgerschapsonderwijs vraagt verbetering".

¹⁷³ Bussemaker & Dekker, *Kamerbrief aan de Tweede Kamer over versterking Burgerschapsonderwijs*.

6.7 'Levensbeschouwelijke Burgerschapsvorming': integratie van twee vormingsgebieden

De overlap tussen levensbeschouwing en burgerschapsvorming is inmiddels meermaals naar voren gekomen in dit onderzoek. De theorie van Siebren Miedema over 'Levensbeschouwelijke Burgerschapsvorming' (*World View Citizenship Education*) is een theorie die naadloos aansluit bij de verschillende in dit onderzoek aan bod gekomen visies, theorieën en maatschappelijke ontwikkelingen en die tevens een centrale rol zal spelen bij het beantwoorden van de hoofdvraag van dit onderzoek.

In het artikel 'Onderwijs, Levensbeschouwing en het Publieke Domein'¹⁷⁴ wordt het volgende over Miedema's 'levensbeschouwelijke burgerschapsvorming' gesteld:

'Vanaf 2000 heeft Miedema nationaal en internationaal een (godsdienst-)pedagogisch pleidooi gevoerd om levensbeschouwelijke vorming ook met burgerschapsvorming te verbinden onder de noemer 'levensbeschouwelijke burgerschapsvorming'. Daarnaast heeft hij gepleit voor levensbeschouwelijke vorming voor alle leerlingen op alle scholen, openbaar en bijzonder, en bij herhaling gewezen op de belemmeringen die in dezen uitgaan van het duale Nederlandse onderwijsstelsel van openbaar en bijzonder onderwijs.'

Ook in het artikel 'In the flow to maximal interreligious citizenship education'¹⁷⁵ van Siebren Miedema en Ina ter Avest wordt gepleit voor een 'vruchtbare' combinatie van levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming. Aspecten die onder andere centraal staan binnen hun visie zijn: een maximale invulling van burgerschapsvorming, interreligieus onderwijs en de aanname dat de levensbeschouwelijke identiteit een integraal deel is van het concept 'persoonlijke identiteitsontwikkeling'. Een volledig beeld van burgerschapsvorming impliceert volgens hen een structurele en noodzakelijke plek voor levensbeschouwelijke vorming aangezien het een essentieel onderdeel is van burgerschapsvorming. In onderstaande samenvatting van hun boek komt helder naar voren wat zij verstaan onder 'maximale interreligieuze burgerschapsvorming':

'In the secular age religious education and citizenship education could and should be fruitfully combined. That is the present authors' view on current developments in schools aiming at the strengthening and the flourishing of students' personal religious identity. Presupposition is that religious identity needs to be interpreted as an integral part of the concept "personal identity development." A full conception of citizenship education may imply that religious education and development is part and parcel of citizenship education, and that it should form a structural and necessary element of citizenship education in all schools. This is combinable with a plea for a maximal interpretation of citizenship education. That view is fully compatible with interreligious education, too, with the aim of enabling students to develop their own point of view on matters of religion/worldview in the context of plurality via encounter and dialogue. An example of a good practice of the co-operation of schools with a different religious and/or

¹⁷⁴ S. Miedema, S., G. Bertram-Troost & W. Veugelers (Red.), Themanummer: "Onderwijs, levensbeschouwing en het publieke domein". *Pedagogiek. Wetenschappelijk Forum voor Opvoeding, Onderwijs en Vorming*, 2013, 33:2, 71-186.

¹⁷⁵ Miedema, S. & I. ter Avest, "In the Flow to Maximal Interreligious Citizenship Education". *Religious Education*, 2011, 106:4, 410-424.

worldview profile in the Netherlands might also be inspirational for forms of maximal interreligious citizenship education elsewhere in the world.'

Samenvatting Hoofdstuk 6

In hoofdstuk 6 is naar voren gekomen dat burgerschapsvorming als 'brede taak' van de school moet worden gezien en dat burgerschapsvorming het vormen van leerlingen is die actief meedoen en een positieve bijdrage leveren aan de samenleving door middel van het bijbrengen van basiskennis, vaardigheden en een houding.

Er kan een minimale en een maximale invulling gegeven worden aan burgerschapsvorming. Binnen de na te streven maximale invulling wordt er aandacht besteed aan vaardigheden en houdingen van leerlingen en zijn er drie domeinen te onderscheiden: identiteit, participatie en democratie. Deze driedeling (met name het domein 'identiteit') onderstreept de relatie tussen levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming.

Er zijn verschillende typen burgerschap belicht. Kritisch-democratisch burgerschap is het soort burgerschap dat wordt nagestreefd binnen het openbaar onderwijs en impliceert zelfsturing, sociale betrokkenheid, kritische meningsvorming en daarop gebaseerd handelen.

De kerndoelen 36, 37, 38, 39, 47, 51 en 53 (die onder het domein 'Oriëntatie op jezelf en de wereld' vallen) hebben te maken met burgerschapsvorming en bieden een inhoudelijk referentiekader en bruikbare cognitieve vaardigheden. Er bestaan verschillende lesprogramma's die zich richten op burgerschapsvorming.

Tevens is naar voren gekomen dat waarden, democratische grondbeginselen, houdingsaspecten (zoals 'de bereidheid') en de slag naar het leveren van een actieve bijdrage aan de samenleving in de kerndoelen nauwelijks terug komen, terwijl deze *wel* in wet en beleid vastgesteld staan (zoals in artikel 8). Er is geconcludeerd dat er een discrepantie is tussen waar scholen volgens wet en beleid aan moeten voldoen en wat er vastgelegd is in de kerndoelen.

Het rapport van de Onderwijsinspectie ten aanzien van de burgerschapstaak van scholen heeft ten aanzien van burgerschapsvorming in het funderend onderwijs het volgende laten zien:

- de activiteiten vertonen vaak weinig verband;
- er is vaak geen planmatige aanpak;
- scholen formuleren vaak niet wat ze leerlingen willen leren;
- scholen hebben vaak maar weinig zicht op wat leerlingen leren.

Als reactie op dit rapport kwam naar voren dat de overheid nu werkt aan een herijking van verduidelijking van de burgerschapstaak van scholen.

Tot slot is de theorie van Miedema en Ter Avest besproken die de naam 'maximale interreligieuze burgerschapsvorming' draagt. Aspecten die onder andere centraal binnen deze visie zijn: een maximale invulling van burgerschapsvorming, interreligieus onderwijs en de aanname dat de levensbeschouwelijke identiteit een integraal deel is van het concept 'persoonlijke identiteitsontwikkeling'.

HOOFDSTUK 7. DE EXPERTS AAN HET WOORD

In dit hoofdstuk wordt het Delphi-onderzoek beschreven. Nadat er eerst een korte beschrijving wordt gegeven van het Delphi-onderzoek zullen vervolgens in deel 1 (Bevindingen Expert-Panel) de bevindingen gedeeld worden. In deel 2 (Aanbevelingen) zijn de visies en aanbevelingen van de experts die in alle zeven vragen naar voren zijn gekomen aan elkaar gekoppeld, samengevat en 'omgevormd' tot een concrete lijst van actiepunten en aanbevelingen (gecategoriseerd per doelgroep). In hoofdstuk 8 worden de bevindingen op concluderende en duidende wijze gekoppeld aan de rest van dit onderzoek (zie 'Conclusie').

Beschrijving Delphi-Onderzoek

Zoals in de inleiding van dit onderzoek ook al naar voren is gekomen, wordt er binnen de participatieve Delphi-methode gebruik gemaakt van de deskundigheid van de experts. Voldoende expertise op het probleemgebied is immers een vereiste om ervoor te zorgen dat alle opties, problemen, mogelijkheden en belangen ten aanzien van het probleem in kaart kunnen worden gebracht.¹⁷⁶ Binnen dit onderzoek naar levensbeschouwelijke vorming, burgerschapsvorming en actieve pluriformiteit in de context van het openbaar basisonderwijs is besloten om via een Delphi-onderzoek dertien experts te bevragen over hun visie op de huidige gang van zaken en daarmee samenhangende toekomstvisie ten aanzien van levensbeschouwelijk leren, burgerschapsvorming en actieve pluriformiteit in het Nederlands openbaar basisonderwijs. De experts zijn uitgedaagd visionair/toekomstgericht te denken en concrete aanbevelingen voor de praktijk aan te dragen. Op die manier wordt beoogd om met dit onderzoek een concrete bijdrage te kunnen leveren aan het eventueel verbeteren van het onderwijs ten aanzien van deze thema's.

Het expert-panel van het Delphi-onderzoek bestaat uit de volgende participanten: Gerdien Bertram-Troost, Jeroen Bron, Erna de Goede en Wouter Knoester (deze twee participanten hebben de vragenlijst gezamenlijk ingevuld), Manuela Kalsky, Jacomijn van der Kooij, Tamar Kopmels, Siebren Miedema, Erik Renkema, Tom Schoemaker, Ineke Struijk, Wiel Veugelers en Lizzy Wijnen. In de inleiding is verantwoord hoe tot deze selectie van experts is gekomen. Tevens is in de inleiding besproken dat het selecteren van experts is gebaseerd op een subjectief proces. In de discussie wordt dieper in gegaan op de (eventuele te homogene) samenstelling van de experts binnen dit onderzoek. Er is bewustzijn dat de samenstelling van de groep experts de uitkomsten van dit onderzoek in hoge mate heeft beïnvloed.

Nadat de participanten goedkeuring hadden gegeven om mee te willen werken aan dit onderzoek hebben zij de eerste vragenlijst per e-mail ontvangen. Thema's die onder andere aan bod zijn gekomen zijn: versterking van burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk leren, de relatie tussen deze twee vormingsgebieden, de rol van de groepsleerkracht ten aanzien van deze thema's,

¹⁷⁶ M. Kieft, *De Delphi-Methode nader bekeken* (Nijmegen: Samenspraak Advies, 2011), geraadpleegd op 15 mei 2017, <http://www.samenspraakadvies.nl/publicaties/Handout%20delphi%20onderzoek.pdf>.

het 'klassieke G/HVO-model', actieve pluriformiteit en vooral: op welke manier er (idealiter) *vorm en inhoud* gegeven zou moeten worden aan levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs.

De experts hebben de eerste vragenlijst alle dertien ingevuld teruggestuurd (in de bijlagen zijn alle ingevulde vragenlijsten te vinden). Het feit dat er binnen de eerste vragenlijst is gestimuleerd om visionair te denken heeft ervoor gezorgd dat er een rijke variatie aan visies en aanbevelingen is verzameld, die als stevige basis dienen voor dit onderzoek. De ingevulde vragenlijsten zijn vervolgens geanalyseerd en gecategoriseerd. In de paragraaf 'Bevindingen expert-panel' is te lezen wat de bevindingen zijn per vraag.

Vanwege het feit dat er naar aanleiding van de eerste vragenlijst een grote hoeveelheid materiaal is verzameld kostte het veel tijd dit materiaal te categoriseren en te analyseren. De bevindingen zijn op systematische wijze gecategoriseerd door met kleurcodes citaten te markeren. Op die manier zijn verschillende aan bod gekomen thematieken aan elkaar gekoppeld en heeft er een analyse kunnen plaatsvinden.

De 'tweede Delphi-ronde' is uitgezet op zaterdag 17 juni en is niet meegenomen in dit onderzoek. Echter: het onderzoek zal worden doorgezet onder andere vanuit mijn rol als beleidsmedewerker bij VOS/ABB. Dit besluit is onder andere genomen omdat het materiaal dat in de eerste ronde is verzameld ruimschoots volstaat om dit afstudeeronderzoek te kunnen afronden. Er kan dus worden geconcludeerd dat er geen sprake meer is van een 'Delphi-methode' maar van een 'Expert-panel'. Dit zou als hiaat binnen dit onderzoek kunnen worden gezien (meer hierover in de *Discussie*).

Deel 1 – Bevindingen Expert-Panel

Op de volgende pagina's zullen de bevindingen van het Delphi-onderzoek worden behandeld. De vragenlijst van het Delphi-onderzoek bestaat uit zeven vragen. De bevindingen worden per vraag besproken. Er is gekozen om per vraag de verschillende thema's die in de antwoorden van de respondenten naar voren zijn gekomen, te categoriseren. Op die manier kan een heldere analyse van de gegeven antwoorden worden gemaakt (welke thema's worden door meerdere experts aangehaald, over welk onderwerp zijn alle experts het unaniem eens of welke argumenten staan juist lijnrecht tegenover elkaar?). Tevens is vanuit esthetisch oogpunt besloten om niet de volledige antwoorden van de respondenten weer te geven maar louter een samenvatting te geven van de gegeven antwoorden. Tot slot zijn de bevindingen voorzien van citaten om deze te voorzien van extra argumentatie.

Overzicht Deel 1 – Bevindingen Expert-Panel

7.1 Vraag 1 – Versterking van Burgerschapsvorming

7.2 Vraag 2 – Levensbeschouwelijke vorming door de groepsleerkracht

7.3 Vraag 3 – Het 'Klassieke' G/HVO-Model

7.4 Vraag 4 – Levensbeschouwing en Burgerschapsvorming

7.5 Vraag 5 – Karakter Openbaar Onderwijs

7.6 Vraag 6 – Toekomstbeeld

7.7 Vraag 7 – Toekomstbeeld vertaald naar de Praktijk

7.1 Vraag 1 - Versterking van Burgerschapsvorming

7.1 Vraag 1 – Versterking van Burgerschapsvorming

In vraag 1 is er besloten een actualiteit aan te halen: de eerder in dit onderzoek besproken Kamerbrief van Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Jet Bussemaker en Staatssecretaris Sander Dekker over het versterken van burgerschapsvorming in het funderend onderwijs. Deze brief sluit aan bij de maatschappelijke tendens om meer aandacht te willen geven aan persoonsvorming en burgerschapsvorming in het Nederlands onderwijs. De vraag luidt als volgt:

Minister Jet Bussemaker en Staatssecretaris Sander Dekker (Ministerie van OCW) schreven op 7 februari 2017 een brief aan de Tweede Kamer over het themarapport (van de Inspectie van het Onderwijs) Burgerschap op School¹⁷⁷. In dit rapport komt onder andere naar voren dat scholen en instellingen weliswaar aan de wettelijke vereisten voldoen en burgerschap een belangrijk thema vinden, maar dat burgerschapsonderwijs op veel scholen weinig doelgericht wordt vormgegeven en dat op de resultaten ervan nauwelijks zicht is. Dekker en Bussemaker pleiten in hun brief voor versterking van burgerschapsvorming in het onderwijs.

Wat vindt u van deze brief? Bent u het eens met de stellingname van Dekker en Bussemaker?

7.1.1 Bevindingen Vraag 1

De experts zijn het over het algemeen eens met de stellingname van Bussemaker en Dekker dat het burgerschapsonderwijs in het Nederlands onderwijs moet worden versterkt. Binnen de visies, aanbevelingen en argumenten van de experts kunnen verschillende distincties worden aangebracht. De bevindingen zijn daarom in twee categorieën onderverdeeld, namelijk *Bevindingen in de vorm van concrete actiepunten* en *Bevindingen ten aanzien van de inhoud van burgerschapsvorming*.

7.1.1.1 Bevindingen in de vorm van concrete actiepunten

Er zijn drie bevindingen in de vorm van concrete actiepunten te onderscheiden:

- 1. Overkoepelende visie op en doelbeschrijvingen van burgerschapsvorming moeten duidelijker vanuit de overheid omschreven worden omdat het nu te ‘vrijblijvend’ vormgegeven is, waardoor er veel handelingsverlegenheid en verschil tussen scholen is.*
- 2. Scholen moeten meer gesprek voeren over burgerschapsvorming, zowel op management als op klasniveau en zowel aan de proces- als productkant. Bestuurders en leidinggevendenden moeten vanuit een duidelijke visie de dialoog met leerkrachten aan gaan om zo tot een schoolspecifiek verhaal te komen.*
- 3. De vaardigheden van groepsleerkrachten ten aanzien van het geven van burgerschapsvorming*

¹⁷⁷ J. Bussemaker en S. Dekker, *Kamerbrief aan de Tweede Kamer over versterking Burgerschapsonderwijs*. (Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 7 februari 2017). Geraadpleegd op 8 februari 2017, <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2017/02/07/kamerbrief-aan-de-tweede-kamer-over-versterking-burgerschapsonderwijs>.

dienen op twee manieren verbeterd te worden: bijscholing van zittende leerkrachten en betere scholing op de pabo's.

Hieronder zullen de bevindingen worden toegelicht, voorzien van citaten van de experts.

1. Overkoepelende visie op en doelbeschrijvingen van burgerschapsvorming moeten duidelijker vanuit de overheid omschreven worden omdat het nu te 'vrijblijvend' vormgegeven is, waardoor er veel handelingsverlegenheid en verschil tussen scholen is.

Tien van de dertien experts zijn het over eens dat er vanuit de overheid op pro-actievere wijze aandacht moet zijn voor de visie op en doelen van burgerschapsvorming. Zo vindt Lizzy Wijnen dat 'de politiek heldere doelen mag vaststellen en deze ook moet controleren' omdat er 'veel handelingsverlegenheid is op scholen rond burgerschapsvorming'. Ook Manuela Kalsky is het hiermee eens en stelt: 'Jazeker. Burgerschapsonderwijs is nu nog te vrijblijvend, of in ieder geval te breed ingezet, waardoor scholen gemakkelijk allerlei activiteiten daaronder kunnen wegschrijven, zonder daadwerkelijk moeite te doen voor een doordachte invulling ervan.' Erik Renkema geeft aan zich van harte te willen aansluiten bij Bussemaker en Dekker om burgerschapsvorming landelijk te versterken en ziet ook veel de verlegenheid, onzekerheid en stereotype beeldvorming rondom burgerschapseducatie. Ook Jacomijn van der Kooij geeft aan dat zij 'vanuit eigen contacten met scholen én uit eerder onderzoek van de inspectie de uitkomst herkent dat een overkoepelde visie en doelbeschrijvingen ontbreken' en dat 'een duidelijke visie daarom 'hap-snap' activiteiten kan voorkomen, zaken in kan kaderen en kan helpen keuzes te maken.' Ook Erna de Goede en Wouter Knoester constateren dat er scholen zijn die een 'zekere verlegenheid kennen in het aanbieden van burgerschapsonderwijs'. Zij stellen dat 'met deze brief het belang van kwalitatief goed burgerschapsonderwijs door de bewindslieden onderstreept wordt' en dat zij de oproep van Dekker en Bussemaker als waardevol beschouwen omdat hiermee volgens hen 'het belang van de vorming van leerlingen tot betrokken burgers, om op een verantwoordelijke manier kunnen participeren in onze samenleving, als een belangrijke taak van het onderwijs wordt gemarkeerd'. Jeroen Bron voegt daaraan toe dat het 'goed is dat burgerschap geadresseerd blijft' en dat 'deze brief gezien moet worden in de context waarin de besluitvorming over het rapport *OnsOnderwijs2032* keer op keer is uitgesteld terwijl de kamer voor burgerschap in het onderwijs initiatief verwacht'.

Echter, er zijn drie experts die vinden dat de overheid zich niet op inhoudelijke wijze zou mogen bemoeien met burgerschapsvorming. Zo zegt Siebren Miedema dat 'de idee van de bewindslieden om centraal doelen vast te stellen en te meten *geen gelukkig voorstel* is'. Wel vindt hij dat het 'een goede zaak zou zijn om te benadrukken dat burgerschapsvorming belangrijk is, dat de doelen duidelijk moeten zijn op school- en groepsniveau en dat ook zicht moet zijn op het vormingseffect aan de kant van de leerlingen'. Ook Gardien Bertram-Troost vindt het 'niet aan de school/overheid om een bepaalde visie op 'goed burgerschap' op te leggen aan kinderen - al helemaal niet als dat impliciet en onberedeneerd gebeurt.' Tom Schoemaker sluit aan bij Miedema en Bertram-Troost, hij heeft namelijk 'niet de indruk dat Dekker en Bussemaker echt een richting aangeven waar ze naar toe willen met burgerschapsonderwijs - en dat als ze dat wel zouden doen, dat Dekker meer de richting op zou willen gaan van het opleiden van 'brave burgers'. Echter, zo stelt hij, ziet hij bij Bussemaker wel vaker dat ze aandacht heeft voor het 'Bildungskarakter' van het onderwijs - en *dus* de

persoonlijke vorming wel belangrijk vindt.

Concluderend kan worden gesteld dat een grote meerderheid van de experts zich positief uitlaat over het door bewindslieden laten opstellen van eindtermen voor burgerschapsvorming.

2. Scholen moeten meer gesprek voeren over burgerschapsvorming, zowel op management als op klasniveau en zowel aan de proces- als productkant. Bestuurders en leidinggevenden moeten vanuit een duidelijke visie de dialoog met leerkrachten aan gaan om zo tot een schoolspecifiek verhaal te komen.

Jacomijn van der Kooij zegt hierover het volgende: 'Het is het belangrijkste dat op scholen het gesprek gevoerd gaat worden op managementniveau en op klasniveau' en dat 'het *belang* van zo'n visie duidelijk moet zijn voor bestuurders en leidinggevenden zodat zij samen met leerkrachten/docenten hierover in gesprek kunnen gaan en kunnen komen tot een schoolspecifiek verhaal.' Van der Kooij vindt het 'echt een zaak van de school, samenhangend met de brede identiteit, context en populatie.' Ook Siebren Miedema vindt dat er een grote taak is weggelegd voor de scholen zelf. Hij stelt: 'Scholen zouden zelf nog nadrukkelijker met de door hen zelf gesteld c.q. te stellen doelen aan de slag moeten en adequaat zicht dienen te krijgen op proces- en productkant.' Lizzy Wijnen stelt dat 'scholen graag vaardig willen worden in het omgaan met verschillende ideeën over mens en samenleving in een school' en Erik Renkema voegt daaraan toe dat hij inderdaad ook veel de verlegenheid, onzekerheid en stereotype beeldvorming ziet rond burgerschapseducatie en dat het zijn indruk is dat het vaak te geforceerd wordt weggezet bij andere vormingsgebieden, zonder dat voor deze gebieden helder is wat hiervan het aandeel van burgerschap is.

Oftewel: het wordt besturen en scholen (dus zowel bestuurders, directeurs als leerkrachten) aanbevolen vanuit een duidelijke(re) visie op actieve(re) wijze de dialoog aan te gaan over hun visie op en beleidsvoering ten aanzien van (het verbeteren van) burgerschapsvorming.

3. De vaardigheden van groepsleerkrachten ten aanzien van het geven van burgerschapsvorming dienen op twee manieren verbeterd te worden: bijscholing van zittende leerkrachten en betere scholing op de pabo's. Faciliteren hiervan is noodzakelijk.¹⁷⁸

Aangezien de groepsleerkracht een belangrijke rol vervult ten aanzien van het vormgeven van burgerschapsvorming in de klas, is het van belang dat er scholing plaatsvindt om hun vaardigheden, kennis en attitudes te verbeteren. Ineke Struijk zegt hierover: 'Ja, ik ben het eens met deze stellingname (red: dat burgerschapsvorming in Nederland aan verbetering toe is). Echter dit vraagt wel wat van de leerkrachten en pro-actief vraagt dit ook wel wat van de Pabo's, dus in de opleiding. Hiertoe randvoorwaarden scheppen, dus faciliteren is noodzakelijk.' En Lizzy Wijnen zegt dat 'wanneer de politiek heldere doelen zet, en deze durft te controleren, dat de pabo's dan de vaardigheden van de docenten zullen gaan bijstellen op deze terreinen.' Tevens geeft zij aan dat ze gelooft dat groepsleerkrachten héél graag meer willen doen aan persoonsvorming in het onderwijs, maar dat zij daar niet op beoordeeld worden - en dat als er prioriteit aan gegeven wordt dat er dan automatisch meer tijd zal komen voor groepsleerkrachten om hier meer aandacht aan te geven.

¹⁷⁸ Zie ook analyse van vraag 2, aangezien deze vraag specifiek over groepsleerkrachten gaat.

Er wordt door Lizzy Wijnen dus een duidelijke koppeling gemaakt met het helder vaststellen van doelen door bewindslieden wat als gevolg zal hebben dat pabo's en groepsleerkrachten er dan dus meer mee 'moeten' zullen gaan doen.

7.1.1.2 Bevindingen ten aanzien van de inhoud van burgerschapsvorming

Er zijn twee bevindingen ten aanzien van de inhoud van burgerschapsvorming:

1. 'Goede' burgerschapsvorming begint bij (levensbeschouwelijke) identiteitsontwikkeling en persoonsvorming - waarbij zowel aandacht is voor kritisch dialoog als voor het leren nemen van reflexieve en autonome beslissingen.

2. Vakkenintegratie zou centraal moeten staan bij het vorm en inhoud geven aan burgerschapsvorming - en het concept 'Worldview Citizenship Education' van Miedema e.a., waarbinnen vakkenintegratie tevens centraal staat, moet actief worden doorontwikkeld.

Hieronder zullen de bevindingen worden toegelicht, voorzien van citaten van de experts.

1. 'Goede' burgerschapsvorming begint bij (levensbeschouwelijke) identiteitsontwikkeling en persoonsvorming - waarbij aandacht is voor kritisch dialoog en voor het leren nemen van reflexieve en autonome beslissingen.

Meerdere experts hebben binnen de beantwoording van vraag 1 benoemd dat burgerschapsvorming een grote 'overlap' heeft met identiteitsontwikkeling en persoonsvorming. Zo zegt Gerdien Bertram-Troost: 'Spannender wordt het voor mij dan wel als het gaat om de vraag wat burgerschapsvorming dan precies inhoudt/ zou moeten houden. Zelf vind ik het erg belangrijk dat er voor de leerlingen ruimte is om, binnen de kaders van de liberale democratie, een invulling te kunnen geven aan burgerschap die bij henzelf en hun achtergrond/cultuur/levensbeschouwing past.' Tom Schoemaker voegt hieraan toe dat het voor hem 'essentieel is binnen het vak burgerschap dat iedereen een duidelijke eigen identiteit ontwikkelt om vervolgens, vanuit al die verschillende identiteiten, te leren om samen te leven en samen beslissingen te nemen over de gezamenlijke vormgeving van de leefomgeving. Dit vraagt een persoonlijk proces van elke leerling. Ik zie dit (nog) weinig terug in het concrete basisonderwijs.' Gerdien Bertram-Troost vindt dat: 'scholen leerlingen dienen te begeleiden in het maken van reflexieve, autonome keuzes', en Lizzy Wijnen stelt dat zij 'vooral op het gebied van kritische dialoog en zingeving veel handelingsverlegenheid ziet'.

Kortom: binnen de antwoorden van de experts komt op meerdere manieren naar voren dat persoonsvorming en identiteitsontwikkeling centraal staan dienen te staan binnen de discussie over 'goede' burgerschapsvorming. Specifieke vaardigheden die (door Gerdien Bertram-Troost) worden genoemd zijn het stimuleren van kritisch dialoog en het leren maken van reflexieve, autonome keuzes.

2. Vakkenintegratie zou centraal moeten staan bij het vorm en inhoud geven aan burgerschapsvorming - en het concept 'Worldview Citizenship Education' van e.a., waarbinnen vakkenintegratie tevens centraal staat, moet actief worden doorontwikkeld.

Erik Renkema is de enige expert die bij vraag 1 vakkenintegratie als aanbeveling heeft

aangedragen¹⁷⁹. Renkema stelt dat er meer werk moet worden gemaakt van vakkenintegratie, waarin de 3 aspecten van identiteit, participatie en democratie herkenbaar en geïmplementeerd zijn. Hij voegt hier nog het volgende aan toe: 'Ik denk dan aan verbinding van deze aspecten aan levensbeschouwelijke vorming, geestelijke stromingen, wereldoriëntatie, sociaal-emotionele vorming, kunstzinnige vorming en misschien nog meer. Ik pleit hierbij voor het doorontwikkelen van het concept van Worldview Citizenship Education dat door Miedema e.a. is beschreven. Omgaan met diversiteit in samenleving en school en de vorming van leerlingen op deze 3 genoemde aspecten staan hierin centraal.'

7.2 Vraag 2 – Levensbeschouwelijke vorming door de groepsleerkracht

In vraag 2 is specifiek ingegaan op de rol van de groepsleerkracht ten aanzien van levensbeschouwelijke vorming in de context van de klas. De experts zijn in deze vraag concreet gevraagd om aanbevelingen op te stellen ten aanzien van de rol van de groepsleerkracht. Immers: wanneer het gaat om het begeleiden van basisschoolkinderen bij hun levensbeschouwelijke ontwikkeling, is de rol van de groepsleerkracht, zoals in de theoretische hoofdstukken meermaals naar voren is gekomen is, van uiterst groot belang. De groepsleerkracht is immers de 'vertrouwenspersoon' van de leerlingen, ziet de leerlingen de hele dag, is erbij wanneer er tijdens een kringgesprek wordt verteld dat er een opa of oma overleden is (en kan daar dan op *moment suprême* een levensbeschouwelijk groepsgepraak van maken), en kan op verschillende manieren (normatieve professionaliteit) in houding, attitude en gedrag vorm en inhoud geven aan levensbeschouwelijke vorming van de kinderen in de klas. Echter, levensbeschouwelijke vorming is in het openbaar basisonderwijs soms nog enigszins een 'ondergeschoven kindje'. In aansluiting op onder andere het (verouderde) actief-neutrale karakter van het openbaar onderwijs, maar ook op de ruimte die wet- en regelgeving biedt en de context van het G/HVO-onderwijs zorgt er soms voor dat groepsleerkrachten 'handelingsverlegenheid' kennen ten aanzien van levensbeschouwelijke vorming. Vandaar dit de volgende vraag is gesteld:

In Nederland is in toenemende mate aandacht voor de 'brede opdracht' van het onderwijs. Zo publiceerde de Onderwijsraad, op verzoek van de Eerste Kamer, op 10 mei 2016 het Adviesrapport 'De volle breedte van Onderwijskwaliteit'¹⁸⁰, een duidelijk voorbeeld van de toenemende waardering voor de 'brede opdracht' van scholen en meer aandacht voor de onderwijsdoeldomeinen persoonsvorming en socialisatie. Burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming zijn daarmee uiterst actuele onderwerpen binnen discussies omtrent onderwijs. Echter, bij veel groepsleerkrachten is er sprake van (al dan niet bewuste) 'handelingsverlegenheid' - met als gevolg dat er soms nauwelijks aandacht besteed wordt aan

¹⁷⁹ Aangezien vakkenintegratie bij vraag 2 ook concreet door Tamar Kopmels wordt aangedragen, in verdere vragen ook door andere experts wordt aanbevolen en vakkenintegratie tevens in het theoretisch kader naar voren is gekomen, is besloten Renkema's visie op vakkenintegratie naar voren te laten komen als 'aanbeveling' bij vraag 1 – ook al is hij de enige expert die het in vraag 1 noemt.

¹⁸⁰ In dit rapport wordt gesteld dat de drie doeldomeinen van het onderwijs kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming- die onlosmakelijk verbonden zijn aan elkaar - invulling geven aan een 'brede opvatting van onderwijskwaliteit' en waarin kaders worden geboden voor het inzichtelijk maken en verantwoorden van de opvatting van onderwijskwaliteit.

levensbeschouwelijke vorming. Wat beveelt u aan ten aanzien van het verbeteren van levensbeschouwelijke vorming door groepsleerkrachten (!) in het openbaar basisonderwijs?

7.2.1 Bevindingen vraag 2

Twaalf van de dertien experts zijn het er over eens dat er op proactieve wijze aandacht dient uit te gaan naar deskundigheidsbevordering van leerkrachten ten aanzien van levensbeschouwelijke vorming op zowel kennis- als vormingsniveau. Jeroen Bron stelt dat 'belemmeringen zoals het ontbreken van bewustzijn en taal voor vorming, de druk op opbrengsten voor taal en rekenen en beperkingen van de opleiding (pabo's)' zich kunnen uiten in een vorm van handelingsverlegenheid. Daarom moeten leerkrachten 'meer kennis opdoen van verschillende religies en levensovertuigingen en vooral ook van de actuele ontwikkelingen op dit terrein', zo stelt Manuela Kalsky. Zij voegt hieraan toe dat 'vorming echter niet alleen over kennis gaat. Het gaat ook om zingeving en identiteitskwesaties. Het zou goed zijn als leerkrachten ook over hun persoonlijke invulling ervan reflecteren en deze met elkaar delen. Zij moeten methoden aangereikt krijgen om dit ook met de kinderen in de klas te doen.' De reactie van Kalsky geeft weer wat de meeste respondenten aanbevelen: *meer aandacht voor levensbeschouwelijke kennisverbreding, vorming, zingeving, identiteitskwesaties en het bewustzijn van en delen van persoonlijke zingeving.* Maar, zo stelt Jacomijn van der Kooij, 'dan moet er wel tijd en geld zijn voor scholing op dit gebied.'

Door vrijwel alle experts wordt de pabo genoemd als 'weg' om tot deze deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten te komen. Het feit dat de pabo een cruciale rol kan vervullen kan worden gezien als 'overkoepelende' aanname (het overstijgt namelijk de inhoudelijke aanbevelingen die worden gegeven omdat de pabo de plek is waar de aanbevelingen in praktijk kunnen worden gebracht) en is daarom niet als aparte aanbeveling neergezet.

Wiel Veugelers is de enige expert die enigszins 'terughoudend' reageert op het versterken van levensbeschouwelijke vorming in het openbaar basisonderwijs. Hij stelt het volgende: 'Levensbeschouwelijke vorming is maar klein deel van brede vorming. In de Nederlandse context (bijzonder onderwijs) moeten we opletten dat het levensbeschouwelijke binnen vorming niet een te grote plaats krijgt! Dit geldt zeker voor het openbaar onderwijs. Veel vorming graag, maar een beperkte rol voor levensbeschouwelijke vorming. Wel voor persoonlijke levensbeschouwelijke vorming, maar minder voor instituties en tradities.'

Er zijn binnen de antwoorden van de experts zeven aanbevelingen te onderscheiden:

- 1. Bijscholen/scholen van vakinhoudelijke levensbeschouwelijke kennis van groepsleerkrachten (geestelijke stromingen).*
- 2. Leerkrachten leren om leerlingen te begeleiden bij persoonsvorming en levensbeschouwing, onder andere door middel van open vragen te stellen, de leerlingen op zoek te laten gaan naar zichzelf en dialoog te stimuleren.*
- 3. Leerkrachten zich bewust laten zijn van hun eigen normen en waarden en hun persoonlijke levensbeschouwelijke narratief om zo tot betere levensbeschouwelijke vorming te komen.*
- 4. Deskundigheidsbevordering door pro-actievere bewustwording van de brede en actief-pluriforme*

identiteit van de openbare school – onder andere door middel van meer dialoog en eventueel met behulp van professionele ‘identiteitsbegeleiding’.

5. Een integrale benadering zorgt voor betere levensbeschouwelijke vorming.

6. Onderzoek publicaties naar good practices op dit gebied.

7. Inzetten van vakdocenten (zoals G/HVO-docenten).

Hieronder worden de aanbevelingen van de experts besproken, voorzien van citaten.

1. Bijscholen/scholen van vakinhoudelijke levensbeschouwelijke kennis van groepsleerkrachten (geestelijke stromingen).

Er wordt door meerdere experts aangegeven dat de vakinhoudelijke kennis ten aanzien van levensbeschouwing verbeterd moet worden. Zo stelt Jacomijn van der Kooij het volgende: ‘Wel denk ik dat het moet beginnen bij opleidingen én met stages. Als het openbaar onderwijs inderdaad actief pluriform wil zijn, dan zal er naar opleidingen toe ook eea gecommuniceerd en gevraagd moeten worden om toekomstige leerkrachten hier op voor te bereiden.’ Erik Renkema voegt hieraan toe: ‘Bijscholen van kennis van zingevingbronnen en levensbeschouwelijke tradities en de mogelijkheden die deze bevatten voor het verlenen van betekenis in het zoeken naar antwoorden op bestaansvragen door leerlingen. Dit betekent concreet dat OO-leerkrachten (maar ook die van het bijzonder onderwijs...) meer moeten weten van geestelijke stromingen volgens de kennisbasis, van kinderboeken, films en andere narratieve bronnen. Dat ze bekwaam zijn in het herkennen van bestaansvragen van kinderen en deze kunnen verbinden aan die stromingen en bronnen.’ Tamar Kopmels stelt dat er een ‘duidelijk inhoudelijk en didactisch kader voor het aandachtsgebied levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming moet zijn’ en Ineke Struijk vindt dat er ‘bewustzijn van de kerndoelen, geestelijke stromingen en burgerschap moet zijn: wat houdt dit in, hoe denken wij erover, hoe geven we het vorm?’. Ook Erna de Goede en Wouter Knoester geven aan dat deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten kan helpen bij het verminderen van handelingsverlegenheid.

Zoals in de introductie ook al naar voren is gekomen, is Wiel Veugelers de enige expert die aangeeft dat hij niet per sé meer aandacht zou willen voor levensbeschouwelijke instituties en/of tradities. Daarentegen vind hij de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen *wel* van belang, en dat brengt ons bij de volgende aanbeveling.

2. Leerkrachten leren om leerlingen te begeleiden bij persoonsvorming en levensbeschouwing, onder andere door middel van open vragen te stellen, de leerlingen op zoek te laten gaan naar zichzelf en dialoog te stimuleren.

Naast vakinhoudelijke kennis over levensbeschouwing moeten leerkrachten ook worden begeleid bij de ‘vormende’ kant van dit onderwijs. Zo stelt Lizzy Wijnen: ‘De volgende stap is dat leerkrachten leren om leerlingen te begeleiden bij de persoonsvorming door open vragen te stellen en de leerling zelf op zoek te laten gaan naar zichzelf. Leer de groepsleerkrachten wat bestaansvragen en morele vragen zijn. Maak ze bekend met levensbeschouwelijke methoden. Maak ze bekend met Bildungsbronnen voor kinderen.’ Gerdien Bertram-Troost voegt hieraan toe: ‘Meer aandacht voor levensbeschouwelijke vorming op de pabo’s, die zowel gericht moet zijn op kennis als vorming. Ook

expliciet benadrukken dat levensbeschouwing heel breed is en zeker niet alleen gaat over de vraag wel/niet in God geloven of naar de kerk/moskee gaan.' Ook Tom Schoemaker is het eens met meer aandacht voor de vormende vaardigheden van groepsleerkrachten. Hij zegt: 'Leerkrachten moeten de weg weten in wat er te koop is op de markt van levensbeschouwing en geluk. Dit is nodig om kinderen er op te kunnen wijzen, dingen te kunnen verklaren en leerlingen te helpen zich hiertoe te verhouden.' Hij verwijst vervolgens naar het boek 'Verhalen Vertellen en Vragen Stellen' van Tamar Kopmels¹⁸¹, door de uitspraak te doen: 'Tamar Kopmels formuleert het krachtig: de leerkracht moet verhalen kunnen vertellen en vragen stellen.' Ook stelt Schoemaker dat leerkrachten moeten beseffen dat kinderen, zeker op het gebied van identiteitsvorming en levensbeschouwelijke vorming, geen lege vaten zijn maar al een volwaardige identiteit hebben. Zij zijn dan ook vanaf de kleuterklas volwaardige gesprekspartners. Hun kennis en vaardigheden zijn echter intuïtief en nog niet reflectief. Hierbij kunnen leerkrachten de kinderen helpen.'

Ten aanzien van het stimuleren van de levensbeschouwelijke dialoog wordt er ook een aantal interessante uitspraken gedaan. Zo stelt Tamar Kopmels dat 'leraren moeten worden bijgeschoold in het levensbeschouwelijke aspect van hun pedagogische taak, onder andere gericht op vaardigheden voor het begeleiden van levensbeschouwelijke dialoog'. Erik Renkema voegt daaraan toe dat het 'ontwikkelen van vaardigheden van leerkrachten om om te gaan met polariserende en radicaliserende visies bij leerlingen, ouders en collega's en hierover zo de dialoog aan te gaan dat deze leerlingen, ouders en collega's zich begrepen voelen en ook om leren gaan met gelijkwaardigheid en diversiteit' voor hem een uiterst belangrijk punt is. Ook Lizzy Wijnen vindt dat leerkrachten geschoold moeten worden om de levensbeschouwelijke dialoog te kunnen stimuleren: 'Laat ze filosoferen met kinderen, laat ze kinderen leren nadenken én kiezen. En interlevensbeschouwelijke dialoog! En dus niet alleen interreligieuze dialoog... vooral de dialoog tussen gelovigen en ongelovigen is interessant.' En Gerdien Bertram-Troost vindt tot slot dat er inderdaad 'meer aandacht voor levensbeschouwelijke vorming op de pabo's, inclusief meer aandacht voor dialoogvaardigheden' moet zijn.

3. Leerkrachten zich bewust laten zijn van hun eigen normen en waarden en hun persoonlijke levensbeschouwelijke narratief om zo tot betere levensbeschouwelijke vorming te komen.

Om tot betere levensbeschouwelijke vorming te komen dienen leerkrachten zich bewust te zijn van hun persoonlijke 'kijk op het leven', zo vinden drie experts. Lizzy Wijnen zegt hierover: 'En laat de docenten doorhebben dat ze mogen staan voor bepaalde normen en waarden, UVRM. Geen waardenrelativisme.' Gerdien Bertram-Troost voegt daaraan toe dat er 'meer aandacht voor levensbeschouwelijke vorming op de pabo's moet zijn inclusief meer aandacht voor de eigen (levensbeschouwelijke) narratief van de leerkracht.' Tom Schoemaker vindt ook dat leerkrachten 'de weg moeten weten in hun eigen levensbeschouwing, omdat zij belangrijke personen zijn waar de leerlingen zich 'tegenaan schuren' tijdens hun levensbeschouwelijke ontwikkeling.

4. Deskundigheidsbevordering door pro-actievere bewustwording van de brede en actief-pluriforme identiteit van de openbare school – onder andere door middel van meer dialoog en

¹⁸¹ Zie theoretisch kader.

eventueel met behulp van professionele ‘identiteitsbegeleiding’.

Meerdere experts hebben aangegeven dat bewustwording van de brede (actief-pluriforme) identiteit van de openbare school kan leiden tot deskundigheidsbevordering. Zo zegt Siebren Miedema: ‘Scholen dienen hun ‘brede identiteit’ op papier beter vorm te geven. Scholen dienen daarbij hun brede identiteit (zie mijn oratie uit 1994!) op papier en in de praktijk vorm te geven. Dus weg van: smalle cognitieve vorming, louter gericht op de kenniseconomie, toeleiding tot de arbeidsmarkt. Indien groepsleerkrachten in het openbaar basisonderwijs uitgaan van brede vorming van de leerlingen, zullen ze zich ook t.a.v. de levensbeschouwelijke vorming moeten afvragen of zij zich louter tot levensbeschouwelijke kennisoverdracht willen beperken of een combinatie van *teaching about* en *from* willen praktiseren. Dan is de ondersteuning van de persoonlijke levensbeschouwing van de leerling het uitgangspunt, en zijn die leerkrachten hopelijk verlost van de idee dat het zou gaan om toeleiding naar geloofsgemeenschappen, proselitisme.’ Gerdien Bertram-Troost is het met Siebren eens. Zij stelt dat openheid binnen teams een veilige ruimte kan creëren waarbinnen vervolgens over levensbeschouwing gepraat kan worden. Ook geeft zij aan dat met behulp van trainingen leerkrachten tools aangereikt kunnen krijgen om dit ook te kunnen doen.

Deze ‘begeleiding’ of ‘bijscholing’ wordt ook door Jacomijn van der Kooij gesuggereerd. Zij stelt namelijk dat ze zich goed iets kan voorstellen bij identiteitsbegeleiding door professionals op dit gebied (‘iemand die een aantal keer per jaar met het team aan de slag gaat om hen juist meer vertrouwen te geven, zaken aan te reiken, mee te denken, etc.’). Daarbij kan Van der Kooij zich voorstellen dat het instellen van een identiteitscommissie behulpzaam kan zijn: een groep die het voortouw neemt, samen nadenkt en collega’s en ouders betreft.

Ook Ineke Struijk is het hier mee eens: ‘Leerkrachten kunnen hierin begeleid worden door onderwijsbegeleidingsdiensten of anderszins na- en/of bijscholing volgen. Belangrijker is echter dat schoolteams hierop een visie ontwikkelen en samen nadenken hoe ze dit kunnen vormgeven. Er zijn methodes beschikbaar. Het kan niet zo zijn dat het leerkrachtafhankelijk wordt: de een heeft iets met het onderwerp en de ander niet, heb je pech als je die leerkracht toevallig treft.’

Kortom: het als schoolteam een visie ontwikkelen op levensbeschouwing is een breed gedragen aanbeveling, en door sommige experts wordt gesuggereerd dat een identiteitsbegeleidingsdienst of een identiteitscommissie hier positieve invloed op kan uitoefenen.

5. Een integrale benadering zorgt voor betere levensbeschouwelijke vorming.

Twee respondenten hebben aangegeven dat goede levensbeschouwelijke vorming eigenlijk vraagt om een integrale benadering. Zo zegt Tamar Kopmels dat ze het moeilijk vindt om kort te zijn over dit onderwerp en dat ze een integrale benadering aanbeveelt, waarbinnen levensbeschouwelijke vorming, identiteitsontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, morele ontwikkeling, burgerschapsvorming en Geestelijke Stromingen aan elkaar worden gekoppeld. Onderstaand model voegde Kopmels toe aan haar beantwoording op vraag 2:



Erik Renkema is het met Kopmels eens. Hij stelt namelijk dat 'mogelijkheden om levensbeschouwelijk onderwijs te verbinden met andere vormingsgebieden gestimuleerd moeten worden, waardoor levensbeschouwelijk onderwijs aan verdieping wint en meer is dan alleen een 'praatles'.'

6. Onderzoek Publicatie naar *good practices* op dit gebied.

Jacomijn van der Kooij adviseert dat er meer onderzoek wordt gedaan naar *good practices* op dit gebied. Zij stelt hierover het volgende: 'Wat ik me ook goed kan voorstellen is een onderzoek/publicatie naar *good practices* op dit gebied. En dan niet alleen die *practices*, maar ook de *principles* daarachter benoemen. *Practices* zijn vaak zo contextspecifiek, terwijl principes daarachter mensen aan het denken kunnen zetten en zaken kunnen laten relateren aan hun eigen omgeving.'

7. Inzetten van vakdocenten (zoals G/HVO-docenten).

Erna de Goede en Wouter Knoester zien mogelijkheden voor het inzetten van vakdocenten op dit terrein. Volgens hen kunnen de vakdocenten G/HVO vanuit hun expertise goed een rol binnen de openbare school vervullen.

7.3 Vraag 3 – Het 'Klassieke' G/HVO-Model

Aangezien in het theoretisch onderzoek naar voren is gekomen dat het klassieke G/HVO-model niet altijd meer aansluit bij de 'tijd van nu' is in vraag 3 besloten de experts naar hun mening te vragen hierover. De vraag is 'open' gesteld – er is een korte omschrijving gegeven van het 'klassieke model' en er is geen woord gerept over de 'nieuwe vormen' – op die manier is getracht objectiviteit te waarborgen. De experts zijn gevraagd hun mening te voorzien van argumenten, zodat duidelijk in kaart kan worden gebracht wat de verschillende visies zijn en waar die op gebaseerd zijn. De vraag

luit als volgt:

Nederlandse openbare basisscholen zijn verplicht ruimte te bieden voor Godsdienstig of Humanistisch als ouders hierom vragen. Naast humanistisch vormingsonderwijs (nader te noemen als HVO) worden de volgende richtingen godsdienstig vormingsonderwijs (nader te noemen als GVO) aangeboden: protestants-christelijk, islamitisch, rooms-katholiek, en hindoeïstisch. De G/HVO-lessen worden gegeven door docenten die werken vanuit een aan de levensbeschouwing verbonden organisatie. Deze ‘klassieke vorm’ van G/HVO houdt dus in dat leerlingen vanuit een bepaalde richting levensbeschouwelijk vormingsonderwijs ontvangen. G/HVO wordt op ongeveer 40 procent van de openbare scholen aangeboden.

Wat vindt u van dit ‘klassieke’ G/HVO-model? Licht uw antwoord met argumenten toe.

7.3.1 Bevindingen vraag 3

Er zijn binnen de antwoorden van de experts vier bevindingen te onderscheiden:

- 1. Het klassieke G/HVO-model is toe aan vernieuwing.*
- 2. Levensbeschouwelijke vorming moet aan alle kinderen worden aangeboden en niet facultatief en in gescheiden groepen.*
- 3. ‘Nieuwe Vormen’ van G/HVO - Interlevensbeschouwelijke Vorming*
- 4. De rol van de groepsleerkracht is belangrijk.*

Hieronder worden de aanbevelingen van de experts besproken, voorzien van citaten.

1. Het klassieke G/HVO-model is toe aan vernieuwing.

Bijna alle experts zijn het erover eens dat het ‘klassieke’ G/HVO-model niet meer aansluit bij de ‘tijd en van nu’. Echter, de ene expert is hier ‘radicaler’ in dan de andere expert. Zo zegt Ineke Struijk: ‘Afschaffen: ALLE kinderen hebben hier het recht op. Bovendien moet dit verpakt zitten in burgerschapsontwikkeling: een belangrijk aspect hiervan is dat er actief aandacht besteed wordt aan de diversiteit aan culturen en levensbeschouwingen die in de Nederlandse samenleving voorkomen’. Siebren Miedema voegt daaraan toe dat het ‘fijn is dat het nu bekostigd wordt, maar dat het is nog steeds een ‘relict uit een verzuild tijdperk’ is - maar nu buiten de verantwoordelijkheid van de school en de leerkrachten die daar werken’. Miedema stelt dat we dit facultatieve onderwijs achter ons dienen te laten en verwijst naar zijn toekomstvisie ‘Alle scholen uniek¹⁸²’. Ook Tamar Kopmels vindt het ‘niet passen bij deze tijd en samenleving’, en Jeroen Bron stelt dat er in het openbaar onderwijs ‘geen sprake zou moeten zijn van een ‘bepaalde richting’ in het levensbeschouwelijk onderwijs’. Manuela Kalsky sluit zich hierbij aan, en zegt dat ‘levensbeschouwelijke vorming voor *elk* kind thuishoort in het onderwijs, niet alleen als de ouders hierom vragen’. Ook Tom Schoemaker is kritisch op dit klassieke G/HVO-model. Hij stelt het volgende: ‘Ik vind G/HVO een raar fenomeen. Als ouders iets willen, dan kunnen ze kiezen voor het bijzonder onderwijs. Het vreemde is nog eens dat daarbij de GVO, omdat dit door een zendende organisatie gebeurt, vaak orthodoxer van aard is dan wat er op het bijzonder

¹⁸² Hiermee bedoelt hij het afschaffen van het duale onderwijsbestel, waarbij alle scholen ‘uniek’ zijn. Op deze unieke scholen moet ruimte zijn voor goede levensbeschouwelijke burgerschapsvorming voor ieder kind – zie ook het theoretisch kader van dit onderzoek.

onderwijs aan levensbeschouwelijke vorming plaatsvindt.' Zomaar een greep uit de verschillende kritische reacties op het klassieke G/HVO-model.

Er zijn echter ook 'zachtere geluiden' ten aanzien van het klassieke G/HVO-model te horen. Zo stelt Wiel Veugelers dat het klassieke G/HVO-model ruimte biedt voor eigen keuzes van leerlingen en ouders. Ook wanneer het bijzonder onderwijs is afgeschaft is deze keuzemogelijkheid in het openbaar onderwijs volgens hem waardevol. Lizzy Wijnen geeft ook aan dat zij voorstander is van het klassiek G/HVO-model als ouders dit wensen. Zij geeft echter ook aan dat uit onderzoek (en haar ervaring) blijkt dat ouders slechts wensen dat hun kinderen 'wat meekrijgen van de verschillende levensbeschouwingen' of ook 'een beetje filosofie en zingeving' krijgen. De ouders kiezen volgens haar vaak niet bewust voor de levensbeschouwelijke vorming binnen één traditie (of tot een traditie). Daarom voldoet klassiek GVO en HVO volgens Wijnen *niet* aan de wens van ouders voor levensbeschouwelijke vorming.

Erna de Goede en Wouter Knoester geven aan dat zij de keuzevrijheid van ouders voor dit facultatieve levensbeschouwelijke onderwijs een 'groot goed' vinden. Zij stellen hierover het volgende:

'Als aanbieders van dit onderwijs is het logisch en voor de hand liggend dat wij dit 'klassieke' G/HVO-model een warm hart toedragen en hier emplooi voor zien. Niet voor niets wordt dit onderwijs op een groot aantal openbare basisscholen op verzoek van ouders gegeven en gewaardeerd. Ouders kiezen voor ons onderwijs, omdat het kinderen helpt om:

- een eigen kijk op het leven te ontwikkelen;
- vertrouwd te raken met verhalentradities van de aanbieders van dit onderwijs;
- uitdrukking te geven aan eigen ervaringen rond leven en geloof/levensbeschouwing
- en van jongs af aan respect te hebben voor andere geloven, levensovertuigingen en culturen.'

De Goede en Knoester voegen daar echter aan toe dat ze zien dat 'de invulling van de vraag door 'klassiek' GVO en HVO niet altijd meer toereikend is voor alle kinderen in het openbaar basisonderwijs' en dat zij zien dat openbare scholen zich steeds vaker herbezinnen op de vraag hoe zij invulling geven aan actieve pluriformiteit. Zij noemen de volgende 'bezwaren' van klassiek G/HVO: kleine groepen, roosterproblemen, aansluiting onderwijs bij de school. De Goede en Knoester stellen dat de 'nieuwe vormen' van G/HVO (zie ook de volgende twee aanbevelingen) vaak oplossingen bieden voor deze bezwaren. Dankzij de wet blijft er echter ruimte voor de specifieke keuze van ouders voor 'klassiek' GVO en HVO – en De Goede en Knoester vinden dan ook dat deze vorm mogelijk moet blijven voor ouders.

Kortom: de meeste experts zijn het over eens dat het 'klassieke G/HVO-model' toe is aan vernieuwing, echter betekent deze 'vernieuwing' voor sommige experts dat het klassieke systeem volledig afgeschaft moet worden, en voor andere experts juist dat het op facultatieve basis moet blijven bestaan, maar dat er daarnaast wel kritisch gekeken moet worden naar de 'nieuwe vormen'.

2. Levensbeschouwelijke vorming moet aan alle kinderen worden aangeboden en niet facultatief en in gescheiden groepen.

Tamar Kopmels geeft aan dat zij het 'niet eens is met het feit dat kinderen binnen het klassieke

G/HVO-model van elkaar worden gescheiden en dat groepsleerkrachten buitenspel worden gezet - terwijl het juist onderwerpen zijn die er écht toe doen!' Ook geeft zij aan dat 'het klassieke G/HVO-model als gevolg heeft dat er geen samenhang en verbinding met andere kinderen en met rest van het curriculum is en dat het denken in aparte stromingen geen recht doet aan de werkelijkheid van kinderen en van de samenleving'.

Ook Gerdien Bertram-Troost is het niet eens met het opsplitsen van leerlingen binnen het klassieke model. Zij zegt hierover het volgende: 'Ik zou er zelf nooit op gekomen zijn omdat ik moeite heb met de scheiding die er hier op levensbeschouwelijke gronden aangebracht wordt tussen leerlingen die verder in de context van de school gezamenlijk optrekken (ongeacht verschillen die er op tal van andere vlakken zijn, o.a. gender, intelligentie, etc.). Ik weet dat de praktijk per school verschilt maar de mogelijkheid dat een enkele leerling bij de vakleerkracht achterblijft omdat zijn/haar ouders niet voor G/HVO gekozen hebben vind ik pedagogisch gezien niet sterk. Ook kunnen de G/HVO lessen onbedoeld toch de indruk geven aan de vakleerkrachten dat zij zich niet met levensbeschouwelijke vorming (in brede zin!) bezig zouden hoeven houden. Ik heb me laten vertellen dat er ook vakkrachten zijn die denken dat het domein 'geestelijke stromingen' ook ondergebracht is bij G/HVO en hier daarom verder zelf geen aandacht aan besteden. Als dat zo is, dan betreur ik dat zeer omdat het zou betekenen dat er de facto dus minder aandacht voor levensbeschouwing is in de openbare school (ook in de 'teaching about'-vorm) dan bedoeld vanuit de wetgeving primair onderwijs.'

Erik Renkema heeft een lijst met vragen opgesteld ten aanzien van het klassieke G/HVO-model en suggereert dat er met vertegenwoordigers van G/HVO over deze vragen in gesprek gaan moet worden:

1. 'Hoe verhoudt G/HVO met zijn perspectief van één enkele traditie zich tot de opdracht tot actieve pluriformiteit en ontmoeting op basis van gelijkwaardigheid? Concreet: waarom moet er binnen een openbare school expliciet en afgezonderd aandacht zijn voor één traditie terwijl één van de karakteristieken van een openbare school die van de gelijkwaardigheid van overtuigingen is?
2. Waarom moeten leerlingen bij elkaar vandaan gehaald worden terwijl de kracht van openbaar onderwijs juist de ontmoeting rondom verschillen zonder grenzen is? Is de openbare school niet veel sterker wanneer de diversiteit rondom levensbeschouwelijke thema's maximaal is?
3. Hoe verhoudt G/HVO zich tot de opdracht van de groepsleerkracht met het DOO om de levensbeschouwelijke en burgerschapsvorming van leerlingen te begeleiden? Zou de groepsleerkracht niet levensbeschouwelijk onderwijs als uitingsvorm van de identiteit van de openbare school gestalte moeten geven?'

Renkema voegt daaraan toe dat hij zich 'heel goed voorstellen dat de antwoorden op deze vragen leiden tot een afscheid van dit 'klassieke' G/HVO-model, dat het misschien wel het gesprek over een gespecialiseerde groepsleerkracht kan stimuleren en dat deze groepsleerkracht dan geen onderwijs op basis van een enkele traditie verzorgt.'

3. 'Nieuwe Vormen' van G/HVO - Interlevensbeschouwelijke Vorming

Een 'nieuwe vorm' van G/HVO kan als oplossing bieden voor bezwaren die aan de 'klassieke vorm' van G/HVO kleven. Erna en Wouter stellen hierover het volgende: 'We zien dat openbare scholen zich steeds vaker herbezinnen op de vraag hoe zij invulling geven aan actieve pluriformiteit. Aanleiding hiervoor kan een fusie zijn met een school voor bijzonder onderwijs, maar dat is lang niet in altijd het geval. G/HVO kan aansluiting zoeken bij de specifieke vraag van scholen. Dan volstaat de 'klassieke' vorm vaak niet, maar wordt in het gesprek met scholen gezocht naar maatwerk. Met deze nieuwe vormen wordt inmiddels op een aantal plaatsen geëxperimenteerd. Zij bieden vaak oplossingen voor bezwaren die aan de 'klassieke' vorm van G/HVO kleven (kleine groepen/roosterproblemen/aansluiting bij onderwijs van de school).'

Ook Lizzy Wijnen stelt dat de praktijk van GVO en HVO volgens haar niet meer voldoet aan het label 'klassiek GVO en HVO'. Er is volgens haar vaak al veel overlap tussen het vakgebied burgerschapsvorming en HVO (maar ook met GVO). Zij stelt voor dat een 'nieuwe vorm' van G/HVO een nieuwe naam mag krijgen, bijvoorbeeld 'Interlevensbeschouwelijke vorming' of 'ontmoetingsonderwijs'. Zij denkt dat het misschien is het goed om dit voorlopig facultatief te maken om te zien of er gewetensbezwaren komen bij docenten, leerlingen of ouders.

Manuela Kalsky is het hiermee eens. Zij vindt namelijk 'dat het voor alle (!) kinderen belangrijk is dat zij niet alleen feitenkennis over religie en levensbeschouwing opdoen maar ook de betekenis van religie in het leven van mensen en de diversiteit aan stromingen leren kennen en begrijpen'. Zij doet hierover de volgende uitspraak: 'Kinderen moeten leren dat de in Nederland aanwezige diversiteit aan religie(s) om wederzijds respect vraagt, dat verschillen verrijkend en soms ook heel spannend zijn. Als ze leren om hiermee om te gaan en hun weg hierin weten te vinden, dan geef je ze vaardigheden voor het leven.' Kalsky's visie sluit aan bij de interlevensbeschouwelijke vorming (of 'ontmoetingsonderwijs' die Wijnen voorstelt.

4. De rol van de groepsleerkracht is belangrijk.

Een aantal experts geeft aan dat de groepsleerkracht een grote taak vervult omtrent de levensbeschouwelijke vorming van de kinderen. Zo zegt Tom Schoemaker: 'Aan de andere kant vind ik dat de levensbeschouwelijke vorming van kinderen de taak is van de reguliere leerkracht. Een leerkracht is altijd bezig met levensbeschouwelijke vorming, gewoon door zijn of haar manier van zijn. Dan kun je het maar beter bewust en kwalitatief goed doen.' Jacomijn van der Kooij voegt daaraan toe dat zij vindt 'dat er ook gezamenlijk in de klas aandacht voor de levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen moet zijn - in alle verschillen die er zijn'. Met G/HVO ben je er volgens van der Kooij zeker niet. De gesprekken in de klas, het samen zoeken en nadenken met je klasgenoten die van huis uit andere zaken mee krijgen is volgens haar, juist in het openbaar onderwijs, een aspect dat de nadruk moet hebben. Ook binnen Tamar Kopmels' antwoord op deze vraag komt de rol van de groepsleerkracht naar voren. Zij zegt dat het scheiden van kinderen (binnen het klassieke G/HVO-model) en het 'buitenspel zetten van de groepsleerkracht bij onderwerpen die er echt toe doen', niet meer past bij deze tijd en samenleving.

7.4 Vraag 4 – Levensbeschouwing en Burgerschapsvorming

Aangezien in het theoretisch kader van dit onderzoek de overlap tussen levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming meermaals naar voren is gekomen is besloten de experts hierover te bevragen. Er is hen gevraagd naar de wijze waarop deze twee vormingsgebieden elkaar kunnen versterken. De vraag luidt als volgt:

Hoe en in hoeverre kunnen levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming elkaar versterken?

7.4.1 Bevindingen vraag 4

Op deze vraag is unaniem hetzelfde geantwoord: ‘het leven beschouwen’ is volgens alle experts een onderdeel van persoonsvorming – en daarmee automatisch ook van burgerschapsvorming - dus de beide vormingsgebieden kunnen elkaar in hoge mate versterken. De experts hebben verschillende argumentaties aangedragen waarom dit zo is. Aangezien deze deelvraag belangrijk is voor het uiteindelijk beantwoorden van de hoofdvraag is besloten om van alle experts citaten aan te dragen¹⁸³. Het was bij het uiteenzetten van de bevindingen van deze deelvraag niet nodig om te categoriseren, aangezien er in hoge mate overeenstemming is tussen de experts. Er is bij deze vraag dus maar één bevinding – en die luidt als volgt:

1. Levensbeschouwelijke vorming, persoonsvorming en burgerschapsvorming zijn in hoge mate verwant aan elkaar.

Hieronder worden de aanbevelingen van de experts besproken, voorzien van citaten.

1. Levensbeschouwelijke vorming, persoonsvorming en burgerschapsvorming zijn in hoge mate verwant aan elkaar.

‘Weten wat jezelf drijft en wat de ander drijft is essentieel om samen te leven en te participeren in onze samenleving,’ zo stellen Erna de Goede en Wouter Knoester. En dit argument komt vaker naar voren: bijna alle experts maken de koppeling tussen levensbeschouwelijke vorming, persoonsvorming en burgerschapsvorming. Want vanuit levensbeschouwelijke vorming en persoonsvorming (weten wie je bent, waar je voor staat, waar je in gelooft maar ook weten wie die ander is, waar die ander voor staat en waar die ander in gelooft) kun je je bezig gaan houden met burgerschapsvorming (hoe verhoud je je als individu tot anderen en tot de wereld?). Hieronder volgen een aantal citaten van experts waaruit blijkt dat persoonsvorming en levensbeschouwelijke vorming (indirect) centraal staan bij burgerschapsvorming.

Zo stelt Manuela Kalsky: ‘Vanuit levensbeschouwelijke vorming leer je over jezelf en hoe je je tot andere verhoudt die anders in het leven staan dan jij. Het gaat daarin vooral om bewustwording. Burgerschapsvorming leert je nog meer hoe je dit in de praktijk brengt. Het gaat daarbij ook om een sociale actie: hoe draag je bij aan een maatschappij waarin iedereen zichtbaar zichzelf mag zijn, ongeacht levensovertuiging, afkomst of geaardheid. Levensbeschouwelijke vorming leert je vanuit

¹⁸³ Behalve van Tom Schoemaker, Ineke Struijk en Wiel Veugelers omdat zij bij deze vraag hebben verwezen naar vraag 1 en 2. Deze verwijzing geeft tevens aan dat zij het eens zijn met de grote overlap tussen levensbeschouwing en burgerschapsvorming. Zie bijlagen voor hun volledige antwoorden.

welke waarden en betekenisgeving mensen in het leven staan en hoe zij van daaruit als burger vormgeven aan de samenleving.'

Gerdien Bertram-Troost stelt is het hier volledig mee eens: 'Levensbeschouwelijke vorming is onderdeel van persoonsvorming en daarmee (voor mij althans) onderdeel van burgerschapsvorming. Burgerschapsvorming gaat over 'wie ben ik en hoe sta ik in het leven, ook in relatie tot anderen?.'

Ook Jeroen Bron sluit zich hierbij aan: 'Levensbeschouwing heeft betekenis voor het individu, voor persoonsvorming, maar heeft ook een maatschappelijke component: de (levensbeschouwelijke) diversiteit in de samenleving kennen en in die context kunnen samenwerken en functioneren. Dat laatste valt samen met burgerschapsvorming, het eerste niet direct, maar wel indirect: om te kunnen begrijpen hoe individuen en groepen zich opstellen en handelen, is ingegeven door hun eigen waarden en normen.'

Tamar Kopmels is het ook eens met de koppeling van deze drie gebieden. Zij stelt dat bij 'levensbeschouwelijk leren ook zelf leren bepalen hoe je betekenis geeft aan het leven hoort, ontdekken wat je belangrijk vindt, jezelf uitdrukken, in dialoog gaan met anderen, etc. Dit zijn allemaal vaardigheden die ook bij burgerschapsvorming belangrijk zijn.'

Jacomijn van der Kooij haalt in haar antwoord een idee van twee 'mede-experts' Siebren Miedema en Gerdien Bertram-Troost en een theorie van Martha Nussbaum aan: 'Levensbeschouwing en burgerschapsvorming zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. (...) Het is van groot belang dat godsdienstige en levensbeschouwelijke vorming stevig verankerd is op scholen. (...) Miedema en Bertram-Troost (2008), geven op dit punt een handreiking die we graag onder de aandacht brengen. Zij stellen dat scholen 'transformatieve' bronnen kunnen zijn voor zowel het publieke als private domein. Leerlingen laten nadenken, reflecteren en spreken over levensbeschouwelijke zaken helpt om hen los te maken van eventuele stigmatisering van culturele en levensbeschouwelijke gewoonten en ideeën van anderen. Het bevordert om een kritisch, systematisch en normatief perspectief te ontwikkelen op de wereld, de globalisering, de economie en de media. Tegelijk is een besef van traditie en eigenheid ook onontbeerlijk. (...) De kant van 'burgerschap' waar we de nadruk op willen leggen, sluit aan bij de ideeën hierover van filosofe Martha Nussbaum (2011). Zij pleit voor denkvermogen, verbeeldingskracht en empathie in het onderwijs, ten dienste van wereldburgerschap. Volgens Nussbaum zijn daarvoor de geesteswetenschappen (vooral filosofie) en de kunsten broodnodig. Juist die essentiële onderdelen van een evenwichtig curriculum staan in de meeste landen onder de druk van het rendementsdenken, constateert ze. En deze constatering kunnen we helaas ook voor ons land onderschrijven.' Leerlingen laten nadenken, reflecteren en spreken over levensbeschouwelijke zaken bevordert om een kritisch, systematisch en normatief perspectief te ontwikkelen op de wereld, de globalisering, de economie en de media. Kortom: levensbeschouwelijk onderwijs is essentieel om tot goede burgerschapsvorming te komen.

Siebren Miedema brengt de term 'levensbeschouwelijke burgerschapsvorming' in: 'Ikzelf heb de term 'levensbeschouwelijke burgerschapsvorming' geijkt om de sterke en vruchtbare relatie van beide tot uitdrukking te brengen, en voeg daar overigens ook nog mensenrechteneducatie aan toe. Levensbeschouwelijke vorming heeft altijd met de anderen en het andere te maken en is in die zin een onderdeel van burgerschapsvorming. Hoewel persoonlijke levensbeschouwelijke vorming

conceptueel onderscheiden kan worden is er daarnaast ook altijd de socialiteitscomponent die hiermee verbonden is.' Ook Miedema is het er dus over eens dat goede levensbeschouwelijke vorming onderdeel is van burgerschapsvorming. Hij voegt hier als enige van de experts mensenrechteneducatie aan toe.

Ook Wiel Veugelers stelt dat levensbeschouwelijke vorming een klein deel is van 'brede vorming' en hij ziet graag 'veel vorming' terug in het basisonderwijs. Hij vindt het daarbij belangrijk dat 'deze vorming zich met name richt op persoonlijke levensbeschouwelijke vorming en minder op instituties en tradities' (zie ook vraag 2).

Ook Lizzy Wijnen ziet de grote overlap: 'Levensbeschouwelijke vorming heeft een grote overlap met burgerschapsvorming. Dus wanneer je goed levensbeschouwelijk gevormd wordt, heb je al een grote dosis burgerschapsvorming gehad. En andersom ook. De overlap zit 'm in de kennis over de geestelijke stromingen. In de identiteitsvorming, weten wat je belangrijk vindt en hoe je je wilt gedragen conform je levensbeschouwing. Hoe je omgaat met anderen en met de wereld zijn levensbeschouwelijke vragen. Wanneer een kind daar al een eigen vorm en inhoud aan heeft gegeven, staat het sterker in het burgerschapsonderwijs. Dan weet je wellicht al voor een groot deel hoe je wil participeren in de samenleving en wat je verantwoordelijkheid hierin is. Bij levensbeschouwelijke vorming gaat het hierbij meer vanuit het kind, wat vind het kind belangrijk. Bij burgerschapsvorming is de insteek meer vanuit de maatschappij, wat is voor de maatschappij van belang? Daarom vullen ze elkaar aan en zijn beide nodig.'

Kortom: in de verschillende reacties komt naar voren dat goede levensbeschouwelijke vorming, waarbij aandacht is voor persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling (persoonsvorming), en voor diversiteit in de samenleving (door zowel objectieve kennisoverdracht binnen het domein geestelijke stromingen maar ook door dialoog te stimuleren tussen leerlingen met verschillende levensbeschouwelijke/culturele achtergronden) kan leiden tot betere burgerschapsvorming. Immers: de kinderen weten dan vanuit welke waarden en 'visie op het leven' zij een plek innemen in de samenleving en hebben daarnaast kennis over en respect voor medeburgers met andere waarden en andere visies op het leven en op het participeren in de samenleving. Het 'vormen van burgers' gebeurt dus al tijdens die persoonsvorming en levensbeschouwelijke vorming. Persoonsvorming en levensbeschouwelijk leren zijn daarmee onlosmakelijk verbonden aan burgerschapsvorming.

Ten aanzien van het in de praktijk brengen van het bovenstaande stelt Tamar Kopmels voor dat zowel levensbeschouwing als burgerschapsvorming concreet moeten worden gemaakt: 'leef het voor, haal het dicht naar de wereld van de kinderen!', zegt Kopmels. Zij voegt daaraan toe dat 'door leerlingen te laten ervaren dat hoe je in het leven staat consequenties heeft voor hoe je handelt/welke keuzes je maakt in het leven' van groot belang is binnen levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming.

7.5 Vraag 5 – Karakter Openbaar Onderwijs

Binnen deze vraag is besloten te experts te bevragen over de versterking van het actief-pluriforme karakter van het openbaar onderwijs. De paradigmaverschuiving van 'actief-neutraal' naar 'actief-

pluriform' wordt genoemd en de experts worden gevraagd hoe zij aankijken tegen de relatie tussen actieve pluriformiteit en levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming. De vraag luidt als volgt:

Er zijn geluiden dat het openbaar onderwijs het 'actief pluriforme karakter' sterker zou mogen uitdragen. Deze paradigmaverschuiving (van 'actief-neutraal' naar 'actief-pluriform') kan worden gestimuleerd door goed levensbeschouwelijk onderwijs en goede burgerschapsvorming.¹⁸⁴ Geef aan of u het hiermee eens/oneens bent. Beargumenteer.

7.5.1 Bevindingen vraag 5

De experts zijn het unaniem eens met deze stellingname. Wiel Veugelers is kort en bondig in zijn beantwoording en zegt: 'Ja! Zie boek *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs* van Veugelers & De Kat'¹⁸⁵. Lizzy Wijnen zegt zelfs dat actief-pluriform zijn *alleen* wenselijk is met goed levensbeschouwelijk onderwijs en goede burgerschapsvorming omdat er anders 'een kakafonie aan meningen en visies ontstaat waarbij degene die in de meerderheid is het of het hardste roept de overhand heeft'. Ook Erik Renkema stelt dat hij het hier 'zeer, zeer mee eens' is. Hij stelt dat 'vanwege de maatschappelijke opdracht die scholen hebben en vanwege het paradigma van de persoonsvorming van leerlingen, leerkrachten op openbare (en ook bijzondere) scholen actieve pluriformiteit veel en veel meer tot uitdrukking moeten brengen'. Hij voegt daaraan toe dat 'de samenleving barst van levensbeschouwing, die dient te weerspiegelen in de school en dat levensbeschouwelijke perspectieven gouden mogelijkheden zijn om aan vorming van leerlingen te doen'. Siebren Miedema stelt dat hij het 'zeker eens is met deze stelling' en voegt daaraan toe dat daarmee bijzonder en openbaar onderwijs elkaar naderen. Ook Jacomijn van der Kooij sluit hierbij aan: 'Zowel voor het samen leven is het (red: meer aandacht voor actieve pluriformiteit) van belang, als voor de persoonsvorming/identiteitsvorming van de individuele leerling is het van belang.' Manuela Kalsky geeft tevens aan dat er 'sprake is van een grote levensbeschouwelijke diversiteit onder leerlingen in Nederland' en dat 'het karakter van het openbaar onderwijs zich er juist voor leent om een actieve houding aan te nemen in leren omgaan met deze diversiteit'. Erna de Goede en Wouter Knoester voegen daaraan toe dat er 'op de openbare school een grote diversiteit aan achtergronden en overtuigingen is en dat die diversiteit niet neutraal worden benaderd'. Zij stellen, in aansluiting bij de andere experts, dat goed levensbeschouwelijk onderwijs en burgerschapsvorming het actief-pluriforme karakter van het openbaar onderwijs kunnen stimuleren. Tamar Kopmels gaat nog een stapje verder en stelt dat het openbaar onderwijs zelfs een 'voortrekkersrol' kan hebben in bespreekbaar maken van levensbeschouwelijke verschillen in de samenleving.

Oftewel: de experts zijn het eens met de stellingname. Tevens dragen zij een aantal 'actiepunten' aan ten aanzien van het versterken van de actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs:

¹⁸⁴ M. Lammers, "Juist in het openbaar onderwijs – Over de aandacht voor levensbeschouwing op de openbare school", *Narthex* (oktober 2013), 41-46, geraadpleegd op 1 april 2017, <https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2013/11/Juist-in-het-openbaar-onderwijs.pdf>.

¹⁸⁵ In het theoretisch kader van dit onderzoek is meerdere malen verwezen naar dit boek.

- 1. Het openbaar onderwijs kan vanuit haar actief-pluriforme identiteit een 'voortrekkersrol' hebben in het bespreekbaar maken van levensbeschouwelijke verschillen in de Nederlandse samenleving.*
- 2. Bepaal als openbare school je normen en waardenkader binnen een duidelijke visie en leer leerlingen zich hiertoe te verhouden door middel van levensbeschouwelijke vorming.*
- 3. Versterk de levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming in de klas. Faciliteer groepsleerkrachten door middel van tijd en scholing en stimuleer hen om de pluriformiteit aan levensbeschouwelijke identiteiten in de klas optimaal gebruiken.*
- 4. Schaf het duale bestel af.*

Hieronder worden de aanbevelingen van de experts besproken, voorzien van citaten.

1. Het openbaar onderwijs kan vanuit haar actief-pluriforme identiteit een 'voortrekkersrol' hebben in het bespreekbaar maken van levensbeschouwelijke verschillen in de Nederlandse samenleving.

Tamar Kopmels is de enige expert die expliciet heeft aangegeven dat het openbaar onderwijs een voortrekkersrol zou kunnen vervullen ten aanzien van het bespreekbaar maken van levensbeschouwelijke verschillen in de samenleving. Ondanks het feit dat dit maar door één expert is genoemd wordt dit als een belangrijke en 'overkoepelende' aanbeveling gezien.

2. Bepaal als openbare school je normen en waardenkader binnen een duidelijke visie en leer leerlingen zich hiertoe te verhouden door middel van levensbeschouwelijke vorming.

Lizzy stelt dat scholen hun normen en waardenkader (ihkv burgerschapsvorming) moeten bepalen en leerlingen moeten leren zich hier (met elkaar) toe te verhouden door middel van levensbeschouwelijke vorming. Ook Ineke Struijk vindt dat er 'inhoud kan worden gegeven aan actieve pluriformiteit door er op scholen een visie op te ontwikkelen - en dan te bouwen op waarden'. Anders is het volgens haar een 'vaag en leeg begrip'. Manuela Kalsky zegt ook dat een 'goede visieontwikkeling van scholen ten aanzien van welke keuzes hierin gemaakt dienen te worden' een vereiste is bij het versterken van de actief-pluriforme identiteit van openbare scholen.

Volgens deze experts is het dus van essentieel belang dat scholen een duidelijke visie dienen te hebben op de openbare actief-pluriforme identiteit, de daarbij horende normen en waarden en de vertaling naar de onderwijspraktijk - van met name het levensbeschouwelijk- en burgerschaps-onderwijs.

3. Versterk de levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming in de klas. Faciliteer groepsleerkrachten door middel van tijd en scholing en stimuleer hen om de pluriformiteit aan levensbeschouwelijke identiteiten in de klas optimaal gebruiken.

Tom Schoemaker geeft expliciet aan dat actieve pluriformiteit 'een stukje extra kan worden aangezet' door de pluriformiteit aan levensbeschouwelijke identiteiten in de klas als 'rijke leeromgeving' te zien, die door de leerkracht 'optimaal gebruikt moet worden om kinderen te helpen bij hun eigen levensbeschouwelijke vorming'. De kracht van het openbaar onderwijs zou volgens hem moeten liggen in het 'ten volle benutten van die levensbeschouwelijke diversiteit'.

Ook Tamar Kopmels ziet dat leerkrachten in het openbaar onderwijs het voor een groot deel eens zijn met de aanname dat levensbeschouwing en burgerschapsvorming de actief-pluriforme identiteit kunnen versterken – en er voor open staan hier meer mee te gaan doen. Kopmels geeft tevens aan dat leerkrachten wel concreet aangereikt moeten krijgen *hoe* ze hier meer mee kunnen gaan doen en dit moet volgens haar worden gefaciliteerd door middel van tijd en scholing.

Ten aanzien van die scholing van leerkrachten wordt door Manuela Kalsky gesteld dat het versterken van levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming (om zo tot versterking van de actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs te komen) wel meer kennis bij leerkrachten over religie(s) vereist.

Jeroen Bron is eigenlijk de enige expert die ietwat kritischer is ten aanzien van dit onderwerp. Hij stelt het volgende: 'Enerzijds acht ik het terecht om de pluriformiteit van de samenleving terug te laten komen in het onderwijs. Anderzijds moet een ouder er op kunnen vertrouwen dat zeker in het openbaar onderwijs geen levensbeschouwing kan worden gestimuleerd of het gevoel worden opgeroepen dat wel of niet geloven en wat meer of minder is dan. De vraag is ook hoeveel tijd hiervoor beschikbaar wordt gesteld en of dit ten koste gaat van andere vormende aspecten zoals expressie/cultuur/literatuur etc.'

4. Schaf het duale bestel af.

Siebre Miedema is de enige expert die binnen zijn beantwoording aangeeft dat voor hem, in het verlengde van het versterken van de actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs, de nabij gelegen 'volgende stap' het 'afschaffen van het duale stelsel en de ontwikkeling van een monistisch stelsel van unieke scholen is'.¹⁸⁶

7.6 Vraag 6 – Toekomstbeeld

Vraag 6 en vraag 7 sluiten bij elkaar aan. Binnen deze vragen zijn de experts uitgedaagd hun 'utopische visie op de toekomst' ten aanzien van levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming in het openbaar onderwijs te verwoorden, voorzien van argumenten. Er is hen gevraagd onder andere te denken aan de vorm en inhoud van deze vakken, de rol van de groepsleerkracht en de rol van G/HVO. De experts zijn gestimuleerd visionair/toekomstgericht te denken. In vraag 7 zijn zij uitgedaagd concrete actiepunten aan hun visie te koppelen. De vraag luidt als volgt:

Zoals in bovenstaande vragen ook naar voren is gekomen is er Nederland in toenemende mate aandacht voor de 'brede opdracht' van het onderwijs en de onderwijsdoeldomeinen persoonsvorming en socialisatie. Burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming zijn uiterst actuele onderwerpen binnen discussies omtrent onderwijs. Omschrijf (met de vraag waartoe onderwijs dient in uw achterhoofd) uw utopische visie op de toekomst ten aanzien van burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming in het openbaar basisonderwijs.

¹⁸⁶ Het feit dat Siebre Miedema dit als enige expert in zijn antwoord op deze vraag heeft meegenomen, betekent uiteraard niet dat hij de enige expert is die deze opvatting heeft. De vraag ging immers over het versterken van de actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs – en niet over het afschaffen van het huidige onderwijsbestel.

Omschrijf waaraan het burgerschapsonderwijs en levensbeschouwelijk onderwijs moet voldoen, wat de doeldomeinen zijn, wat de rol van de groepsleerkracht is, in welke vorm het gegeven wordt, welke rol G/HVO hierin speelt, etc. Geef argumenten en indien mogelijk theoretische onderbouwing. Ik nodig u uit visionair te denken!

7.6.1 Bevindingen Vraag 6

Het feit dat de experts bij deze vraag zijn uitgedaagd visionair te denken heeft als gevolg gehad dat er veel uitgebreide visies en aanbevelingen zijn aangedragen. Binnen de visies, aanbevelingen en argumenten van de experts kunnen verschillende distincties worden aangebracht. De bevindingen zijn daarom in twee categorieën onderverdeeld, namelijk *Bevindingen ten aanzien van de inhoud van levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming* en *Bevindingen in de vorm van concrete actiepunten*.

7.6.1.1 Bevindingen ten aanzien van de inhoud van levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming

Ten aanzien van de inhoud van levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming zijn de volgende vier aanbevelingen te onderscheiden:

- 1. Kinderen moeten kennis opdoen over religies en levensbeschouwingen omdat dit onderling respect bevordert.*
- 2. Kinderen moeten worden gestimuleerd hun eigen 'visie op het leven' te leren kennen en verwoorden (door middel van persoonsvorming en levensbeschouwelijke vorming).*
- 3. Aansluitend op de visie dat diversiteit in de klas optimaal benut dient te worden moeten ontmoeting en dialoog centraal staan binnen levensbeschouwelijke vorming burgerschapsvorming.*
- 4. Burgerschapsvorming moet overal in verweven zijn en er moet binnen burgerschapsvorming (onder andere) specifieke aandacht zijn voor democratische attitude, kennis over democratie en politiek, vaardigheden als debatteren en stemmen én attitude (de dagelijkse houding naar elkaar: gaan we met elkaar in gesprek, staan we open voor elkaar, samen werken aan oplossingen, etc).*

Hieronder zullen de bevindingen worden toegelicht, voorzien van citaten van de experts.

1. Kinderen moeten kennis opdoen over religies en levensbeschouwingen omdat dit onderling respect bevordert.

Meerdere experts zijn het erover eens dat kinderen kennis moeten opdoen over religies en levensbeschouwingen. Zo stelt Manuela Kalsky 'dat kinderen iets moeten leren over levende religie(s) en hoe mensen het beoefenen van een religie zelf ervaren (welke gebruiken horen erbij, welke teksten, welke verhalen) omdat op deze wijze niet alleen kennis wordt bevorderd, maar ook onderling respect voor zingeving in het leven van mensen wordt bevorderd'. Tevens vindt zij dat 'moet worden aangeleerd dat er verschillende stromingen binnen religies en levensbeschouwingen bestaan en niet alles 'een pot nat' is, omdat op die manier leerlingen kunnen leren omgaan met eventuele spanningen die de diversiteit aan levensbeschouwelijke met zich mee kan brengen - en het liefst met elkaar leren hoe je die spanningen kunt voorkomen'. Gerdien Bertram-Troost zegt hierover het volgende:

'Levensbeschouwingen (meervoud!) worden aangeboden als mogelijke zingevingskaders waar leerlingen elementen over van kunnen (optie!) nemen in hun eigen leven. Dit is zowel relevant voor leerlingen die van huis uit een specifieke levensbeschouwing meekrijgen als voor leerlingen die bij wie dat niet het geval is'.

2. Kinderen moeten worden gestimuleerd hun eigen 'visie op het leven' te leren kennen en verwoorden (door middel van persoonsvorming en levensbeschouwelijke vorming).

Meerdere experts geven aan dat op proactieve wijze aandacht geven aan persoonsvorming van essentieel belang is voor en vervlochten is met levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming. Kinderen moeten hun 'eigen visie op het leven' leren kennen en verwoorden. Binnen deze levensbeschouwelijke identiteitsvorming moeten volgens Jacomijn van der Kooij 'moreel denken en handelen, oefenen ethische reflectie, aanscherpen eigen moreel kompas, oefenen moreel kritische houding t.o.v. bestaande praktijken en aandacht voor eigenheid en diversiteit' centraal staan.

3. Aansluitend op de visie dat diversiteit in de klas optimaal benut dient te worden moeten ontmoeting en dialoog centraal staan binnen levensbeschouwelijke vorming burgerschapsvorming.

Meerdere experts vinden dat dialoog en ontmoeting centraal moeten staan binnen levensbeschouwelijke vorming. Zo zegt Gerdien-Troost dat haar 'ideale openbare school een ontmoetingsschool is waar leerlingen en leerkrachten elkaar op basis van gelijkwaardigheid kunnen ontmoeten en met en van elkaar leren'. Zij voegt daaraan toe dat 'dialoog in inleven in de ander' belangrijke elementen zijn' en dat het 'optimaal benutten van de levensbeschouwelijke diversiteit binnen een klas kan bijdragen aan het stapje voor stapje leren beseffen dat anderen anders in het leven staan en andere keuzes maken - maar hoe je desondanks toch goed kunt samenleven'. Jacomijn van der Kooij stelt dat 'onderdeel van goed samenleven ook het kunnen omgaan met de levensbeschouwelijke ander' is. Ineke Struijk voegt hier nog aan toe dat 'het ultieme doel van het openbaar onderwijs zou moeten zijn *'Wij leren kinderen denken in diversiteit!!!'*. Volgens Struijk dragen 'burgerschapsonderwijs en levensbeschouwelijk onderwijs bij aan actieve participatie en een open houding, zodat kinderen leren elkaar te staan en te verstaan'. Oftewel: meerdere experts vinden dat het optimaal benutten van deze diversiteit, door middel van ontmoeting en dialoog, essentieel is bij het leren omgaan met de levensbeschouwelijke ander en daarmee aan het goed leren samenleven.

4. Burgerschapsvorming moet overal in verweven zijn en er moet binnen burgerschapsvorming (onder andere) specifieke aandacht zijn voor democratische attitude, kennis over democratie en politiek, vaardigheden als debatteren en stemmen én attitude (de dagelijkse houding naar elkaar: gaan we met elkaar in gesprek, staan we open voor elkaar, samen werken aan oplossingen, etc).

Jacomijn van der Kooij heeft in haar antwoord op concrete wijze omschreven welke aspecten zij graag terug zou zien binnen burgerschapsvorming:

- 'Leren kennen van de wereld om je heen, wereld vergroten en je afvragen 'wat doet dat voor mij?';
- Vormen van betrokken gemeenschappen, omzien naar elkaar, verplaatsen in ander, verdraagzaam zijn;
- Democratische attitude, kennis over democratie en politiek, vaardigheden als debatteren en stemmen én attitude (de dagelijkse houding naar elkaar: gaan we met elkaar in gesprek, staan we open voor elkaar, samenwerken aan oplossingen, etc.);
- Moreel denken en handelen, oefenen ethische reflectie, aanscherpen eigen moreel kompas, oefenen moreel kritische houding tov bestaande praktijken;
- Eigenheid en diversiteit, levensbeschouwelijke vorming van leerlingen (zie wat ik daar bij vraag 4 over schreef).'

Voor dit onderzoek is bovenstaand lijstje van Van der Kooij van belang, aangezien hierin een duidelijke visie op de inhoud van burgerschapsvorming naar voren komt en hieruit (wederom) blijkt dat levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming grote overlap hebben met elkaar.

7.6.1.2 Bevindingen in de vorm van concrete actiepunten

De volgende 'bevindingen in de vorm van concrete actiepunten' zijn te onderscheiden:

- 1. Het openbaar onderwijs moet burgerschapsvorming, persoonsvorming en levensbeschouwelijke vorming opnemen in haar 'DNA' – waarbij er uitgegaan wordt van de visie dat deze drie vormingsgebieden onlosmakelijk verbonden zijn met elkaar.*
- 2. Groepsleerkrachten moeten over de juiste kennis, vaardigheden en attitudes beschikken om goede levensbeschouwelijke vorming en goede burgerschapsvorming te kunnen aanbieden (actiepunt: scholing/bijstelling).*
- 3. Er zijn toegewezen uren waarin (inter-)levensbeschouwelijke vorming plaatsvindt, gegeven door een professional en alle kinderen zijn hierbij aanwezig ('Nieuwe Vorm' G/HVO).*
- 4. In aansluiting bij punt 3 ('goed interlevensbeschouwelijk onderwijs voor ieder kind') kan G/HVO in de 'klassieke vorm' worden afgeschaft (of op facultatieve basis nog worden aangeboden voor ouders die dat wensen).*
- 5. VOS/ABB, VOO en het Dienstencentrum G/HVO zouden gezamenlijk een onderwijsaanbod moeten ontwerpen en zetten deze via bestaande kanalen uit.*
- 6. Afschaffen van het duale stelsel.*
- 7. Er moet bewust gestreefd worden naar een in levensbeschouwelijk opzicht divers team.*

Hieronder zullen de bevindingen worden toegelicht, voorzien van citaten van de experts.

1. Het openbaar onderwijs moet burgerschapsvorming, persoonsvorming en levensbeschouwelijke vorming opnemen in haar 'DNA' – waarbij er uitgegaan wordt van de visie dat deze drie vormingsgebieden onlosmakelijk verbonden zijn met elkaar.

Meerdere experts geven aan dat zij een grote overlap zien tussen burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming (waaronder persoonsvorming). Ook wordt meerdere malen genoemd dat levensbeschouwelijke vorming eigenlijk een 'onderdeel is' van burgerschapsvorming. Zo zegt

Lizzy Wijnen: 'In mijn toekomstdroom heeft het openbaar onderwijs een duidelijk normen en waardenkader en is burgerschapsonderwijs en levensbeschouwelijke vorming opgenomen in haar 'DNA' van het openbaar onderwijs. (...) Burgerschapsonderwijs is de rode draad van het openbaar onderwijs en komt tot uiting in de lessen levensbeschouwelijke vorming, filosoferen met kinderen, wereldoriëntatie, mensenrechteneducatie, etc.' Gerdien Bertram-Troost voegt daaraan toe dat: 'levensbeschouwelijke vorming deel uit maakt van burgerschapsvorming. Kritisch-reflexief burgerschap staat centraal. Leerlingen leren om, binnen de kaders van de liberale-democratie, hun eigen visie (in meer of mindere mate expliciet verbonden aan een 'georganiseerde levensbeschouwing') in te brengen in 'de publieke moraal'. Erna Bron is het met Wijnen en Bertram-Troost eens, en zegt: 'Ik acht brede vorming van belang. Brede vorming is meer dan burgerschap- en persoonsvorming, maar alle zijn ook weer met elkaar vervlochten. Dus ook middels oriëntatie op mens en samenleving en creatieve/expressievakken kan gerichte vorming plaats vinden als reflectie en dialoog deel uit maakt van de pedagogiek. Een leerkracht moet dit kunnen en kan daarbij in een pluriforme school ook gebruik maken van de inbreng van leerlingen en ouders. Daarnaast zit vorming sterk in het klasse- en schoolklimaat verweven.' Tevens vindt Jacomijn van der Kooij dat 'burgerschapsvorming geen apart vak is, maar overal in verweven zit. Ook en juist in de pedagogische relatie en docenten zijn een rolmodel hierin. Hoe willen we met elkaar samenleven – en met elkaar omgaan?' Tom Schoemaker vindt ook dat levensbeschouwelijke vorming, burgerschapsvorming en persoonsvorming niet los van elkaar moeten worden aangeboden. Hij stelt: 'Hierbij is het noodzakelijk dat de werkelijkheid niet opgedeeld wordt in hokjes en vakjes, maar dat kinderen de weg leren in het 'geheel van het bos'. Dit betekent dat het belangrijk is dat vakoverstijgend en 'godsdienstoverstijgend' les gegeven wordt. Maar dat het allemaal wel actief aan bod komt. Iedereen heeft een levensbeschouwing en ieder kind heeft het recht om dit, zeker ook in het onderwijs, te leren ontwikkelen. Zowel met het oog op zichzelf als met het oog op de samenleving.'

Kortom: meerdere experts zijn het erover eens dat levensbeschouwelijke vorming, persoonsvorming en burgerschapsvorming onlosmakelijk verbonden zijn aan elkaar en dat het openbaar onderwijs deze drie vormingsgebieden op dient te nemen in haar 'DNA', zoals Lizzy het stelt.

2. Groepsleerkrachten moeten over de juiste kennis, vaardigheden en attitudes beschikken om goede levensbeschouwelijke vorming en goede burgerschapsvorming te kunnen aanbieden (actiepunt: scholing/bijtscholing).

Veel experts noemen de rol van de groepsleerkracht van 'cruciaal belang' ten aanzien van levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming in het PO. Zo zegt Erik Renkema dat de groepsleerkracht de 'allesbepalende factor' is en dat die 'meer moet vragen van de leerlingen dan kennis en goede toetsresultaten'. Jacomijn van der Kooij voegt daaraan toe dat 'de belangrijkste rol is weggelegd is voor de groepsleerkracht in verband met de betrouwbaarheid van deze persoon en in verband met het feit dat de groepsleerkracht de hele dag op de groep staat en daarom op allerlei gebeurtenissen, opmerkingen, vragen en reflecties van de kinderen kan inspelen'. Manuela Kalsky noemt specifiek het feit dat leerkrachten 'voldoende kennis moeten hebben over religies om dit goed

aan de kinderen over te kunnen dragen'. Tom Schoemaker voegt daaraan toe dat 'leerkrachten in staat dienen te zijn leerlingen te begeleiden in hun levensbeschouwelijke ontwikkeling zodat ze qua identiteit, kennis en vaardigheden goed toegerust zijn om zelfstandig te functioneren in de maatschappij en hier een volwaardige bijdrage aan te leveren'.

Oftewel: leerkrachten dienen goed (bij)geschoold te worden. Ten aanzien van het (bij)scholen van leerkrachten vindt Ineke Struijk dat er een visie ontwikkeld moet worden die leerkrachten de ruimte biedt en prikkelt zich te scholen zodat de handelingsverlegenheid ten aanzien van deze thema's af zal nemen.

3. Er zijn toegewezen uren waarin (inter-)levensbeschouwelijke vorming plaatsvindt, gegeven door een professional en alle kinderen zijn hierbij aanwezig ('Nieuwe Vorm' G/HVO).

Meerdere experts geven aan dat *alle* leerlingen goed levensbeschouwelijk onderwijs moeten ontvangen. Zo stelt Lizzy Wijnen dat er toegewezen uren moeten zijn waarin levensbeschouwelijke vorming plaatsvindt, gegeven door een professional (ofwel G-/HVO leerkracht of opgeleide groepsleerkracht) en dat alle leerlingen tijdens deze uren bij elkaar moeten zitten. Gerdien Bertram-Troost is het hiermee eens en stelt: 'In mijn ideaal is G/HVO niet meer nodig omdat de leerlingen binnen de school als geheel voldoende erkenning zullen ervaren voor hun eigen levensbeschouwelijke achtergrond en de groepsleerkracht in staat is om leerlingen te begeleiden in hun eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling'. Ook Manuela Kalsky heeft hier een uitgesproken mening hierover: 'Men zou eraan kunnen denken om in plaats van de traditionele godsdienstige of humanistische vormingsdocent, een interlevensbeschouwelijk expert in te voeren. Deze docent heeft niet als taak leerlingen te onderwijzen in één specifieke religieuze of levensbeschouwelijke stroming. In plaats daarvan heeft deze docent zijn kennis van de stromingen paraat, maar verstaat hij of zij ook de vaardigheid om leerlingen in gesprek te brengen over hun persoonlijke levensbeschouwing en eventueel religieuze of levensbeschouwelijke overtuigingen en gebruiken. Daarnaast zou deze docent ondersteuning kunnen bieden bij crisissituaties. Daarbij valt te denken aan rouwverwerking, persoonlijk, klassikaal en voor de school zelf. Ook zou deze docent een klas kunnen meenemen in een collectief ritueel.' Ook Ineke Struijk is het hiermee eens. Zij stelt dat wij kinderen moeten leren denken in diversiteit en dat burgerschapsonderwijs en levensbeschouwelijk onderwijs bijdragen aan actieve participatie en een open houding jegens andersdenkenden en dat G/HVO daarom aangeboden moet worden aan alle kinderen. Kortom: er is in hoge mate overeenstemming over het feit dat alle leerlingen goed (inter-)levensbeschouwelijk onderwijs zouden moeten krijgen.

Echter, er is wel verdeeldheid wat betreft de vraag *wie* deze interlevensbeschouwelijke lessen moeten geven. Dit kunnen (goed opgeleide) groepsleerkrachten zijn (zie vorige aanbeveling) maar ook G/HVO-docenten. Gerdien Bertram-Troost, die vindt dat G/HVO in de 'klassieke vorm' afgeschaft moet worden, suggereert dat het Dienstencentrum G/HVO wel kan blijven bestaan om vakleerkrachten te ondersteunen. Erna de Goede en Wouter Knoester vinden 'G/HVO-docenten vakdocenten zijn die de spil zijn in het domein levensbeschouwelijk onderwijs en burgerschap onderwijs'. Zij zijn volgens hen 'in staat om op iedere school/koepel maatwerk te leveren naar gelang de behoefte'. Volgens De Goede en Knoester zijn de G/HVO-docenten een onmisbare partner voor de

school en groepsleerkrachten om voortdurend te blijven werken aan burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk onderwijs.

4. In aansluiting bij punt 3 ('goed interlevensbeschouwelijk onderwijs voor ieder kind') kan G/HVO in de 'klassieke vorm' worden afgeschaft (of op facultatieve basis nog worden aangeboden voor ouders die dat wensen).

Ten aanzien van G/HVO in de 'klassieke vorm' zijn de meningen verdeeld. Volgens meerdere experts moet G/HVO in de 'klassieke vorm' afgeschaft worden en sluit het aan bij de tijd en samenleving van nu om dit onderwijs te 'hervormen'. Zo zegt Gerdien Bertram-Troost dat in haar ideaal 'G/HVO niet meer nodig is'. Ook Manuela Kalsky uit zich erg kritisch over het klassieke G/HVO-model en pleit, zoals in bovenstaande aanbeveling ook al naar voren kwam, voor interlevensbeschouwelijk onderwijs voor *alle* kinderen:

'Godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs (GVO en HVO) moeten anders ingericht worden. Dit vormingsonderwijs is nu nog verzuild: het wordt op institutioneel niveau vanuit levensbeschouwelijke instituten georganiseerd, de leerkrachten komen van organisaties buiten de school, de leerlingen krijgen gescheiden van elkaar les en dit onderwijs staat los van het algemene onderwijs op school. Dit betekent dat juist op het moment dat leerlingen komen te spreken over de meest essentiële waarden waar ze vanuit willen leven, ze niet met leerlingen van andere tradities in gesprek gaan. Dit terwijl het gesprek tussen religieuze en culturele groepen in de maatschappij steeds belangrijker wordt. In een toenemend pluralistische samenleving, hebben toekomstige burgers de vaardigheid nodig zich in te leven in andere bevolkingsgroepen, en elkaar te blijven waarderen ondanks het verschil in opvattingen. Tegelijkertijd groeit op de meeste openbare scholen juist de vraag naar verbinding. Dit blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek van het Kohnstamm Instituut, *De context van G/HVO in het openbaar onderwijs*. Scholen zoeken naar manieren om het gescheiden vormingsonderwijs samen te voegen, meer ontmoeting en dialoog te organiseren. Men zou eraan kunnen denken om in plaats van de traditionele godsdienstige of humanistische vormingsdocent, een interlevensbeschouwelijk expert in te voeren.'

Echter, er zijn ook experts (Lizzy Wijnen, Erna de Goede en Wouter Knoester) die vinden dat er *naast* dat 'goede levensbeschouwelijke onderwijs voor ieder kind' ook nog op facultatieve basis GVO en HVO moet worden aangeboden voor ouders die dat wensen. Ook vinden De Goede en Knoester dat het expertisecentrum GVO en HVO 'een verbindend platform moet zijn, waar onderzoek naar en nieuwe inzichten op het gebied van levensbeschouwelijk onderwijs worden ontwikkeld, gebundeld en gedeeld en dat er in een zogeheten *G/HVO Academie* vakdocenten kunnen worden opgeleid'.

5. VOS/ABB, VOO en het Dienstencentrum G/HVO zouden gezamenlijk een onderwijsaanbod moeten ontwerpen en zetten deze via bestaande kanalen uit.

Erna de Goede en Wouter Knoester geven aan dat zij het een goed idee zouden vinden als VOS/

ABB, VOO en het Dienstencentrum GVO en HVO samen een onderwijsaanbod ontwerpen die door alle partijen uitgezet en gepromoot wordt via bestaande kanalen.

6. Afschaffen van het duale stelsel.

Twee experts geven binnen hun toekomstbeeld expliciet aan dat zij het duale stelsel zouden willen afschaffen. Zo zegt Siebren Miedema: 'Mijn toekomstbeeld is de opheffing van het duale stelsel en dan is er dus ook geen G/HVO meer.' Ook Wiel Veugelers vindt het 'afschaffen van het bijzonder onderwijs grote prioriteit' en stelt dat er 'wel veel ruimte moet zijn voor vorming van kinderen'.

7. Er moet bewust gestreefd worden naar een in levensbeschouwelijk opzicht divers team.

Gerdien Bertram-Troost heeft aangegeven dat er bewust gestreefd moet worden naar een in levensbeschouwelijk opzicht divers team zodat er voor zoveel mogelijk leerlingen minimaal een identificatiefiguur is op dit vlak. Deze leerkracht zou over de leerjaren heen, zo stelt Bertram-Troost, aanspreekpunt kunnen zijn voor leerlingen, ouders en collega's. Bertram-Troost is de enige expert dit deze aanbeveling heeft gedaan.

7.7 Vraag 7 – Toekomstbeeld vertaald naar de Praktijk

Zoals bij vraag 6 al is aangegeven sluiten vraag 6 en 7 bij elkaar aan. In vraag 7 zijn de experts uitgedaagd concrete actiepunten te koppelen aan hun toekomstvisie. De vraag luidt als volgt:

Welke concrete acties dienen er ondernomen te worden om uw toekomstbeeld te realiseren (denk aan: curriculumveranderingen, wijziging G/HVO-beleid, wijziging Wet op het Primair Onderwijs, opleiden/bijstellen groepsleerkrachten, etc.)? Formuleer concrete 'actiepunten'.

7.7.1 Bevindingen Vraag 7

De slotvraag van de vragenlijst heeft, zoals gevraagd, concrete 'actiepunten' opgeleverd die aansluiten bij de in vraag 6 aan bod gekomen toekomstvisies van de experts. De actiepunten zijn gecategoriseerd per doelgroep. Er is besloten de volgende vijf doelgroepen te onderscheiden: overheid/politiek, pabo's, schoolbesturen- en directies, Dienstencentrum G/HVO en VOS/ABB.

1. Overheid/Politiek

Er wordt door meerdere experts aangegeven dat burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming/persoonsvorming een duidelijkere plek moeten krijgen in het nationale curriculum. Zo stelt Lizzy Wijnen dat er 'duidelijkere doelen voor burgerschapsvorming moeten komen' en 'dat deze op een manier gecontroleerd moeten worden'. Ook Ineke Struijk vindt dat de wet moet worden aangepast. Zij stelt dat iedereen op school les moet krijgen in 'diversiteitsdenken'. Manuela Kalsky is het hiermee eens en stelt: 'Er moet in het curriculum ruimte gemaakt worden om voldoende tijd te besteden aan zingeving, levensbeschouwing en persoonsvorming'. Gerdien Bertram-Troost vindt dat geestelijke stromingen en burgerschapsvorming explicieter en duidelijker aanwezig moeten zijn in het curriculum en dat deze geïntegreerd moeten worden in een brede uitwerking van de kerndoelen

kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. Wiel Veugelers stelt dat hij zelfs een vak zou willen invoeren dat 'persoonlijke en maatschappelijke vorming' heet.

Kortom: de overheid moet meer vastleggen in het curriculum ten aanzien van deze thematieken. Tevens moet er vanuit de overheid geld en tijd beschikbaar worden gesteld om leerkrachten te kunnen (bij)scholen (zie ook de bevindingen onder 'Schoolbesturen en -Directies'). Twee experts geven aan dat zij vinden dat G/HVO uit het curriculum moet worden geschrapt (echter, zij stellen hier tegenover dat er voor *alle* kinderen goed levensbeschouwelijk onderwijs moet zijn).

2. Pabo's

- Meerdere experts geven aan dat pabo's betere scholing moeten bieden ten aanzien van kennis van levensbeschouwingen en reflectie op eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling en positionering + ontwikkelen ontvankelijkheid voor levensbeschouwing. Ineke Struijk vindt zelfs dat PABO-studenten een bevoegdheid zouden moeten halen op levensbeschouwing en burgerschapsvorming.
- Lizzy Wijnen vindt dat pabo's vooral moeten investeren op het aanleren van kritische vaardigheden ('hoe leer je de kinderen onderzoeken? Elkaar en zichzelf onderzoeken. En kritisch bevragen').
- Erik Renkema vindt dat er meer samenwerking tussen de pabo's over curricula en doelen moet zijn en dat pabo's tevens scherper gezamenlijke doelen moeten stellen;
- Tot slot vindt Erik Renkema dat pabo's vaker kennis en kunde van studenten zouden moeten delen.

3. Schoolbesturen en -directies

- Meerdere experts geven aan dat schoolbesturen en -directies actief werk dienen te gaan maken van het - in samenspraak met leerkrachten – ontwikkelen van (sterkere) visie op (de praktijk van) levensbeschouwelijke vorming, burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling.
- Leerkrachten die verlegenheid kennen en deskundigheid ontberen moeten gefaciliteerd worden d.m.v. tijd en geld om zich te kunnen nascholen. Dit moet gestimuleerd worden door directies. Tevens kunnen partijen als het Dienstencentrum G/HVO en VOS/ABB hierin een rol vervullen.
- Ook directeuren moeten worden (bij)geschoold ten aanzien van deze thema's. Hoe kunnen zij hun teams 'verder krijgen' ten aanzien van deze thema's?
- Ook is door een expert aangedragen dat scholen vaker 'good practices' zouden moeten delen met elkaar.

4. Dienstencentrum GVO en HVO

- Het Dienstencentrum GVO en HVO zou volgens meerdere experts een rol kunnen vervullen bij het (bij)scholen van (aankomende) groepsleerkrachten.
- Zoals al eerder naar voren is gekomen is het volgens meerdere experts wenselijk dat *alle* kinderen in het openbaar basisonderwijs goed (inter-)levensbeschouwelijk onderwijs aangeboden krijgen (aansluitend op de vele kritieken die er zijn op het 'klassieke' G/HVO-model). Deze interlevensbeschouwelijke vorming is dan dus een 'nieuwe vorm' van het G/HVO-onderwijs. Het Dienstencentrum G/HVO dient zich hier op actieve wijze over te buigen. Zo zegt Lizzy Wijnen: '*G/HVO moet een vak 'interlevensbeschouwelijke vorming' gaan aanbieden / de school moet dit vak laten aanbieden door*

*een geschoolde docent' en 'G/HVO moet haar klassieke inhouden afstemmen met dit interlevensbeschouwelijke vak'. Ook Wouter Knoester en Erna de Goede stellen dat het Dienstencentrum G/HVO *gezamenlijk beleid moet voeren over de 'nieuwe vormen'* en zich tevens moet buigen over het inrichten van het expertisecentrum en gezamenlijke opleiding.*

- Erik Renkema zou graag zijn in vraag 3 aan bod gekomen vragen bespreekbaar willen maken met het Dienstencentrum G/HVO. Voor de overzichtelijkheid worden Renkema's vragen hier nog een keer herhaald:

1. 'Hoe verhoudt G/HVO met zijn perspectief van één enkele traditie zich tot de opdracht tot actieve pluriformiteit en ontmoeting op basis van gelijkwaardigheid? Concreet: waarom moet er binnen een openbare school expliciet en afgezonderd aandacht zijn voor één traditie terwijl één van karakteristieken van een openbare school die van de gelijkwaardigheid van overtuigingen is?
2. Waarom moeten leerlingen bij elkaar vandaan gehaald worden terwijl de kracht van openbaar onderwijs juist de ontmoeting rondom verschillen zonder grenzen is? Is de openbare school niet veel sterker wanneer de diversiteit rondom levensbeschouwelijke thema's maximaal is?
3. Hoe verhoudt G/HVO zich tot de opdracht van de groepsleerkracht met het DOO om de levensbeschouwelijke en burgerschapsvorming van leerlingen te begeleiden? Zou de groepsleerkracht niet levensbeschouwelijk onderwijs als uitingsvorm van de identiteit van de openbare school gestalte moeten geven?'

Oftewel: het Dienstencentrum zou zeer kritisch moeten kijken naar het klassieke G/HVO-model, waarbij Renkema's vragen centraal kunnen staan – en zou hier tevens de dialoog over aan moeten gaan met andere partijen. En dat brengt ons op het laatste actiepoint voor het Dienstencentrum G/HVO.

- Het Dienstencentrum dient in kritisch dialoog met andere organisaties in het maatschappelijke middenveld op proactieve wijze te buigen over het verbeteren van levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs.

5. VOS/ABB

- VOS/ABB zou volgens meerdere experts een sterker 'geluid kunnen laten horen' ten aanzien van hun visie op en praktijk van levensbeschouwing en burgerschapsvorming in het openbaar onderwijs. VOS/ABB kan het tot onderwerp van gesprek maken bij de leden. Zoals Lizzy Wijnen stelt: 'de kritische dialoog over maatschappelijke en levensbeschouwelijke thema's moet worden ontwikkeld!'

- VOS/ABB zou een rol kunnen spelen bij het nascholen van zittende leerkrachten in het openbaar onderwijs. Zij kunnen leden bijvoorbeeld handreikingen bieden ten aanzien van levensbeschouwing en burgerschapsvorming en kunnen bestuurders en directieleden begeleiding bieden bij de deskundigheidsbevordering van hun teams. Zo stelt Siebren dat er 'een echt omvattende paradigmawisseling is geboden met grote consequenties op velerlei niveau' – en dús ook op het niveau van het begeleiden van scholen.

- VOS/ABB kan scholen en directies stimuleren bij het ontwikkelen van een sterkere visie op en in praktijk brengen van deze thema's – in aansluiting op de actief-pluriforme opdracht van het openbaar

onderwijs.

- VOS/ABB zou tevens kunnen helpen bij het uitwisselen van 'good practices' tussen scholen.
- VOS/ABB zou gezamenlijk met het bijzonder onderwijs (Verus) verplichte kennisbasis/eindtermen voor de levensbeschouwelijke vorming in het basisonderwijs (en burgerschap) kunnen formuleren en er naar streven dat deze worden geïmplementeerd in het onderwijs.
- Tot slot wordt er gesteld dat het 'voor belangenorganisaties in het maatschappelijk middenveld (zoals VOS/ABB) cruciaal zal worden om met elkaar de schouders hier onder te zetten en zich niet over te geven aan machts- en strategische spelletjes'.

Deel 2 – Aanbevelingen

Zoals in de inleiding van dit hoofdstuk ook al is benoemd zijn alle aan bod gekomen visies en aanbevelingen van de experts op elkaar betrokken, 'samengevat' en omgevormd tot een concrete lijst met aanbevelingen en actiepunten. Er is een tweeledige algemene aanbeveling en verder verschillende aanbevelingen en actielijsten voor verschillende doelgroepen (zie onder). Deze aanbevelingenlijst is nog niet gekoppeld aan het theoretisch kader van dit onderzoek – dit zal gebeuren in de conclusie.

In de tweede ronde van Delphi-onderzoek (uitgezet op 17 juni 2017) zijn de experts gevraagd aan te geven welke actiepunten zij als eerste zouden oppakken om de overkoepelende aanbeveling te kunnen waarmaken en is hen gevraagd of zij nog iets toe te voegen hebben aan de aanbevelingen of dat zij hun mening ten aanzien van een bepaald thema willen bijstellen. Zie bijlagen voor het volledige aanbevelingendocument en de mail die de experts hebben ontvangen.

Overzicht Aanbevelingen en Actiepunten

Algemene Aanbeveling

-

Aanbevelingen ten aanzien van de inhoud van levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming

Aanbevelingen ten aanzien van deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten

Aanbevelingen ten aanzien van Godsdienschtig en Humanistisch Vormingsonderwijs

-

Actiepunten voor de overheid/bewindslieden

Actiepunten voor de schoolbesturen-/directies

Actiepunten voor de pabo's

Actiepunten voor het Dienstencentrum G/HVO

Actiepunten voor belangenbehartigers openbaar onderwijs

Bij sommige actielijsten wordt er verwezen naar een eerder aan bod gekomen aanbevelingenlijst. Deze aanbevelingen gelden dan tevens voor de desbetreffende doelgroep.

Algemene Aanbeveling (tweeledig)

(a) De actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs moet sterker worden uitgedragen en (b) goede levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming - twee vormingsgebieden die onlosmakelijk verbonden zijn aan elkaar - kunnen daar in hoge mate aan

bijdragen.

- Inhoudelijke toelichting op deel A van de aanbeveling:

De experts zijn het er unaniem over eens dat de actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs sterker moet worden uitgedragen, onder meer vanwege de 'maatschappelijke opdracht' die scholen hebben. Dit is zowel van belang voor het samen leven als voor de (levensbeschouwelijke) identiteitsvorming van de individuele leerling. Als het openbaar onderwijs actief werk maakt van het 'uitdragen' van de actieve pluriforme identiteit, zou zij volgens één van de experts zelfs een 'voortrekkersrol' binnen de Nederlandse samenleving kunnen vervullen ten aanzien van het bespreekbaar maken van levensbeschouwelijke/culturele verschillen. Actief pluriform zijn is echter alleen wenselijk als er goed levensbeschouwelijk onderwijs en goede burgerschapsvorming is omdat er anders, zo stelt één van de experts, 'een kakafonie aan meningen en visies ontstaat'.

- Inhoudelijke toelichting op deel B van de aanbeveling:

Burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming zijn volgens de experts onlosmakelijk verbonden aan elkaar. Het ontwikkelen van een visie op jezelf (identiteitsontwikkeling/persoonsvorming), de ander, het leven en de wereld (levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming) zijn immers zaken die in hoge mate overlap hebben met elkaar. Vanuit de persoonlijke (al dan niet op een levensbeschouwing gebaseerde) 'levensvisie' wordt een visie op (het actief participeren in) de samenleving gecreëerd. Het 'leven beschouwen' staat daarmee dus eigenlijk aan de 'bakermat' van burgerschap. Het landelijk versterken van burgerschapsvorming in het funderend onderwijs, zoals de bewindslieden graag willen¹⁸⁷, impliceert dus dat er naast meer aandacht voor burgerschap tevens meer aandacht uit moet gaan naar de levensbeschouwelijke en persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen.

Aanbevelingen ten aanzien van de inhoud van levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming

De verschillende aanbevelingen die door de experts zijn gedaan ten aanzien van de inhoud van levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming zijn onder te verdelen in vier categorieën: 'Ik', 'Jij', 'De Wereld' en 'Vakkenintegratie en Verwantschap Levensbeschouwing en Burgerschap':

Ik

- Kinderen moeten via levensbeschouwelijk leren en burgerschapseducatie worden gestimuleerd *hun eigen 'visie op het leven' te leren kennen en verwoorden*. Hun (levensbeschouwelijke) persoonsvorming dient op actieve wijze gestimuleerd te worden. Leerlingen moeten worden uitgedaagd bestaansvragen en morele vragen op actieve en bewuste wijze te exploreren. Een open, respectvolle en zelfbewuste houding/attitude dient gestimuleerd te worden.

Jij

- Kinderen moeten binnen levensbeschouwelijke vorming *leren vanuit welke waarden en*

¹⁸⁷ J. Bussemaker en S. Dekker, *Kamerbrief aan de Tweede Kamer over versterking Burgerschapsonderwijs*. (Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 7 februari 2017). Geraadpleegd op 8 februari 2017, <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2017/02/07/kamerbrief-aan-de-tweede-kamer-over-versterking-burgerschapsonderwijs>.

betekenisgeving andere mensen in het leven kunnen staan zodat zij op een respectvolle houding leren omgaan met diversiteit in de samenleving. Kennisverbreding over 'de ander' en 'het andere' moet centraal staan binnen levensbeschouwelijke vorming (zie ook punt 1 onder 'De Wereld').

- *Ontmoeting en dialoog* zouden volgens veel experts centraal moeten staan binnen levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming - aansluitend op de actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs. Door ontmoeting en dialoog te creëren wordt de diversiteit in een klas optimaal benut/gekoesterd. Leerlingen moeten dialoogvaardigheden (zoals kritisch leren vragen stellen) aangereikt krijgen zodat zij op respectvolle en open wijze intercultureel/interlevensbeschouwelijk dialoog leren voeren. Meerdere experts pleiten voor een vak als 'interlevensbeschouwelijke vorming': levensbeschouwelijke vorming voor *alle* kinderen waarbinnen ontmoeting en dialoog centraal staan (meer hierover onder 'Aanbevelingen ten aanzien van Godsdienstig en Humanistisch Vormingsonderwijs').
 - Aansluitend bij 'dialoog en ontmoeting' is de aanbeveling dat leerlingen op regelmatige basis zouden moeten worden gestimuleerd om te filosoferen met elkaar. Filosoferen met kinderen is iets dat aansluit bij onder andere de aanbevelingen 'dialoog en ontmoeting stimuleren' en 'specifieke aandacht schenken aan democratische attitudes, vaardigheden en kennis' (zie onder).
-

De Wereld

- Alle kinderen moeten kennis opdoen over religies en levensbeschouwingen omdat dit onderling respect bevordert. Op die manier leren zij meer over de wereld om hen heen en zullen ze vanuit meer begrip en kennis omgaan met andersdenkenden.
- Er dient binnen burgerschapsvorming specifieke aandacht te zijn voor democratische attitude (hoe gaan we om met elkaar?) en vaardigheden (zoals debatteren, stemmen, kritisch vragen stellen en het leren nemen van autonome en reflexieve beslissingen). Tevens dienen leerlingen kennis op te doen over politiek, democratie en mensenrechten. Binnen burgerschapseducatie moeten identiteit, participatie en democratie centraal staan. Tien van de dertien experts zijn het erover eens dat de bewindslieden op inhoudelijk niveau meer mogen vastleggen ten aanzien van burgerschap.
- Volgens een paar experts zouden de Universele Rechten van de Mens als uitgangspunt kunnen dienen voor burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming. Mensenrechteneducatie sluit aan bij het leven in een democratische samenleving en hier zou volgens deze experts meer aandacht naar uit mogen gaan.

Vakkenintegratie en Verwantschap Levensbeschouwing en Burgerschap

- Levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming zijn in hoge mate verwant aan elkaar, zoals in de *Algemene Aanbeveling* ook naar voren kwam. Levensbeschouwing heeft immers altijd met jezelf, maar ook met 'de ander' of 'het andere' te maken (hoe verhoud jij je tot anderen die anders in het leven staan dan jij?) - en is daarmee automatisch een onderdeel van burgerschapsvorming. Burgerschapsvorming leert je nog meer hoe je bijdraagt aan een de maatschappij waarin iedereen zichtbaar zichzelf mag zijn, ongeacht levensovertuiging, afkomst of geaardheid.
- Er is één expert die pleit voor de term 'levensbeschouwelijke burgerschapsvorming' omdat daarmee de sterke en vruchtbare relatie van beide tot uitdrukking wordt gebracht. Deze expert zou daar tevens

mensenrechten aan toe willen voegen.

- Vakkenintegratie zou centraal moeten staan bij het vorm en inhoud geven aan burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk leren. Het zijn immers vormingsgebieden die de verschillende vakgebieden overstijgen en die gedurende de hele schooldag op vaak onvoorziene momenten de revue passeren.

Aanbevelingen ten aanzien van deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten:

- Ontwikkelen van *vakinhoudelijke levensbeschouwelijke kennis* van (aankomend) groepsleerkrachten (geestelijke stromingen) zodat leerkrachten vanuit een stevige kennisbasis levensbeschouwelijke vorming kunnen aanbieden. Leerkrachten moeten weten wat er 'te koop is op de markt van levensbeschouwing en geluk', zo stelt één van de experts, zodat zij 'kinderen op dingen kunnen wijzen, gebeurtenissen kunnen verklaren en leerlingen kunnen helpen zich hiertoe te verhouden'. Een leerkracht moet verhalen kunnen vertellen (die de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen stimuleren).

- De '*vormende vaardigheden*' van leerkrachten dienen tevens versterkt te worden. Leerkrachten moeten leren om leerlingen te begeleiden bij persoonsvorming en levensbeschouwing, onder andere door middel van open vragen te stellen, de leerlingen op zoek te laten gaan naar zichzelf en dialoog te stimuleren. Leer de groepsleerkrachten wat bestaansvragen en morele vragen zijn en hoe zij leerlingen bij hun (levensbeschouwelijke) identiteitsontwikkeling kunnen begeleiden. Maak leerkrachten bekend met levensbeschouwelijke methoden en Bildungsbronnen voor kinderen. Leer leerkrachten filosoferen met kinderen. Leerkrachten moeten leren om democratische vaardigheden (zoals kritisch vragen leren stellen, leren onderzoeken, leren kritisch na te denken, het leren nemen van autonome en reflexieve beslissingen, leren debatteren en leren stemmen) te stimuleren bij kinderen.

- Een '*vormende vaardigheid*' die bewust is losgekoppeld van bovenstaande '*vormende vaardigheden*' is de vaardigheid om als *leerkracht intercultureel/-levensbeschouwelijk dialoog te kunnen voeren en begeleiden*. Het stimuleren van dialoog is door heel veel experts aangedragen als uiterst belangrijke aanbeveling en is daarom als aparte aanbeveling neergezet. Dialoogvaardigheden kunnen helpen bij het omgaan met eventuele polariserende en radicaliserende visies bij leerlingen, ouders en collega's – op die manier kunnen deze leerkrachten gelijkwaardigheid en diversiteit binnen scholen stimuleren.

- Leerkrachten moeten zich bewust zijn van hun eigen normen en waarden en hun persoonlijke '*levensbeschouwelijke narratief*' om zo tot betere levensbeschouwelijke vorming te komen (bewustzijn van de normatieve professionaliteit).

- Deskundigheidsbevordering van leerkrachten kan worden gestimuleerd door pro-actievere bewustwording van de visie op de actief-pluriforme identiteit van de openbare school. Meer dialoog binnen besturen en scholen (eventueel met behulp van professionele '*identiteitsbegeleiding*') kan deze bewustwording (en deskundigheidsbevordering) in hoge mate stimuleren. Het versterken van de visie op (en de vertaalslag naar de praktijk van) de actief-pluriforme identiteit is zowel van belang voor het samenleven als voor de (levensbeschouwelijke) identiteitsontwikkeling van de leerlingen.

Aanbevelingen ten aanzien van Godsdienstig en Humanistisch Vormingsonderwijs:

- Veel experts stellen (soms zelfs op 'radicale wijze') dat G/HVO in de 'klassieke vorm' moet worden afgeschaft omdat het 'niet meer bij deze tijd past' en omdat *alle* kinderen goede levensbeschouwelijke vorming verdienen - dit moet dus niet facultatief en in gescheiden groepen plaatsvinden, maar juist met de hele klas. Het uitgangspunt dat levensbeschouwing eigenlijk 'verpakt' moet zitten in burgerschapsvorming (en dus aan *alle* leerlingen moet worden aangeboden) wordt tevens als argument aangedragen waarom het klassieke G/HVO-model afgeschaft moet worden.

Belemmeringen/ bezwaren van het klassieke G/HVO-model die experts hebben genoemd zijn: kleine groepen, roosterproblemen, soms geen goede aansluiting op onderwijs van de school, groepsleerkrachten worden 'buiten spel gezet' (terwijl het juist onderwerpen zijn die er toe doen), geen samenhang/verbinding met andere kinderen en met de rest van het curriculum en het denken in aparte stromingen doet geen recht aan de werkelijkheid van de kinderen en van de samenleving. Het is opvallend hoeveel experts zich kritisch uitlaten over de 'klassieke vorm' van het G/HVO en pleiten voor het actief ontwikkelen van nieuwe vormen.

Er zijn echter drie experts die vinden dat het *we/* nog op facultatieve basis moet worden aangeboden voor ouders die dat willen. Zo stellen twee experts dat zij de keuzevrijheid van ouders een 'groot goed' vinden. Echter geven zij ook aan dat zij zien dat het klassieke model niet altijd meer toereikend is voor alle leerlingen en dat scholen zich vaker herbezinnen op de vraag hoe zij vorm willen geven aan actieve pluriformiteit. De experts die hebben aangegeven de 'klassieke vorm' op facultatieve basis te willen behouden laten zich tevens positief uit over het ontwikkelen van 'nieuwe vormen' – dit zou in principe naast elkaar kunnen bestaan.

- Het merendeel van de experts pleit voor het actief (door)ontwikkelen van de nieuwe vormen van G/HVO en laat zich uit over wat zij graag terug zouden zien in deze nieuwe vorm. Binnen deze nieuwe 'interlevensbeschouwelijke vorm' zouden onder andere dialoog, ontmoeting en het aan bod laten komen van meerdere levensbeschouwingen en wereldvisies (zowel feitenkennis als de betekenis van religie/levensbeschouwing voor mensen) centraal moeten staan. Binnen deze nieuwe vorm moet tevens de persoonlijke levensbeschouwelijke vorming van de leerlingen actief gestimuleerd worden. De experts zijn het er unaniem over eens dat *alle* leerlingen goed levensbeschouwelijk onderwijs verdienen. Dit zou kunnen worden meegenomen bij het ontwikkelen van een visie op de nieuwe vormen. Tevens moet de overlap tussen levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming hierin worden meegenomen.

- Tevens wordt door meerdere experts aangegeven dat G/HVO-docenten veel expertise in huis hebben en dat zij allicht een rol zouden kunnen spelen bij het sterker uitdragen van actieve pluriformiteit op openbare basisscholen. Het wordt aanbevolen dat G/HVO-docenten en groepsleerkrachten meer gaan samenwerken met elkaar. Groepsleerkrachten kunnen worden bijgeschoold door G/HVO-leerkrachten. Samenwerking en dialoog tussen G/HVO-docenten en groepsleerkrachten kan levensbeschouwelijke vorming en de burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs versterken.

Actiepunten voor de Overheid/Bewindslieden

- Overkoepelende visie op en doelbeschrijvingen van burgerschapsvorming moeten duidelijker vanuit de overheid omschreven worden omdat het nu te 'vrijblijvend' vormgegeven is (waardoor er veel handelingsverlegenheid onder leerkrachten is). Er moet een duidelijkere plek in het curriculum toegewezen worden aan burgerschapsvorming en (levensbeschouwelijke) persoonsvorming in het PO. De bewindslieden zouden dit in dialoog met onder andere scholen, bestuurders, leerkrachten, vakdocenten en belangenorganisaties moeten vormgeven zodat het een breed gedragen nieuw curriculum is, dat aansluit bij actuele wensen en kennis ten aanzien van deze thema's.
 - Er moet vanuit de overheid meer geld en tijd beschikbaar worden gesteld om leerkrachten te kunnen (bij)scholen (zie ook de bevindingen onder 'Schoolbesturen en -Directies') zodat deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten kan plaatsvinden.
-

Actiepunten voor schoolbesturen en -directies

Visie

- Meerdere experts geven aan dat schoolbesturen en -directies actief werk dienen te gaan maken van het - in samenspraak met leerkrachten – ontwikkelen van (sterkere) visie op (de praktijk van) levensbeschouwelijke vorming, burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling – waarbij er uitgegaan wordt van de visie dat deze drie vormingsgebieden onlosmakelijk verbonden zijn met elkaar. Deze dialoog moet zowel op management als op klasniveau gevoerd worden en zowel aan de proces- als productkant.

Scholing

- Leerkrachten die verlegenheid kennen en deskundigheid ontberen moeten gefaciliteerd worden d.m.v. tijd en geld om zich te kunnen nascholen – en ditzelfde geldt voor directeuren van scholen (zij moeten immers hun teams goed kunnen begeleiden omtrent deze thematieken). Scholing moet gestimuleerd worden door besturen en directies. Tevens kunnen partijen als het Dienstencentrum G/HVO en belangenbehartigers hierin een rol vervullen.

Kennisdeling

- Besturen en scholen zouden vaker 'good practices' ten aanzien van deze thema's moeten delen met elkaar zodat deskundigheidsbevordering van leerkrachten gestimuleerd wordt en de onderwijskwaliteit omhoog gaat.
-

Actiepunten voor pabo's

Zie ook 'Aanbevelingen ten aanzien van deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten'.

- Er moet een duidelijker inhoudelijk en didactisch kader voor het aandachtsgebied levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming zijn op de pabo's dat zich richt op kennis, vaardigheden en attitudes van leerkrachten.
- Samenwerking en dialoog tussen de pabo's over curricula en doelen zou deskundigheidsverbetering kunnen stimuleren, zo stelt één van de experts.

Actiepunten voor het Dienstencentrum GVO en HVO

Zie ook *'Aanbevelingen ten aanzien van Godsdienstig en Humanistisch Vormingsonderwijs'*.

- Zoals al eerder naar voren is gekomen is het volgens meerdere experts wenselijk dat *alle* kinderen in het openbaar basisonderwijs goed (inter-)levensbeschouwelijk onderwijs aangeboden krijgen. Deze interlevensbeschouwelijke vorming kan een 'nieuwe vorm' van het G/HVO-onderwijs zijn. Het Dienstencentrum G/HVO zou zich hier op actieve wijze mee bezig moeten gaan houden. De klassieke inhoud moet afgestemd gaan worden op deze nieuwe interlevensbeschouwelijke vorm, zo stelt één van de experts. Er moet op proactieve wijze een visie ontwikkeld worden op het vorm en inhoud geven aan verschillende nieuwe vormen van G/HVO.

NB: Het is aan te bevelen dat bij het ontwikkelen van de nieuwe vormen kritisch gekeken wordt naar de aanbevelingen die in dit onderzoek naar voren zijn gekomen en dat middels dialoog met diverse belangenbehartigers, besturen/scholen en eventueel ook andere partijen wordt beoogd een 'breed gedragen' visie te ontwikkelen ten aanzien van het vorm en inhoud geven aan de nieuwe vormen.

- Het Dienstencentrum GVO en HVO zou volgens meerdere experts een rol kunnen vervullen bij het (bij)scholen van (aankomende) groepsleerkrachten.

- Hierop aansluitend zou het Dienstencentrum zich kunnen buigen over het inrichten van een (uitgebreider) expertisecentrum en gezamenlijke opleiding.

- Het Dienstencentrum dient de kritische dialoog aan te gaan met organisaties/scholen/ouders/besturen/andere belanghebbenden in het 'maatschappelijke middenveld' over het verbeteren van levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs – en met name over de ontwikkeling van de nieuwe vormen. De belangrijkste dialoogpartner is de groepsleerkracht: door meerdere experts is meerdere malen benadrukt dat de rol van de groepsleerkracht van groot belang is bij het versterken van levensbeschouwelijke vorming.

Actiepunten voor belangenbehartigers openbaar onderwijs (VOS/ABB, VOO, CBOO)

Visie

- Belangenbehartigers zouden volgens meerdere experts een sterker 'geluid kunnen laten horen' ten aanzien van hun visie op en praktijk van levensbeschouwelijk leren, burgerschapsvorming en actieve pluriformiteit in het openbaar onderwijs. Belangenbehartigers kunnen deze thematieken immers tot onderwerp van gesprek maken bij besturen en scholen. Zij kunnen bewustwording creëren van de grote overlap tussen levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming. Ook richting de overheid (curriculumherziening) kunnen belangenbehartigers hun visie op deze thematieken uiten.

Nascholing

- Belangenbehartigers zouden een rol kunnen spelen bij het nascholen van zittende leerkrachten in het openbaar onderwijs (zie ook *'Aanbevelingen ten aanzien van deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten'*). Zij kunnen de achterban bijvoorbeeld handreikingen bieden ten aanzien van levensbeschouwing en burgerschapsvorming en kunnen bestuurders en directieleden begeleiding bieden bij de deskundigheidsbevordering van hun teams. Zij kunnen de paradigmaverschuiving binnen het openbaar onderwijs (meer aandacht voor actieve pluriformiteit) stimuleren door er actief op in te zetten.

- Belangenbehartigers kunnen scholen en directies stimuleren/begeleiden bij het ontwikkelen van een sterkere visie op en in praktijk brengen van actieve pluriformiteit/burgerschapsvorming/levensbeschouwelijk leren.

Kennis delen/Samenwerking

- Belangenbehartigers zouden een platform kunnen bieden voor het uitwisselen van 'good practices' tussen scholen en besturen.
- Diverse belangenbehartigers zouden de dialoog aan kunnen gaan met elkaar ten aanzien van het versterken van de actief-pluriforme identiteit, levensbeschouwing en burgerschap. Een gezamenlijke visie zou een boodschap richting de overheid ten aanzien van deze thema's sterker kunnen maken.
- Belangenbehartigers zouden zich op actieve wijze in samenwerking met het Dienstencentrum G/HVO moeten buigen over het ontwikkelen van de 'Nieuwe Vormen' van G/HVO.

HOOFDSTUK 8. CONCLUSIE

De conclusie is opgedeeld in twee delen: de ‘algemene conclusie’ en de ‘discussie’. In de algemene conclusie worden de verschillende deelvragen beantwoord en op elkaar betrokken. Dit betekent dat de hoofdstukken 2 tot en met 6 zullen worden betrokken op de in hoofdstuk 7 aan bod gekomen aanbevelingen en visies van de experts. In de discussie zal vervolgens kritisch gekeken worden naar dit onderzoek en worden beperkingen van dit onderzoek aan bod gesteld.

8.1 Algemene Conclusie

Voorafgaand aan dit onderzoek is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

‘Op welke manier is de visie op levensbeschouwelijke vorming, burgerschapsvorming en actieve pluriformiteit in de context van het Nederlands openbaar basisonderwijs gevormd en welke aanbevelingen voor verschillende betrokkenen vloeien hieruit voort?’

In de inleiding staat dat dit een toekomstgericht onderzoek betreft en dat er wordt beoogd mogelijkheden te exploreren die eventueel kunnen bijdragen aan beleidsvoering ten aanzien van levensbeschouwelijke vorming, burgerschapsvorming en actieve pluriformiteit in het openbaar basisonderwijs in Nederland (aansluitend op de actuele dialoog omtrent de ‘brede opdracht’ van scholen die gaande is). Deze doelstelling is behaald. Zo zijn er in het vorige hoofdstuk, in aansluiting op de hoofdvraag van dit onderzoek, concrete aanbevelingen en actielijsten opgesteld naar aanleiding van het Delphi-onderzoek onder de dertien experts. Daarnaast zijn in de hoofdstukken 2 tot en met 6 verscheidene relevante theorieën, visies en maatschappelijke ontwikkelingen belicht. In onderstaande alinea’s worden deze verschillende aan bod gekomen thematieken aan elkaar en aan de uitkomsten van het delphi-onderzoek verbonden.

Naar aanleiding van dit onderzoek kan de centrale conclusie worden getrokken dat het actief-pluriforme karakter van het openbaar onderwijs sterker zou kunnen worden uitgedragen en dat goede levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming – twee vormingsgebieden die onlosmakelijk verbonden zijn aan elkaar – in hoge mate aan bij kunnen dragen aan de versterking van deze actieve pluriformiteit.

Na jarenlange nadruk op effectiviteit en meetbaarheid in het onderwijs (aansluitend op neoliberal gedachtegoed) lijkt er steeds meer belangstelling te komen voor de ‘brede opdracht’ van het onderwijs. Deze paradigmaverschuiving sluit aan bij de post-seculiere, pluriforme (en gepolariseerde) samenleving, waarbinnen de urgentie hoog is om onderlinge tolerantie tussen verschillende bevolkingsgroepen te bevorderen. Meer aandacht voor de ‘brede opdracht’ van scholen sluit aan bij verschillende theorieën over onderwijs, zoals de participatiepedagogiek van John Dewey, Nussbaums pleidooi voor herwaardering van de geesteswetenschappen (waar ‘interdisciplinaire studie

van cultuur en religie' onder zou moeten vallen) of het onderwijsconcept *Bildung*: het mensgerichte onderwijs waarbinnen maatschappelijke betrokkenheid en bewuste persoonlijke vorming centraal staan. Tevens doet het recht aan de drie onlosmakelijk aan elkaar verbonden onderwijsfuncties en -doeldomeinen van Gert Biesta *kwalificatie, socialisatie en subjectificatie*.

Het feit dat de Onderwijsinspectie de urgentie heeft benadrukt dat scholen hun burgerschapstaak versterken (omdat de activiteiten vaak weinig verband tonen, er vaak geen planmatige aanpak is, scholen vaak niet formuleren wat ze leerlingen willen leren en scholen vaak maar weinig zicht hebben op wat leerlingen leren) onderstreept het op actievere wijze vorm en inhoud geven aan actieve pluriformiteit (door middel van levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming). Naast de overheid, die momenteel aan een herijking en verduidelijking van de burgerschapstaak van scholen werkt, zijn er vele andere partijen die invloed kunnen uitoefenen op dit proces, zoals scholen en besturen, belangenbehartigers, pabo's en het Dienstencentrum G/HVO.

Het openbaar onderwijs, dat gekenmerkt wordt door haar bij wet vastgelegde actief-pluriforme karakter, zou een 'pioniersrol' kunnen vervullen ten aanzien van het versterken van de brede opdracht van scholen. Binnen het openbaar onderwijs is iedereen namelijk welkom en benoembaar, ongeacht culturele, sociale of levensbeschouwelijke achtergrond, met als gevolg dat deze diversiteit aan verschillende waarden en levensvisies optimaal 'benut' kan worden. Echter, het actief-*neutrale* imago van het openbaar onderwijs leeft soms nog in Nederland. Het versterken van de actief-pluriforme openbare identiteit is om die reden sterk aan te bevelen. Goede levensbeschouwelijke vorming en goede burgerschapsvorming kunnen aan bijdragen. Actieve pluriformiteit betekent immers dat er nadrukkelijk aandacht wordt besteed aan verschillende waarden, zonder een uitspraak te doen over de juistheid van verschillende opvattingen.

Als 'levensbeschouwing' wordt opgevat als 'het totale complex van normen, idealen en eschatologische verwachtingen in het licht waarvan iemand zijn levenshouding richt en beoordeelt', zoals Brümmer¹⁸⁸ het heeft gedefinieerd, **dan kan worden geconcludeerd dat ieder kind goede begeleiding verdient bij zijn of haar levensbeschouwelijke ontwikkeling**. Deze (al dan niet op een religie gebaseerde) 'levensvisie' van het kind heeft vervolgens weer een grote invloed op de visie op burgerschap (immers: vanuit die levensvisie worden bepaalde keuzes gemaakt, wat dus ook keuzes kunnen zijn die te maken hebben met het participeren in de maatschappij). **Als er van de maximale invulling van burgerschapsvorming uit wordt gegaan (waarbij identiteit, participatie en democratie centraal staan en waarbinnen er aandacht moet zijn voor vaardigheden en houdingen van leerlingen) en als er uit wordt gegaan van de aanname dat de levensbeschouwelijke identiteit een integraal deel is van het concept 'persoonlijke identiteitsontwikkeling', wordt tevens de 'onlosmakelijke verbondenheid' tussen beide vormingsgebieden bevestigd.**

Het kritisch-democratisch burgerschap is het soort burgerschap dat aansluit bij de actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs en onderstreept wederom de overlap met levensbeschouwing, aangezien kritisch-democratisch burgerschap zelfsturing, sociale betrokkenheid

¹⁸⁸ V. Brümmer, *Wijsgerige begripsanalyse. Een inleiding voor theologen en andere belangstellenden*, 3e druk, (Kampen: VBK Media, 1989).

en kritische meningsvorming en daarop gebaseerd handelen impliceert – allerlei aspecten die tevens te maken hebben met de levensbeschouwelijke en persoonlijke ontwikkeling van een kind. Kort gezegd: een **maximale invulling van burgerschapsvorming impliceert goede levensbeschouwelijke (persoons)vorming.**

Echter, zowel uit het theoretisch als het empirisch onderzoek is gebleken dat er binnen de context van het openbaar basisonderwijs een aantal uitdagingen ligt. Het klassieke G/HVO-model sluit volgens bijna alle experts niet meer aan bij de tijd van nu en is toe aan ‘hervorming’. Tevens is er sprake van handelingsverlegenheid onder groepsleerkrachten, zou er meer aandacht zou mogen zijn voor kerndoel 38 (geestelijke stromingen) en pleiten veel betrokkenen in het openbaar basisonderwijs (ouders, schoolleiders en vakdocenten) voor een grotere interlevensbeschouwelijke dialoog in scholen (juist ook in de klas – met *alle* leerlingen!). Ook de experts zijn het unaniem eens over het feit dat *alle* leerlingen in het interlevensbeschouwelijke vorming zouden moeten krijgen – aansluitend op de verschillende aan bod gekomen theorieën.

En met het advies van de Raad van Europa in ons achterhoofd (die vindt dat intercultureel begrip door middel van intercultureel dialoog dient te worden gestimuleerd in het onderwijs en dat inzicht in religies en niet-religieuze overtuigingen bijdragen aan deze interculturele dialoog) kan worden geconcludeerd dat als het openbaar onderwijs in Nederland haar actief-pluriforme karakter wil versterken, dat er **op actieve wijze een visie gevormd zou moeten worden ten aanzien van het vorm en inhoud geven aan interlevensbeschouwelijke vorming voor *ieder kind*, onder andere door middel van meer interlevensbeschouwelijk en intercultureel dialoog en meer aandacht voor de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van het kind.** Interlevensbeschouwelijke vorming voor ieder kind¹⁸⁹ doet recht aan de maximale invulling van burgerschapsvorming, zoals ook al eerder naar voren kwam in deze conclusie. Logischerwijs dient er naast deze interreligieuze (persoons)vorming (die aansluit bij Grimmit's '*leren van*') tevens aandacht te worden besteed aan 'leren over', aansluitend bij kerndoel 38.

Bewustzijn creëren ten aanzien van het feit dat burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke (persoons)vorming onlosmakelijk aan elkaar verbonden zijn, zou het besef kunnen doen laten toenemen dat levensbeschouwelijke vorming ertoe doet (juist ook in het openbaar onderwijs). Het openbaar onderwijs zou hierop aansluitend opties kunnen exploreren ten aanzien van de vraag op welke wijze deze twee vakken/vormingsgebieden aangeboden kunnen worden. Normatieve professionalisering, voeren van meer dialoog binnen scholen en besturen, bijscholing van leerkrachten en een gezamenlijke aanpak zijn acties die onder andere ondernomen kunnen worden.

De theorie van Siebren Miedema en Ina Ter Avest over 'maximale interreligieuze burgerschapsvorming' sluit naadloos aan bij deze centrale conclusie, aangezien binnen deze visie een maximale invulling van burgerschapsvorming, interreligieus onderwijs en de aanname dat de levensbeschouwelijke identiteit een integraal deel is van het concept 'persoonlijke

¹⁸⁹ Op basis van de visies van de experts en de aan bod gekomen theorieën kan de voorzichtige conclusie worden getrokken dat dit niet louter voor de kinderen in het openbaar basisonderwijs geldt, maar voor *alle* kinderen (dus ook kinderen binnen andere denominaties). Vanwege de afbakening van het onderzoek wordt hier echter niet dieper op ingegaan.

identiteitsontwikkeling' centraal staan. In het kader van dit onderzoek zou het interessant zijn deze theorie verder te exploreren.

Tevens is de door het schrijverscollectief E.T. Ali geïnitieerde doeloriëntatie 'leren voor religie en religiositeit' (waarbij er vanuit wordt gegaan dat leerlingen een gevoeligheid ontwikkelen voor hun eigen religiositeit, zodanig, dat zij zicht krijgen op hun eigen zich ontwikkelende levensbeschouwing als een kijk op het leven in zijn geheel, zowel wat betreft de expliciet religieuze of godsdienstige dimensie alsook wat betreft bijvoorbeeld de economische, de sociale en de politieke dimensie) in aansluiting bij bovenstaande conclusie.

Tot slot is het door Wiel Veugelers en Eveline Oostdijk ontwikkelde model 'persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen democratisch kader' (waarbij de leerling kennismaakt, het liefst door eigen waarneming, met de rituelen, verhalen en belangrijke gebeurtenissen van diverse levensbeschouwingen en waarbij de school de leerling stimuleert tot een kritische vergelijking van de diverse levensbeschouwingen en participatie aan een dialoog met anderen over levensbeschouwingen en over de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling) in aansluiting bij de eindconclusie van dit onderzoek.

Meer *dialoog* en *normatieve professionalisering* van leerkrachten en leidinggevenden kunnen het versterken van de actieve pluriformiteit, burgerschapsvorming, levensbeschouwelijke vorming stimuleren. Het onderwijs is immers een *normatief proces en vraagstuk* en vraagt dus om inhoudelijk normatief dialoog over de *waartoe-vraag* en over de (verschillende visies op) het vorm en inhoud geven aan de actieve pluriformiteit binnen een school. Dialoog en normatieve professionalisering zou kunnen worden gezien als een 'fundering' of 'basis' om tot versterking van een visie op de actief-pluriforme identiteit te komen. *Deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten* is tevens een belangrijke factor ten aanzien van het versterken van deze vormingsgebieden. Deze deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten zou moeten plaatsvinden op de volgende drie gebieden: (1) vakinhoudelijke levensbeschouwelijke kennis, (2) 'vormende vaardigheden', waarbij onder andere het (op professionele wijze) kunnen begeleiden van interlevensbeschouwelijk dialoog centraal zou moeten staan en (3) meer bewustwording ten aanzien van de persoonlijke visie op het vorm en inhoud geven aan burgerschap en levensbeschouwing (en daarmee aan actieve pluriformiteit) in de klas, onder andere door middel van *dialoog* en *normatieve professionalisering* (zoals in de vorige alinea ook naar voren kwam).

Het streven dat *ieder kind* in het openbaar basisonderwijs goede (inter)levensbeschouwelijke vorming zou moeten krijgen (onder andere middels deskundigheidsbevordering van leerkrachten, het versterken van de dialoog over de thema's actieve pluriformiteit, levensbeschouwing en burgerschapsvorming en het versterken van normatieve professionalisering binnen scholen) is iets dat niet van vandaag op morgen gerealiseerd is. Er is echter een aantal partijen die hierin het voortouw zouden kunnen nemen. Deze verschillende partijen komen naar voren in de aanbevelingen en actielijsten (zie ook het hoofdstuk 'Experts aan het woord' of bijlage 4), maar hieronder zal worden ingezoomd op het Dienstencentrum G/HVO, aangezien dit een partij is die zich (op moment van schrijven) op actieve wijze buigt over de vorm en inhoud geven aan het (toekomstige)

levensbeschouwelijk onderwijs in het openbaar basisonderwijs onder de noemer 'nieuwe vormen'.

Om de kans te vergroten dat de nieuwe (interlevensbeschouwelijke) vorm(en) van het G/HVO aansluit(en) bij de daadwerkelijke praktijk is het sterk aan te bevelen dat het **Dienstencentrum G/HVO op actieve(re) wijze de dialoog over de vorm en inhoud van de nieuwe vormen van G/HVO voert met andere relevante partijen** (zoals onder andere belangenbehartigers van het openbaar onderwijs, scholen en besturen en eventueel ook ouders en/of kinderen). Binnen deze dialoog zou onder andere de vraag centraal moeten staan op welke wijze het Dienstencentrum in de toekomst een aandeel zou kunnen leveren aan *goede (inter)levensbeschouwelijke vorming voor ieder kind* (zoals in deze conclusie inmiddels meermaals naar voren is gekomen). Mogelijkheden, kansen en uitdagingen ten aanzien van de praktijk van het G/HVO in samenwerking met basisscholen (en binnen het kader van de wetgeving) zouden in deze dialoog geëxploreerd moeten worden.

Daarnaast kan voorzichtig gesteld worden dat het aanbevelenswaardig is dat **G/HVO-docenten een meer 'monitorende' en centralere rol gaan vervullen binnen scholen. Zij zouden hun vakkennis, ervaringen, vaardigheden en attitudes op actievere wijze kunnen delen binnen teams (onder andere middels het voeren van dialoog en het uitwisselen van *good practices*), om op die manier de deskundigheid van groepsleerkrachten (en schoolleiders) te bevorderen (zie ook vorige pagina)**. Kort gezegd: G/HVO-docenten zouden groepsleerkrachten en schoolleiders op actievere wijze kunnen voorzien van 'handvatten' voor in de onderwijspraktijk.¹⁹⁰

Naast het Dienstencentrum G/HVO zijn er vele partijen die zich op actieve wijze kunnen inzetten voor met het verbeteren van levensbeschouwelijke vorming, burgerschapsvorming (en daarmee actieve pluriformiteit) in het openbaar basisonderwijs, zoals de belangenbehartigers van het openbaar onderwijs, de overheid (die kan bijvoorbeeld meer aandacht voor deze thema's stimuleren door meer tijd en geld beschikbaar te stellen), schoolbesturen- en directies en pabo's. Deze conclusie is daarom niet compleet zonder de aanbevelingen en actielijsten voor verschillende betrokken partijen die uit dit onderzoek zijn gekomen (zie bijlage 4). Deze aanbevelingen en actielijsten zouden, in combinatie met de conclusie van dit onderzoek, kunnen worden ingezet bij het vormen van nieuw beleid, en daarmee is de doelstelling van dit onderzoek behaald. *Het openbaar basisonderwijs kan aan de slag!*

8.2 Discussie

Er zijn binnen dit onderzoek verschillende factoren die van invloed zijn geweest op het onderzoeksproces en die de objectiviteit en/of kwaliteit van het onderzoek eventueel beïnvloed hebben. Deze factoren kunnen als beperkingen van dit onderzoek worden gezien. De beperkingen worden hieronder puntsgewijs genoemd. Per beperking wordt een daarop aansluitende suggestie voor vervolgonderzoek aangegeven.

1. Allereerst is het feit dat er is gewerkt met een expert-panel bepalend voor de uitkomsten van het

¹⁹⁰ Dit zou impliceren dat het Dienstencentrum G/HVO de vakdocenten op een (geheel) andere wijze zou moeten (bij)scholen. Meer over deze eventuele (bij)scholing is te vinden in de aanbevelingenlijst voor het Dienstencentrum G/HVO (in de laatste bijlage van dit onderzoek).

onderzoek. De selectie van experts (met enigszins dezelfde achtergrond, namelijk zeer geïnteresseerd in levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming en in het versterken van beide vormingsgebieden) kan ervoor hebben gezorgd dat de uiteindelijke aanbevelingen en actielijsten te homogeen zijn. Als er bijvoorbeeld ook G/HVO-docenten, groepsleerkrachten, ouders, kinderen en/of leidinggevenden hadden meegedaan aan dit onderzoek, had dit allicht voor een andere conclusie en andere aanbevelingen gezorgd. Deze op een subjectief proces gebaseerde (te) homogene samenstelling van experts kan als hiaat binnen dit onderzoek worden gezien. Het 'voordeel' van een homogene groep participanten is dat er gemakkelijker tot consensus gekomen kan worden ten aanzien van de vraagstellingen (zie ook de inleiding van het onderzoek waar dieper wordt ingegaan op de samenstelling van het expert-panel). Tot slot moet hierbij worden vermeld dat kwalitatief onderzoek altijd subjectief is en 'gekleurd' is. Dus ook de samenstelling van de groep experts binnen dit onderzoek.

- *Suggestie voor vervolgonderzoek:* onderzoek doen naar dezelfde thematieken maar dan met een andere groep participanten zoals ouders, kinderen, leerkrachten, vakdocenten of leidinggevenden. Wenselijkheid en werkbaarheid zouden kunnen worden onderzocht.

2. Het categoriseren en analyseren van de gegeven antwoorden is zo objectief mogelijk middels codering van citaten gedaan. Echter, het is mogelijk dat er onbewust een bepaalde mate van subjectiviteit invloed heeft uitgeoefend op dit proces. Zo kan het zijn dat bepaalde minderheidsstandpunten minder goed naar voren zijn gekomen in de uiteindelijke aanbevelingen.

- *Suggestie voor vervolgonderzoek:* de experts laten reflecteren op de aanbevelingenlijst en hen vragen of ze nog wat zoden willen toevoegen of wijzigen hieraan. Dit vervolgonderzoek vindt momenteel plaats. De experts hebben het document (zie bijlagen) ontvangen en zijn gevraagd kritisch er naar te kijken en feedback te geven.

3. Ten derde is de uiteindelijke conclusie eigenlijk in strijd met de wet. Namelijk: artikel 50 en 51 zouden in het geding komen als *alle* kinderen interlevensbeschouwelijk (burgerschaps)onderwijs moeten gaan krijgen. Het vormingsonderwijs valt niet onder de verantwoordelijkheid van de openbare school, maar onder de verantwoordelijkheid van het Dienstencentrum G/HVO. Het burgerschapsonderwijs valt daarentegen wél onder de verantwoordelijkheid van de school. Als deze twee vormingsgebieden dus op geïntegreerde wijze aangeboden zouden moeten worden, dan wordt wat betreft wetgeving (en vooral: wie de verantwoordelijkheid voor dit onderwijs heeft) erg ingewikkeld.

- *Suggestie voor vervolgonderzoek:* Onderzoek doen naar het implementeren van interlevensbeschouwelijke burgerschapsvorming voor elk kind, waarbij de wetgeving kritisch bekeken wordt. Hoe kunnen de twee vormingsgebieden worden samengebracht binnen de huidige wetgeving? Of welke wetgeving zou eventueel aangepast moeten worden om dit soort onderwijs te realiseren? Eventueel in samenwerking met de overheid/SLO/andere partijen.

4. Wegens tijdgebrek is de tweede 'Delphi-ronde' niet verwerkt in dit onderzoeksrapport. Dit kan worden gezien als een grote beperking van dit onderzoek, aangezien het wel de methodologische

planning was. Het is echter wel positief dat de tweede ronde wel is 'uitgezet' en dat het onderzoek dus wordt doorgezet van uit mijn rol als junior beleidsmedewerker bij VOS/ABB.

Aanbeveling vervolgonderzoek: Na deze tweede ronde kan allicht tevens nog een derde ronde worden ingezet met de experts. Ik zou een focusgroep kunnen organiseren om te brainstormen over de uiteindelijke uitkomsten en aanbevelingen van dit onderzoek.

5. Een andere beperking van dit onderzoek is dat de aanbevelingen en actielijsten van de experts misschien nog beter verwerkt hadden kunnen worden in de conclusie. Echter, de aanbevelingen zijn zo uiteenlopend wat betreft thematieken en doelgroepen dat het lastig was om alles in de conclusie te krijgen. Er is echter getracht in de conclusie een zo volledig mogelijk beeld te schetsen van dit onderzoek en het theoretisch kader en de visies van de experts zo goed mogelijk op elkaar te betrekken.

Aanbeveling vervolgonderzoek: Alle aanbevelingen op uitgebreidere wijze koppelen aan het theoretisch kader van dit onderzoek en deze omvormen naar een compactere lijst aanbevelingen.

6. Tot slot had er in het theoretisch kader nog veel dieper ingegaan kunnen worden op het concept 'levensbeschouwelijke burgerschapsvorming' van Miedema en Ter Avest. Tijdens het schrijven van de conclusie kwam naar voren dat dit concept naadloos aansluit bij dit onderzoek naar beide vormingsgebieden. Er was echter geen tijd meer om het theoretisch kader nog aan te sterken met meer theorieën over het geïntegreerd aanbieden van de beide vormingsgebieden. Ik had graag het Belgische model *LEF* (Levensbeschouwing, Ethiek, Filosofie), *World View* (promotie Jacomijn van der Kooij), 'Levenskunst' (toekomstvisie van Erik Renkema) en meerdere theorieën van onder andere Siebren Miedema en Ina ter Avest ten aanzien van dit thema willen inzetten. Hier was echter helaas geen tijd meer voor.

Aanbeveling vervolgonderzoek: onderzoek doen naar interlevensbeschouwelijke burgerschapsvorming/world view citizenship education en gerelateerde andere theorieën.

7. In het theoretisch kader had dieper kunnen worden ingegaan op het 'hermeneutisch-communicatieve' model. Dit model sluit namelijk aan bij de aan bod gekomen theorieën, de visies van de experts en de uiteindelijke conclusie. Tevens zijn er twee experts (Siebren Miedema en Erik Renkema) die in de tweede ronde hebben aangedragen dat het hermeneutisch-communicatieve model mist in de aanbevelingen.

Aanbeveling vervolgonderzoek: Onderzoek naar het hermeneutisch-communicatieve model - eventueel in aansluiting bij de theorie over maximale levensbeschouwelijke burgerschapsvorming.

Andere Aanbevelingen voor Vervolgonderzoek:

- Nieuwe Vormen van G/HVO: eindtermen ontwikkelen, vorm en inhoud bepalen, opties exploreren die passen binnen actuele wetgeving maar wel recht doen aan actuele theorieën over goed levensbeschouwelijke vorming en goede burgerschapsvorming;
- Deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten;

- Normatieve professionalisering in het onderwijs;
- Identiteit versterken binnen scholen: onderzoek naar praktische handvatten om hiermee aan de slag te gaan.
- Zie aanbevelingen en actielijsten in Bijlage 4 voor meer ideeën voor vervolgonderzoek.

BIBLIOGRAFIE

- Alii, E.T. (2009). *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Meinema.
- Baarda, D., M. de Goede & J. Teunissen (2001). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, D.B. & de Goede, M.P.M. (2009). *Basisboek Methoden en Technieken. Handleiding voor het opzetten van een kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers (tweede druk).
- Bakker, C. & Wassink, H. (2015). *Leraren en het Goede Leren. Normatieve Professionalisering in het Onderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Berg, B. van den, I. ter Avest & T. Kopmels (2013). *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Berg B. van den, en A. Mulder (red.) (2017). *Leren van Betekenis – Dialogisch levensbeschouwelijk onderwijs op negen basisscholen*. Amersfoort: Marnix Academie. Geraadpleegd op 20 februari 2017. <file:///C:/Users/Eline/Downloads/Leren%20van%20betekenis.pdf>.
- Berger, P. (1976). *The Sacred Canopy*. New York: Phaet.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G. (24 maart 2014). "Wat is goed onderwijs? Over kwalificatie, socialisatie en subjectivering" *NIVOZ*, 24 maart 2014. Geraadpleegd op 10 mei 2017. <http://nivoz.nl/artikelen/wat-is-goed-onderwijs-over-kwalificatie-socialisatie-en-subjectivering/>.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Cromnese.
- Borgman, E. (2006). *Metamorfosen: over religie en moderne cultuur*. Utrecht: VKB Uitgevers.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).
- Brümmer, V. (1989). *Wijsgerige begripsanalyse. Een inleiding voor theologen en andere belangstellenden*, 3e druk. Kampen: VBK Media.
- Bussemaker, J. en S. Dekker (7 februari 2017). *Kamerbrief aan de Tweede Kamer over versterking Burgerschapsonderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd

op 8 februari 2017. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2017/02/07/kamerbrief-aan-de-tweede-kamer-over-versterking-burgerschapsonderwijs>.

Campbell, C. (2007). *The Easternization of the West: A Thematic Account of Cultural Change in the Modern Era*. Boulder co: Paradigm Publishers.

Cock Buning, T. de, & N.G. Honingh (2006). *Review van Interactieve en Participatieve Methoden*. Amsterdam: Vrije Universiteit, Athena Instituut.

Cornille, C. (2002). *Many Mansions? Multiple Religious Belonging and Christian Identity*. Maryknoll, N.Y.: Orbis Books.

Corsius, M. (1994). *Waarden en normen in het onderwijs: denken, doen en samenwerken*. Utrecht: Pedagogisch Studiecentrum Humanistisch Vormingsonderwijs.

Davie, G. (2013). *The Sociology of Religion*. Londen: Sage.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

Donk, W. v.d, A. Jonkers, G. Kronjee, & R. Plum (red.) (2006). *Geloven in het publieke domein. Verkenningen van een dubbele transformatie*. Amsterdam: University Press.

Habermas, J. (2008). "Notes on post-secular society". *New Perspectives Quarterly*, vol. 25, 18/19.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school – Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Jackson, R. (2014). *'Signposts': Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*. Straatsburg: Council of Europe Publishing.

Jackson, R. Miedema, S. Weisse, W. & Willaime, J.-P. (eds.) (2007). *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*. Münster: Waxmann.

Kennedy, J. (2005). 'Recent Dutch Religious History and the Limits of Secularization', in: Eric Sengers (red.), *The Dutch and their Gods: Secularization and Transformation of Religion in the Netherlands since 1950*. Hilversum: Uitgeverij Verloren, 38.

Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum: the IEA national case studies

and the INCA archive. In: Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta J. & J. Schwille (eds). *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an international comparison*. Amsterdam: JAI.

Kleijwegt, M. (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden – Hoe ga je daar als docent mee om?*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Klifman, H.. "Op zoek naar een identiteit", *Narhex* 13,2 (2013): 48-52. Geraadpleegd op 10 mei 2017. <http://harmklifman.nl/wp-content/uploads/2011/05/Scholen-op-zoek-naar-een-identiteit-Narhex-juni-2013-kopijversie1.pdf>.

Kooij, J.C. (2016). *Worldview and Moral Education: On Conceptual Clarity and Consistency in use*. Amsterdam: Vrije Universiteit, Collections Doctoral Theses – Human Movement Sciences.

Kneyber, R. & J. Evers (2014). *Het Alternatief – Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom.

Kopmels, T. (2016). *Verhalen Vertellen en Vragen Stellen*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Kunneman, H. (2005). "Social work as laboratory for normative professionalization". *Social Work and Society International Online Journal*, 3:2. Geraadpleegd op 10 mei 2017. <http://www.socwork.net/sws/article/view/194/481>.

Lammers, M. "Juist in het openbaar onderwijs – Over de aandacht voor levensbeschouwing op de openbare school", *Narhex* (oktober 2013), 41-46. Geraadpleegd op 1 april 2017. <https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2013/11/Juist-in-het-openbaar-onderwijs.pdf>.

Leys, M. (1991) "Ontdekken van organisatiecultuur". In J. von Grumbkow, *Cultuur in organisaties*, 1-20. Assen: Van Gorcum.

Miedema, S. (2006). Educating for Religious Citizenship. Religious Education as Identity Formation. In: M. De Souza, K. Engebretson, G. Durka, R. Jackson & A. McGrady (Eds.). *International Handbook of the Religious, Spiritual and Moral Dimensions of Education. Vol. I & II* (pp. 967-976). Springer: Dordrecht/Boston/London.

Miedema, S. (2012). *Levensbeschouwelijke vorming in een post-seculiere tijd*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

Miedema, S. & I. ter Avest. "In the Flow to Maximal Interreligious Citizenship Education". *Religious Education*, 2011, 106:4.

Miedema, S., G.D. Bertram-Troost & W. Veugelers (Red.) (2013). Themanummer: "Onderwijs, levensbeschouwing en het publieke domein". *Pedagogiek. Wetenschappelijk Forum voor Opvoeding, Onderwijs en Vorming*, 33, no 2, 71-186.

Nieuwelink, H., M. Boogaard, A.B. Dijkstra, E. Kuiper & G. Ledoux (2016). *Onderwijs en Burgerschap: wat scholen kunnen doen*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd op 7 februari 2017. <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/02/Onderwijs-in-burgerschap-wat-scholen-kunnen-doen-Kohnstamm-ea.pdf>.

NRC Handelsblad (23 januari 2017). "Wat onze lezers vinden van de open brief van Rutte". *NRC Handelsblad*, geraadpleegd op 1 maart 2017. <https://www.nrc.nl/nieuws/2017/01/23/reacties-van-lezers-op-brief-rutte-6364086-a1542633#photo>.

Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.

Onderwijsinspectie (7 februari 2017). "Burgerschapsonderwijs vraagt verbetering". Geraadpleegd op 10 februari 2017. <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2017/02/07/burgerschapsonderwijs-vraagt-verbetering>.

Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. (No. 20160115/1090). Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd op 3 april 2017.

Pater, P., W. Veugelers, M. Karssen en M. Vergeer (2013). *De context van G/HVO in het openbaar onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Peschar, J. H. Hooghoff, A.B. Dijkstra en G. ten Dam (2010). *Scholen voor burgerschap – Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Apeldoorn: Garant.

Pew Research Center (2 april 2015). *The Future of World Religions: Population Growth Projections, 2010-2050*. Washington: Pew Research Center. Geraadpleegd op 25 februari 2017. http://www.pewforum.org/files/2015/03/PF_15.04.02_ProjectionsFullReport.pdf

PO-Raad (12-02-2017). 'Structurele Bekostiging voor levensbeschouwelijk onderwijs openbare scholen'. *Website Vereniging PO-Raad*. Geraadpleegd op 14 maart 2017. <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/structurele-bekostiging-voor-levensbeschouwelijk-onderwijs-openbare-scholen>.

Rietveld-van Wingerden, M., J. Sturm & S. Miedema (2003). "Vrijheid van onderwijs en sociale cohesie in historisch perspectief," *Pedagogiek* 2: 97-108. Geraadpleegd op 27 maart 2017. <file:///C:/Users/Eline/Downloads/180-203-1-PB.pdf>.

Roebben, B. (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*. Leuven: Acco.

Rowe, G., en L. Frewer (2005). "A Typology of Public Engagement Mechanisms". *Science, Technology & Human Values* Vol. 30 No. 2: 251-290.

Ruis, A., B. Dalmaijer, R. de Graaf, E. Stege, M. Wagenaar. Kennisbasis Geestelijke Stromingen. Geraadpleegd op 18 maart 2017, http://www.openbaaronderwijs.nu/wp-content/uploads/2012/02/kennisbasis_geestelijke_stromingen_def_11-01-11.pdf.

Schepper, J. de (2015). *Levensbeschouwing ontwikkelen – Didactiek voor levensbeschouwing in het primair onderwijs*. Amersfoort: Kwintessens.

SCP (2009). *Jaarrapport Integratie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Taylor, C. (2001). *Socrates*. Rotterdam: Uitgeverij Lemniscaat

Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge: Harvard University Press.

Teegelbeckers, H. (20 december 2016). "Godsdienst en levensbeschouwing horen thuis in openbaar onderwijs." *Trouw*: 17. Geraadpleegd op 23 januari 2017. <https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2016/12/Trouw-opinie-ghvo.pdf>.

Teegelbeckers, H. (2017). "Bestuurders en schoolleiders warm maken: een vurig pleidooi voor *Leren voor het leven* in de openbare school", in *Leren van Betekenis*, B. van den Berg & A. Mulder (red.). Amersfoort: Marnix Academie, 108.

Thijs, A., M. Langberg, I. Berlet (2009). *Leren omgaan met culturele diversiteit – Aandachtspunten voor een glansrijke aanpak*. Enschede: SLO.

Vermeulen, B (1999). *Constitutioneel onderwijsrecht*. Elsevier, Den Haag.

Vermeulen, M. (2005). *Werkplaats onderwijs. Een handleiding bij de toekomstverkenning voor onderwijsorganisaties*. Assen: Van Gorcum.

Verhoeven, S. (2012). *School als oefenplaats voor democratie*. Amsterdam: KPC Groep.

Veugelers, W., M. Derriks & E. de Kat (2004). *Aandacht voor geestelijke stromingen in het openbaar onderwijs*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.

Veugelers, W. en E. de Kat (2005). *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*. Apeldoorn: Garant.

Veugelers, W. & E. Oostdijk (2013). "Humanistische Levensbeschouwelijke Vorming. Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlandse onderwijs, in het bijzonder HVO". *Pedagogiek* 33:2, 136-152. Geraadpleegd op 3 mei 2017.
http://hvo.nl/wp-content/uploads/2012/06/VeugelersOostdijk_Pedagogiek_jrg33_okt2013.pdf.

Veugelers, W., S. Miedema, A. Zwaans, G. ten Dam, W. Meijnen, C. Klaassen & Y. Leeman (2001). *Voorstudie voor het aandachtsgebied 'De Pedagogische functie van het onderwijs op klas- en schoolniveau'*. NWO/PROO.

VOS ABB, Brochure *Levensbeschouwing JUUST in het openbaar onderwijs*. Geraadpleegd op 12 mei 2017. <https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2016/02/Levensbeschouwing-juust-in-openbaar-onderwijs-POversie-Ir-def.pdf>.

VOS/ABB & VOO. Brochure *Daarom, openbaar onderwijs verbindt*. Tweede druk. Geraadpleegd op 2 maart 2017. <http://www.openbaaronderwijs.nu/wp-content/uploads/2014/10/Daarom-openbaar-onderwijs-verbindt-2e-druk.pdf>.

Wassink, H., Berg, B. van den, Fortuin-Van der Spek, C. & Harst, A. van der (2012). *Dialogica. Brede identiteitsontwikkeling als bron voor verbondenheid, diversiteit en kwaliteit*. Amersfoorts: CPS.

Weber, M (1971). *The Sociology of Religion*. Boston: Beacon Press, 1971.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). "What kind of citizen? The politics of educating for democracy." *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

Wilke, H.A.M. (1987). *Organisatiepsychologie*. Assen: Van Gorcum.

BIJLAGEN

Overzicht Bijlagen:

- Bijlage 1. *Lege Vragenlijst Ronde 1*
- Bijlage 2. *Alle vragen en antwoorden Delphi-onderzoek Ronde 1*
- Bijlage 3. *E-mail naar experts Ronde 2*
- Bijlage 4. *Aanbevelingendocument zoals de experts hem in ronde 2 ontvangen hebben.*

Vragenlijst Onderzoek Burgerschapsvorming en Levensbeschouwelijke Vorming in het Openbaar Basisonderwijs in Nederland

Onderzoeker: Eline Bakker (Stagiaire Beleidsmedewerker VOS/ABB)

Master Religie en Samenleving, Universiteit Utrecht

Scriptiebegeleider: Cok Bakker - Stagebegeleider: Marleen Lammers



Naam Expert/Respondent:

Datum van invullen vragenlijst: ...-04-2017

START VRAGENLIJST

Thema: Burgerschapsvorming

Minister Jet Bussemaker en Staatssecretaris Sander Dekker (Ministerie van OCW) schreven op 7 februari 2017 een brief aan de Tweede Kamer over het themarapport (van de Inspectie van het Onderwijs) *Burgerschap op School*¹⁹¹. In dit rapport komt onder andere naar voren dat scholen en instellingen weliswaar aan de wettelijke vereisten voldoen en burgerschap een belangrijk thema vinden, maar dat burgerschapsonderwijs op veel scholen weinig doelgericht wordt vormgegeven en dat op de resultaten ervan nauwelijks zicht is. Dekker en Bussemaker pleiten in hun brief voor versterking van burgerschapsvorming in het onderwijs.

VRAAG 1. Wat vindt u van deze brief? Bent u het eens met de stellingname van Dekker en Bussemaker?

Uw antwoord.

Thema: Levensbeschouwelijke Vorming - Groepsleerkrachten

In Nederland is in toenemende mate aandacht voor de 'brede opdracht' van het onderwijs. Zo publiceerde de Onderwijsraad, op verzoek van de Eerste Kamer, op 10 mei 2016 het Adviesrapport 'De volle breedte van Onderwijskwaliteit'¹⁹², een duidelijk voorbeeld van de toenemende waardering voor de 'brede opdracht' van scholen en meer aandacht voor de onderwijsdoeldomeinen *persoonsvorming en socialisatie*.

Burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming zijn daarmee uiterst actuele onderwerpen binnen discussies omtrent onderwijs. Echter, bij veel groepsleerkrachten is er sprake van (al dan niet bewuste) 'handelingsverlegenheid' - met als gevolg dat er soms nauwelijks aandacht besteed wordt aan levensbeschouwelijke vorming.

VRAAG 2. Wat beveelt u aan ten aanzien van het verbeteren van levensbeschouwelijke vorming door groepsleerkrachten (!) in het openbaar basisonderwijs? (zie pagina 2 voor antwoordkader)

¹⁹¹ Link naar de brief: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/04/29/kamerbrief-over-versterking-burgerschapsvorming-in-het-onderwijs>.

¹⁹² In dit rapport wordt gesteld dat de drie doeldomeinen van het onderwijs kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming- die onlosmakelijk verbonden zijn aan elkaar - invulling geven aan een 'brede opvatting van onderwijskwaliteit' en waarin kaders worden geboden voor het inzichtelijk maken en verantwoorden van de opvatting van onderwijskwaliteit.

Uw antwoord.

Thema: Levensbeschouwelijke Vorming - G/HVO

Nederlandse openbare basisscholen zijn verplicht ruimte te bieden voor Godsdienstig of Humanistisch als ouders hierom vragen. Naast humanistisch vormingsonderwijs (nader te noemen als HVO) worden de volgende richtingen godsdienstig vormingsonderwijs (nader te noemen als GVO) aangeboden: protestants-christelijk, islamitisch, rooms-katholiek, en hindoeïstisch. De G/HVO-lessen worden gegeven door docenten die werken vanuit een aan de levensbeschouwing verbonden organisatie. Deze 'klassieke vorm' van G/HVO houdt dus in dat leerlingen vanuit een bepaalde richting levensbeschouwelijk vormingsonderwijs ontvangen. G/HVO wordt op ongeveer 40 procent van de openbare scholen aangeboden.

VRAAG 3. Wat vindt u van dit 'klassieke' G/HVO-model? Licht uw antwoord met argumenten toe.

Uw antwoord.

Thema: Levensbeschouwing en Burgerschapsvorming

VRAAG 4. Hoe en in hoeverre kunnen levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming elkaar versterken?

Uw antwoord.

Thema: Karakter Openbaar Onderwijs

Er zijn geluiden dat het openbaar onderwijs het 'actief pluriforme karakter' sterker zou mogen uitdragen. Deze paradigmaverschuiving (van 'actief-neutraal' naar 'actief-pluriform') kan worden gestimuleerd door goed levensbeschouwelijk onderwijs en goede burgerschapsvorming.¹⁹³

¹⁹³ Zie ook het artikel 'Juist in het Openbaar Onderwijs' (verschenen in Narthex, november 2013) van Marleen Lammers <https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2013/11/Juist-in-het-openbaar-onderwijs.pdf>.

VRAAG 4. Geef aan of u het hiermee eens/oneens bent. Beargumenteer.

Uw antwoord.

Afsluitend Thema: Uw Toekomstbeeld

Zoals in bovenstaande vragen ook naar voren is gekomen is er Nederland in toenemende mate aandacht voor de 'brede opdracht' van het onderwijs en de onderwijsdoel domeinen persoonsvorming en socialisatie. Burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming zijn uiterst actuele onderwerpen binnen discussies omtrent onderwijs.

VRAAG 5A. Omschrijf (met de vraag waartoe onderwijs dient in uw achterhoofd) uw utopische visie op de toekomst ten aanzien van burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming in het openbaar basisonderwijs. Omschrijf waaraan het burgerschapsonderwijs en levensbeschouwelijk onderwijs moet voldoen, wat de doeldomeinen zijn, wat de rol van de groepsleerkracht is, in welke vorm het gegeven wordt, welke rol G/HVO hierin speelt, etc. Geef argumenten en indien mogelijk theoretische onderbouwing. Ik nodig u uit visionair te denken!

Uw antwoord.

VRAAG 5B. Welke concrete acties dienen er ondernomen te worden om uw toekomstbeeld te realiseren (denk aan: curriculumveranderingen, wijziging G/HVO-beleid, wijziging Wet op het Primair Onderwijs, opleiden/bijhouden groepsleerkrachten, etc.)? Formuleer concrete 'actiepunten'. NB: U kunt uw actiepunten indien gewenst categoriseren in: overheid, schoolbesturen/directies, groepsleerkrachten, PABO's, Dienstencentrum G/HVO, VOS/ABB/VOO, zelf in te vullen.

-
-
-
-

Tot slot: Opmerkingen (optioneel)

--

Hartelijk dank voor uw medewerking!

De tweede vragenlijst volgt over ca 6 weken.

Vragenlijst 1 Expert-Panel - Alle Antwoorden per Vraag

Vraag 1 – Thema Burgerschapsvorming

In vraag 1 is er besloten een actualiteit aan te halen: de Kamerbrief over burgerschapsvorming van Minister Jet Bussemaker en Staatssecretaris Sander Dekker die ook in de inleiding van dit onderzoek naar voren is gekomen (en aansluit bij de maatschappelijke tendens om meer aandacht te willen geven aan persoonsvorming en burgerschapsvorming in het Nederlands onderwijs). De vraag luidt als volgt:

Minister Jet Bussemaker en Staatssecretaris Sander Dekker (Ministerie van OCW) schreven op 7 februari 2017 een brief aan de Tweede Kamer over het themarapport (van de Inspectie van het Onderwijs) Burgerschap op School¹⁹⁴. In dit rapport komt onder andere naar voren dat scholen en instellingen weliswaar aan de wettelijke vereisten voldoen en burgerschap een belangrijk thema vinden, maar dat burgerschapsonderwijs op veel scholen weinig doelgericht wordt vormgegeven en dat op de resultaten ervan nauwelijks zicht is. Dekker en Bussemaker pleiten in hun brief voor versterking van burgerschapsvorming in het onderwijs.

Wat vindt u van deze brief? Bent u het eens met de stellingname van Dekker en Bussemaker?

Reacties Experts

(ALFABETISCHE VOLGORDE: Gerdien Bertram-Troost, Jeroen Bron, Erna de Goede en Wouter Knoester, Manuela Kalsky, Jacomijn van der Kooij, Tamar Kopmels, Siebren Miedema, Erik Renkema, Tom Schoemaker, Ineke Struijk, Wiel Veugelers, Lizzy Wijnen)

Gerdien Bertram-Troost: *‘Ja, ik ben het eens met het belang van versterking van burgerschapsvorming in het onderwijs. Onderwijs heeft niet alleen de functie van ‘individualisatie’/persoonsvorming maar ook van socialisatie. Die twee kunnen naar mijn mening ook niet tegen elkaar uitgespeeld worden. Spannender wordt het voor mij dan wel als het gaat om de vraag wat burgerschapsvorming dan precies inhoudt/ zou moeten houden. Zelf vind ik het erg belangrijk dat er voor de leerlingen ruimte is om, binnen de kaders van de liberale democratie, een invulling te kunnen geven aan burgerschap die bij henzelf en hun achtergrond/cultuur/levensbeschouwing past. Scholen zouden leerlingen dienen te begeleiden in het maken van reflexieve, autonome keuzes. Ik vind het niet aan de school/overheid om een bepaalde visie op ‘goed burgerschap’ op te leggen aan kinderen. Al helemaal niet als dat impliciet en onberedeneerd gebeurt.’*

Jeroen Bron: *‘Het is goed dat burgerschap geadresseerd blijft. De brief moet gezien worden in de context waarin de besluitvorming over het rapport Ons Onderwijs 2032 keer op keer is uitgesteld terwijl de kamer voor burgerschap in het onderwijs initiatief verwacht.’*

Erna de Goede en Wouter Knoester: *‘Met deze brief wordt het belang van kwalitatief goed burgerschapsonderwijs door de bewindslieden onderstreept. In de afgelopen jaren heeft de nadruk*

¹⁹⁴ Link naar de brief: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/04/29/kamerbrief-over-versterking-burgerschapsvorming-in-het-onderwijs>.

sterk gelegen op het belang van goed onderwijs in vakken als rekenen en taal. Voor andere vakken waarin meer de persoonsvorming centraal staat, was weinig aandacht. Deze brief beoordelen wij daarom als waardevol, omdat het belang van de vorming van leerlingen tot betrokken burgers, om op een verantwoordelijke manier kunnen participeren in onze samenleving, als een belangrijke taak van het onderwijs wordt gemarkeerd. Wij bevinden ons niet in de positie te oordelen over de mate van doelgerichtheid en de resultaten van het huidige burgerschapsonderwijs. Wij richten ons met ons werk op het levensbeschouwelijk onderwijs op openbare basisscholen en constateren daarbij wel dat er scholen zijn die een zekere verlegenheid kennen in het aanbieden van burgerschapsonderwijs. Dit heeft ook lang niet altijd een duidelijk herkenbare plek in het onderwijs. Dat maakt dat wij het pleidooi van de bewindslieden om dit onderwijs te verbeteren, kunnen plaatsen.'

Manuela Kalsky: 'Jazeker. Burgerschapsonderwijs is nu nog te vrijblijvend, of in ieder geval te breed ingezet waardoor scholen gemakkelijk allerlei activiteiten daaronder kunnen wegschrijven, zonder daadwerkelijk moeite te doen voor een doordachte invulling ervan.'

Jacomijn van der Kooij: 'Uit eigen contacten met scholen én uit eerder onderzoek van de inspectie herken ik de uitkomst dat een overkoepelde visie en doelbeschrijvingen ontbreken (let wel: ik ken gelukkig ook voorbeelden waar dit helemaal niet het geval is). Overigens betekent dat niet perse dat verantwoordelijken in het onderwijs dit in een gesprek niet duidelijk kunnen maken, hier op kunnen reflecteren. Wat ik ook zie is dat scholen enorm vele activiteiten aanbieden die passen binnen bsv doelstellingen. Soms te veel. Een duidelijke visie kan daarom ook 'hap-snap' activiteiten voorkomen, zaken inkaderen en helpen keuzes te maken. Het belang van zo'n visie moet duidelijk zijn voor bestuurders en leidinggevend. Zodat zij samen met leerkrachten/docenten hierover in gesprek kunnen gaan, kunnen komen tot een schoolspecifiek verhaal. Aansluitend bij de context en de populatie van de school. In zoverre ben ik het aardig eens met Dekker en Bussemaker. Wat ik geen goede zaak zou vinden is als er vanuit de overheid zeer inhoudelijk voorgeschreven wordt hoe het burgerschapsonderwijs er op scholen uit zou moeten zien (let wel: iets meer duidelijkheid dan . Ik vind dit echt een zaak van de school, samenhangend met de brede identiteit, context en populatie. Bovendien vraag ik me af of zaken daarvan echt zouden verbeteren. Meer inhoud in de wet betekent niet perse dat men in de klas daarmee geholpen is. Zie je vraag later over handelingsverlegenheid.

MAAR dat betekent niet dat er dan niets moet gebeuren. Bijvoorbeeld, de website van de SLO over burgerschap is nog niet lang online. Deze website kan handvatten bieden, net als het raamwerk van de SLO. Het belangrijkste is op scholen het gesprek gevoerd wordt op management niveau en op klassenniveau. Daarvoor is besef van urgentie en tijd nodig.'

Tamar Kopmels: 'Ik ben het hier mee eens. Scholen beamen dat het belangrijk is, maar weten hier moeilijk vorm aan te geven. Het te veel als 'nog iets erbij' ervaren, en de kansen om het te integreren en verbinden aan andere aandachtsgebieden worden niet gezien of gepakt.'

Siebre Miedema: 'Het is een goede zaak om te benadrukken dat burgerschapsvorming belangrijk is, dat de doelen duidelijk moeten zijn op school- en groepsniveau en dat ook zicht moet zijn op het vormingseffect aan de kant van de leerlingen. Daarbij zou overigens ook duidelijk moeten worden of

de uitvoering ervan op vak- en/of vormingsniveau plaatsvindt. De idee van de bewindslieden om centraal doelen vast te stellen en te doen meten vind ik geen gelukkig voorstel. Scholen zouden zelf nog nadrukkelijker met de door hen zelf gesteld c.q. te stellen doelen aan de slag moeten en adequaat zicht dienen te krijgen op proces- en productkant.'

Erik Renkema: Inderdaad zie ik ook veel de verlegenheid, onzekerheid en stereotype beeldvorming rondom burgerschapseducatie. Het is mijn indruk dat dit vormingsgebied te geforceerd wordt weggezet bij andere vormingsgebieden, zonder dat voor deze gebieden helder is wat hiervan het aandeel van burgerschap is. Daarom sluit ik me van harte aan bij het pleidooi van Dekker en Bussemaker om meer doelgericht dit onderwijs te versterken. Dat betekent dat er nog meer werk gemaakt moet worden van vakintegratie waarin de 3 aspecten van identiteit, participatie en democratie herkenbaar en geïmplementeerd zijn. Ik denk dan aan verbinding van deze aspecten aan levensbeschouwelijke vorming, geestelijke stromingen, wereldoriëntatie, sociaal-emotionele vorming, kunstzinnige vorming en misschien nog meer. Ik pleit hierbij voor het doorontwikkelen van het concept van worldview citizenship education dat door Miedema e.a. is beschreven. Omgaan met diversiteit in samenleving en school en de vorming van leerlingen op deze 3 genoemde aspecten staan hierin centraal.

Tom Schoemaker: 'Ik ben voor versterking van burgerschap in het onderwijs maar of ik daar hetzelfde mee bedoel als Dekker en Bussemaker durf ik niet te stellen. (Ik vraag me zelfs af of Dekker en Bussemaker daar hetzelfde mee bedoelen.) Voor mij is het essentieel binnen het vak burgerschap dat iedereen een duidelijke eigen identiteit ontwikkelt om vervolgens, vanuit al die verschillende identiteiten, te leren om samen te leven en samen beslissingen te nemen over de gezamenlijke vormgeving van de leefomgeving. Dit vraagt een persoonlijk proces van elke leerling. Ik zie dit (nog) weinig terug in het concrete basisonderwijs. Ik heb niet de indruk dat Dekker en Bussemaker echt een richting aangeven waar ze naar toe willen met burgerschapsonderwijs maar wanneer ze dat wel zouden doen, dat Dekker dan meer in de richting zou willen gaan van het opleiden van 'brave burgers' die zich gedragen zoals de overheid dit graag zou willen. Bij Bussemaker zie ik soms dat ze wel aandacht heeft voor het Bildungskarakter van het onderwijs en daarbij die persoonlijke vorming wel belangrijk vindt. Om het stevig te stellen: Bij Dekkers ideeën over burgerschap ben ik altijd weer blij dat er honderd jaar geleden een schoolstrijd is geweest en dat daarin is afgesproken dat in ieder geval op bijzondere scholen de overheid niet mag bepalen hoe je aankijkt tegen de samenleving maar dat wel gevraagd mag worden dat je bijdraagt aan die samenleving.'

Ineke Struijk: 'Ja, ik ben het eens met deze stellingname. Echter dit vraagt wel wat van de leerkrachten en pro-actief vraagt dit ook wel wat van de Pabo's, dus in de opleiding. Hiertoe randvoorwaarden scheppen, dus faciliteren is noodzakelijk.'

Wiel Veugelers: 'Ja, al in 2011 heb ik vergelijkbare analyses gepubliceerd. Aansturing onvoldoende, verschil tussen scholen groot, scholen kunnen deze taak marginaliseren.'

Lizzy Wijnen: 'Ik heb hier geen onderzoek naar gedaan. Maar ik hoor dat er veel handelingsverlegenheid is op scholen rondom burgerschapsonderwijs. Sociaal-emotionele trainingen

worden steeds beter en het urgentiebesef wordt steeds groter bij scholen. Vooral op het gebied van kritische dialoog en zingeving zie ik veel handelingsverlegenheid. Scholen vragen zich af wat nu precies de bedoeling is met burgerschapsonderwijs, daar mag meer duidelijk in worden. En scholen willen graag vaardig worden in het omgaan met verschillende ideeën over mens en samenleving in een school. Hoe verhoudt de vrijheid van meningsuiting zich tot onze democratische rechtstaat en de UVRM? Wanneer de politiek heldere doelen zet, en deze durft te controleren, dan zullen de pabo's de vaardigheden van de docenten gaan bijstellen op deze terreinen. Ik geloof dat de groepsleerkrachten héél graag meer willen doen aan persoonsvorming in het onderwijs. Maar daar worden ze niet op beoordeeld. Geef hen de tijd om dit te doen door er prioriteit aan te geven!!'

Vraag 2

In Nederland is in toenemende mate aandacht voor de 'brede opdracht' van het onderwijs. Zo publiceerde de Onderwijsraad, op verzoek van de Eerste Kamer, op 10 mei 2016 het Adviesrapport 'De volle breedte van Onderwijskwaliteit'¹⁹⁵, een duidelijk voorbeeld van de toenemende waardering voor de 'brede opdracht' van scholen en meer aandacht voor de onderwijsdoeldomeinen persoonsvorming en socialisatie. Burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming zijn daarmee uiterst actuele onderwerpen binnen discussies omtrent onderwijs. Echter, bij veel groepsleerkrachten is er sprake van (al dan niet bewuste) 'handelingsverlegenheid' - met als gevolg dat er soms nauwelijks aandacht besteed wordt aan levensbeschouwelijke vorming. Wat beveelt u aan ten aanzien van het verbeteren van levensbeschouwelijke vorming door groepsleerkrachten (!) in het openbaar basisonderwijs?

Gerdien Bertram-Troost: 'Meer aandacht voor levensbeschouwelijke vorming op de pabo's, inclusief meer aandacht voor de eigen (levensbeschouwelijke) narratief van de leerkracht en dialoogvaardigheden. Die extra aandacht voor levensbeschouwelijke vorming op pabo's moet zowel gericht zijn op kennis als op vorming. Ook expliciet benadrukken dat levensbeschouwing heel breed is en zeker niet alleen gaat over de vraag wel/niet in God geloven of naar de kerk/moskee gaan. Openheid creëren binnen teams zodat er veilige ruimte ontstaat om over levensbeschouwing te praten. Mbv trainingen kunnen leerkrachten ook tools aangereikt krijgen om dit ook te kunnen doen.'

Jeroen Bron: 'Uit de beschrijving hierboven wordt niet duidelijk of die handelingsverlegenheid leraren po betreft en of dit een observatie van de Onderwijsraad betreft. M.i. wordt er juist in het PO veel gedaan aan (brede) vorming waaronder persoonsvorming en socialisatie. Dit heeft te maken met de missie die leerkrachten drijft en de ruimte die er in het PO nog steeds is (zie ook rapport onderwijsinspectie over brede vorming). Dat neemt niet weg dat er belemmeringen zijn zoals: het ontbreken van bewustzijn van en taal voor vorming, de druk op opbrengsten voor taal en rekenen, de beperkingen van de opleiding (PABO). Dit kan zich uiten in een vorm van handelingsverlegenheid. De

¹⁹⁵ In dit rapport wordt gesteld dat de drie doeldomeinen van het onderwijs kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming- die onlosmakelijk verbonden zijn aan elkaar - invulling geven aan een 'brede opvatting van onderwijskwaliteit' en waarin kaders worden geboden voor het inzichtelijk maken en verantwoorden van de opvatting van onderwijskwaliteit.

problemen zoals het overslaan van gevoelige onderwerpen door leraren, doet zich echter meer voor in het vo.'

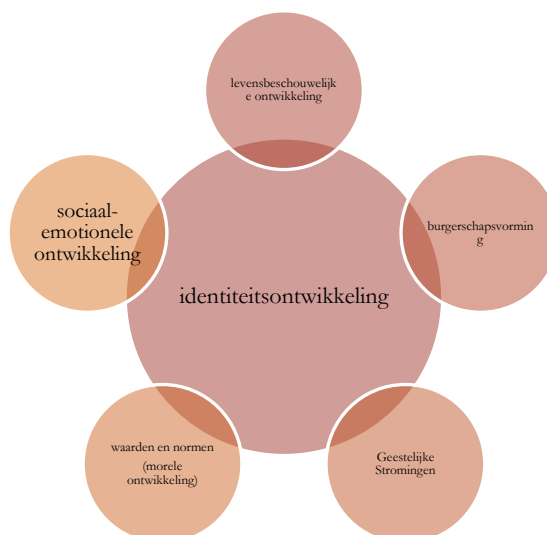
Erna de Goede en Wouter Knoester: *'Je kunt daarbij denken aan deskundigheidsbevordering van de leerkrachten zelf, maar we zien op dit gebied ook mogelijkheden voor het inzetten van vakdocenten op dit terrein. In dat geval komen de vakdocenten G/HVO en hun expertise in beeld die goed een rol binnen de openbare school zouden kunnen vervullen.'*

Manuela Kalsky: *'Leerkrachten zouden meer kennis moeten opdoen van verschillende religies en levensovertuigingen en vooral ook van de actuele ontwikkelingen op dit terrein.'* *Echter, vorming gaat niet alleen over kennis. Het gaat ook om zingeving en identiteitskwesities. Het zou goed zijn als leerkrachten ook over hun persoonlijke invulling ervan reflecteren en deze met elkaar delen. Zij moeten methoden aangereikt krijgen om dit ook met de kinderen in de klas te doen.'*

Jacomijn van der Kooij: *'Ik ken het openbaar onderwijs natuurlijk niet heel goed, dus vind ik lastig om zo maar iets op te antwoorden. Wel denk ik dat het moet beginnen bij opleidingen én met stages. Als het openbaar onderwijs inderdaad actief pluriform wil zijn, dan zal er naar opleidingen toe ook eea gecommuniceerd en gevraagd moeten worden om toekomstige leerkrachten hier op voor te bereiden. Ook kan ik me goed iets voorstellen bij identiteitsbegeleiding door professionals op dit gebied. Iemand die een aantal keer per jaar met het team aan de slag gaat om hen juist meer vertrouwen te geven, zaken aan te reiken, mee te denken, etc. Daarbij kan ik me voorstellen dat het instellen van een identiteitscommissie behulpzaam kan zijn. Een groep die het voortouw neemt, samen nadenkt en collega's en ouders betreft. Ook merk ik dat het heel belangrijk is om ook tijd en geld te hebben voor scholing op dit gebied. Dat merk ik in het PC onderwijs ook. Daar spelen bijvoorbeeld vragen over verschillende levensbeschouwingen, over het zoeken van verbinding etc. Mensen vragen soms letterlijk om een 'cursus islam'. Wat ik me ook goed kan voorstellen is een onderzoek/publicatie naar good practices op dit gebied. En dan niet alleen die practices, maar ook de principes daarachter benoemen. Practices zijn vaak zo contextspecifiek, terwijl principes daarachter mensen aan het denken kunnen zetten en zaken kunnen laten relateren aan hun eigen omgeving.'*

Tamar Kopmels: *Moeilijk om kort over te zijn....op hoofdlijnen:*

- integrale benadering levensbeschouwelijke vorming, identiteitsontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, morele ontwikkeling, burgerschapsvorming, Geestelijke Stromingen



- *duidelijk inhoudelijk en didactisch kader voor het aandachtsgebied levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming (mijn boek doet daar een poging toe)*
- *leraren bijscholen in het levensbeschouwelijke aspect van hun pedagogische taak, onder andere gericht op vaardigheden voor het begeleiden van levensbeschouwelijke dialoog*
- *geen lesmethodes (meer) ontwikkelen, maar wel goede onderwijsconcepten die aansluiten bij het bovenstaande.'*

Siebre Miedema: *'Ik pleit al 24 jaar voor brede vorming als persoonsvorming en dus voor brede identiteitsontwikkeling van leerlingen. Scholen dienen daarbij hun brede identiteit (zie mijn oratie uit 1994!) op papier en in de praktijk vorm te geven. Dus weg van: smalle cognitieve vorming, louter gericht op de kenniseconomie, toeleiding tot de arbeidsmarkt. Indien groepsleerkrachten in het openbaar basisonderwijs uitgaan van brede vorming van de leerlingen, zullen ze zich ook t.a.v. de levensbeschouwelijke vorming moeten afvragen of zij zich louter tot levensbeschouwelijke kennisoverdracht willen beperken of een combinatie van teaching about en from willen praktiseren. Dan is de ondersteuning van de persoonlijke levensbeschouwing van de leerling het uitgangspunt, en zijn die leerkrachten hopelijk verlost van de idee dat het zou gaan om toeleiding naar geloofsgemeenschappen, proselitisme.'*

Erik Renkema: *'De volgende aanbevelingen:*

- 1. Bijscholen van kennis van zingevingbronnen en levensbeschouwelijke tradities en de mogelijkheden die deze bevatten voor het verlenen van betekenis in het zoeken naar antwoorden op bestaansvragen door leerlingen. Dit betekent concreet dat OO-leerkrachten (maar ook die van het bijzonder onderwijs...) meer moeten weten van geestelijke stromingen volgens de kennisbasis, van kinderboeken, films en andere narratieve bronnen. Dat ze bekwaam zijn in het herkennen van bestaansvragen van kinderen en deze kunnen verbinden aan die stromingen en bronnen.*
- 2. Ontwikkelen van vaardigheden van leerkrachten om om te gaan met polariserende en radicaliserende visies bij leerlingen, ouders en collega's en hierover zo de dialoog aan te*

gaan dat deze leerlingen, ouders en collega's zich begrepen voelen en ook om leren gaan met gelijkwaardigheid en diversiteit.

- 3. Bijscholen in het stellen van filosofische en theologische vragen aan leerlingen en in het stimuleren van de dialoog over deze vragen tussen leerlingen en leerkracht.*
- 4. Stimuleren van mogelijkheden om levensbeschouwelijk onderwijs te verbinden met andere vormingsgebieden waardoor levensbeschouwelijk onderwijs aan verdieping wint en meer is dan alleen een 'praatles'.*

Tom Schoemaker: *'Dit is een zo veel omvattende vraag dat het vrijwel onmogelijk is om daar een helder antwoord op te geven. Maar vooruit, laat ik een paar voorzetten doen.'*

1. Kinderen doen, vanaf het moment dat ze geboren worden, allerlei indrukken op. Sommige van die indrukken kun je verwoorden in eenduidige taal, vragen en antwoorden. Sommigen niet. (Aankomende) leerkrachten zijn opgeleid om vooral om te gaan met die eenduidige antwoorden. Zij zullen moeten leren om te gaan met de meerduidigheid in de leefwereld van kinderen. Wij stimuleren dit erg, onder andere door het filosoferen met kinderen en het vieren.

2. Leerkrachten moeten beseffen dat kinderen, zeker op het gebied van identiteitsvorming / levensbeschouwelijke vorming, geen lege vaten zijn maar al een volwaardige identiteit hebben. Zij zijn dan ook vanaf de kleuterklas volwaardige gesprekspartners. Hun kennis en vaardigheden zijn echter intuïtief en nog niet reflectief. Hierbij kunnen leerkrachten de kinderen helpen.

3. Leerkrachten bepalen niet de levensbeschouwelijke vorming (of ideeën) van kinderen, maar zijn wel zeer belangrijke personen waar de kinderen zich aan schuren. Daarom is het belangrijk dat (aankomende) leerkrachten de weg weten in hun eigen levensbeschouwing.

4. Leerkrachten moeten de weg weten in wat er te koop is op de markt van levensbeschouwing en geluk. Dit is nodig om kinderen er op te kunnen wijzen, dingen te kunnen verklaren en leerlingen te helpen zich hiertoe te verhouden. Tamar Kopmels formuleert het krachtig: de leerkracht moet verhalen kunnen vertellen en vragen stellen.'

Ineke Struijk: *'Leerkrachten kunnen hierin begeleid worden door onderwijsbegeleidingsdiensten of anderszins na- en/of bijscholing volgen. Belangrijker is echter dat schoolteams hierop een visie ontwikkelen en samen nadenken hoe ze dit kunnen vormgeven. Er zijn methodes beschikbaar. Het kan niet zo zijn dat het leerkrachtafhankelijk wordt: de een heeft iets met het onderwerp en de ander niet, heb je pech als je die leerkracht toevallig treft.'*

Bewustzijn van de kerndoelen: geestelijke stromingen en burgerschap: wat houdt dit in, hoe denken wij erover, hoe geven we het vorm?

Identiteitsontwikkeling is bovendien een mensenrecht. Dat betekent dat wij als medeopvoeders de randvoorwaarden: alle mogelijkheden voor moeten aanbieden. Identiteit bestaat ook uit een levens(houding)beschouwing.

Wiel Veugelers: *'Levensbeschouwelijke vorming is maar klein deel van brede vorming. In Nederlandse context (bijzonder onderwijs) moeten we opletten dat het levensbeschouwelijke binnen vorming niet een te grote plaats krijgt!! Dit geldt zeker voor het openbaar onderwijs. Veel vorming graag, maar een beperkte rol voor levensbeschouwelijke vorming. Wel voor persoonlijke levensbeschouwelijke vorming, maar minder voor instituties en tradities.'*

Lizzy Wijnen: *'Ik geloof dat de groepsleerkrachten héél graag meer willen doen aan persoonsvorming in het onderwijs. Maar daar worden ze niet op beoordeeld. Geef hen de tijd om dit te doen door er prioriteit aan te geven!! (wacht ik kopieer dit antwoord even naar hierboven, want dat hoort ook bij de politiek). De volgende stap is dat leerkrachten leren om leerlingen te begeleiden bij de persoonsvorming door open vragen te stellen en de leerling zelf op zoek te laten gaan naar zichzelf. Leer de groepsleerkrachten wat bestaansvragen en morele vragen zijn. Maak ze bekend met levensbeschouwelijke methoden. Maak ze bekend met bildungsbronnen voor kinderen. Laat ze filosoferen met kinderen, laat ze kinderen leren nadenken én kiezen. En interlevensbeschouwelijke dialoog! En dus niet alleen interreligieuze dialoog... vooral de dialoog tussen gelovigen en ongelovigen is interessant. En laat de docenten doorhebben dat ze mogen staan voor bepaalde normen en waarden, UVRM. Geen waardenrelativisme.'*

Vraag 3 - Thema: Het 'klassieke' GVO/HVO-model

Nederlandse openbare basisscholen zijn verplicht ruimte te bieden voor Godsdienstig of Humanistisch als ouders hierom vragen. Naast humanistisch vormingsonderwijs (nader te noemen als HVO) worden de volgende richtingen godsdienstig vormingsonderwijs (nader te noemen als GVO) aangeboden: protestants-christelijk, islamitisch, rooms-katholiek, en hindoeïstisch. De G/HVO-lessen worden gegeven door docenten die werken vanuit een aan de levensbeschouwing verbonden organisatie. Deze 'klassieke vorm' van G/HVO houdt dus in dat leerlingen vanuit een bepaalde richting levensbeschouwelijk vormingsonderwijs ontvangen. G/HVO wordt op ongeveer 40 procent van de openbare scholen aangeboden.

Wat vindt u van dit 'klassieke' G/HVO-model? Licht uw antwoord met argumenten toe.

Gerdien Bertram-Troost: *'Vanuit de geschiedenis van ons Nederlandse onderwijssysteem kan ik het klassieke model plaatsen en begrijpen. Ik zou er nu alleen zelf nooit op gekomen zijn omdat ik moeite heb met de scheiding die er hier op levensbeschouwelijke gronden aangebracht wordt tussen leerlingen die verder in de context van de school gezamenlijk optrekken (ongeacht verschillen die er op tal van andere vlakken zijn, o.a. gender, intelligentie, ses etc.). Ik weet dat de praktijk per school verschilt maar de mogelijkheid dat een enkele leerling bij de vakleerkracht achterblijft omdat zijn/haar ouders niet voor G/HVO gekozen hebben vind ik pedagogisch gezien niet sterk. Ook kunnen de G/HVO lessen onbedoeld toch de indruk geven aan de vakleerkrachten dat zij zich niet met levensbeschouwelijke vorming (in brede zin!) bezig zouden hoeven houden. Ik heb me laten vertellen dat er ook vakkrachten zijn die denken dat het domein 'geestelijke stromingen' ook ondergebracht is bij G/HVO en hier daarom verder zelf geen aandacht aan besteden. Als dat zo is, dan betreur ik dat zeer omdat het zou betekenen dat er de facto dus minder aandacht voor levensbeschouwing is in de*

openbare school (ook in de 'teaching about' vorm) dan bedoeld vanuit de wetgeving primair onderwijs.'

Jeroen Bron: *'De vraag richt zich op het openbaar onderwijs. Daar zou geen sprake moeten zijn van een 'bepaalde richting' in het levensbeschouwelijk onderwijs. Kennismaken met geestelijke stromingen is bovendien een aspect dat in de kerndoelen is opgenomen en door de leerkracht wordt aangeboden. Ik kan me voorstellen dat daarnaast nog aandacht wordt besteed aan het fenomeen 'geloven', niet zozeer als kenniselement maar als kennismaking met spiritualiteit en de minder rationele aspecten van levensbeschouwing.'*

Erna de Goede en Wouter Knoester: *Als aanbieders van dit onderwijs is het logisch en voor de hand liggend dat wij dit 'klassieke' G/HVO-model een warm hart toedragen en hier emplooi voor zien. Niet voor niets wordt dit onderwijs op een groot aantal openbare basisscholen op verzoek van ouders gegeven en gewaardeerd. Ouders kiezen voor ons onderwijs, omdat het kinderen helpt om:*

- een eigen kijk op het leven te ontwikkelen*
- vertrouwd te raken met verhalentradities van de aanbieders van dit onderwijs*
- uitdrukking te geven aan eigen ervaringen rond leven en geloof/levensbeschouwing*
- van jongs af aan respect te hebben voor andere geloven, levensovertuigingen en culturen.*

De keuzevrijheid van ouders voor dit onderwijs vind ik een groot goed.

We zien wel dat de invulling van de vraag door 'klassiek' GVO en HVO niet altijd meer toereikend is voor alle kinderen in de obs.

- GVO en HVO hebben potentieel goud in handen waarmee ze in deze tijd en samenleving een belangrijke steen kunnen bijdragen aan de identiteitsversterking en vorming van leerlingen.*

Argumenten:

- Ouders blijken in de praktijk steeds minder te kiezen voor één specifieke godsdienst of levensbeschouwing*
- We zien dat openbare scholen zich steeds vaker herbezinnen op de vraag hoe zij invulling geven aan actieve pluriformiteit. Aanleiding hiervoor kan een fusie zijn met een school voor bijzonder onderwijs, maar dat is lang niet in altijd het geval. G/HVO kan aansluiting zoeken bij de specifieke vraag van scholen. Dan volstaat de 'klassieke' vorm vaak niet, maar wordt in het gesprek met scholen gezocht naar maatwerk. Met deze nieuwe vormen wordt inmiddels op een aantal plaatsen geëxperimenteerd. Zij bieden vaak oplossingen voor bezwaren die aan de 'klassieke' vorm van G/HVO kleven (kleine groepen/roosterproblemen/aansluiting bij onderwijs van de school).*
- Dankzij de wet blijft er ruimte voor de specifieke keuze van ouders en 'klassiek' GVO en HVO, en deze vorm moet ook mogelijk blijven voor ouders die dit willen.*

Manuela Kalsky: *'Levensbeschouwelijke vorming hoort m.i. voor elk kind thuis in het onderwijs, niet*

alleen als de ouders hierom vragen. Religie is wereldwijd een belangrijke factor en alleen al daarom moeten kinderen hier iets van afweten. Het gaat erom kennis te verwerven over de verschillende religies. Deze kennis houdt in dat kinderen zowel objectieve feiten leren als ook bv een bezoek brengen aan een moskee, kerk, synagoge, tempel om zo te zien en te ervaren wat geleefde religie inhoudt. Niet alleen feitenkennis maar ook de betekenis van religie in het leven van mensen en de diversiteit aan stromingen daarbinnen zijn belangrijk. Gezien de verwachting dat de wereld alleen maar religieuzer wordt en er steeds meer kinderen met verschillende religieuze en levensbeschouwelijke achtergronden in de klas zullen komen zitten, lijkt mij een goed doordachte aandacht voor religie en religies een must.

Kinderen moeten leren dat de in Nederland aanwezige diversiteit aan religie(s) om wederzijds respect vraagt, dat verschillen verrijkend en soms ook heel spannend zijn. Als ze leren om hiermee om te gaan en hun weg hierin weten te vinden, dan geef je ze vaardigheden voor het leven.'

Jacomijn van der Kooij: *'Op zich vind ik het mooi dat op openbare scholen ruimte kan zijn voor specifiek humanistisch of godsdienstig onderwijs. Zeker als de openbare school de enige school in de omgeving is en dus kinderen die anders naar een bijzondere school zouden gaan, op die manier toch in de buurt naar school kunnen.*

Maar, ik vind dat er ook gezamenlijk in de klas aandacht voor de levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen moet zijn. In alle verschillen die er zijn. Juist. Met G/HVO ben je er dus zeker niet. Ook de gesprekken in de klas, het samen zoeken en nadenken met je klasgenoten die van huis uit andere zaken mee krijgen. Ik denk dat dat aspect, juist in het openbaar onderwijs, de nadruk moet hebben 😊.'

Tamar Kopmels: *'Niet passend bij deze tijd en samenleving. Redenen o.a.:*

- waarom kinderen scheiden en groepsleerkracht buitenspel zetten bij onderwerpen die er echt toe doen;*
- geen samenhang en verbinding met andere kinderen en met rest van het curriculum;*
- in het vak godsdienst/levensbeschouwing is een paradigmawisseling gaande waarbij de socialiserende rol van de G/HVO (en ook van de groepsleerkracht in het bijzonder onderwijs) -terecht- onder vuur ligt;*
- denken in aparte stromingen doet geen recht aan de werkelijkheid van kinderen en van de samenleving.'*

Siebren Miedema: *'Fijn dat het nu bekostigd wordt, maar het is nog steeds een relict uit een verzuild tijdperk, maar nu buiten de verantwoordelijkheid van de school en de leerkrachten die daar werken. Met mijn concept van 'alle scholen uniek' (daarvoor noemde ik het "alle onderwijs bijzonder" maar dat levert nog kramp op aan openbare zijde en mogelijke bijziendheid aan bijzondere zijde) dienen we dit facultatieve onderwijs achter ons te laten.'*

Erik Renkema: *Daar moeten we kritisch naar kijken en met vertegenwoordigers van G/HVO in gesprek gaan over de volgende vragen:*

- 4. Hoe verhoudt G/HVO met zijn perspectief van één enkele traditie zich tot de opdracht tot actieve pluriformiteit en ontmoeting op basis van gelijkwaardigheid? Concreet: waarom moet*

er binnen een openbare school expliciet en afgezonderd aandacht zijn voor één traditie terwijl één van de karakteristieken van een openbare school die van de gelijkwaardigheid van overtuigingen is?

- 5. Waarom moeten leerlingen bij elkaar vandaan gehaald worden terwijl de kracht van openbaar onderwijs juist de ontmoeting rondom verschillen zonder grenzen is? Is de openbare school niet veel sterker wanneer de diversiteit rondom levensbeschouwelijke thema's maximaal is?*
- 6. Hoe verhoudt G/HVO zich tot de opdracht van de groepsleerkracht met het DOO om de levensbeschouwelijke en burgerschapsvorming van leerlingen te begeleiden? Zou de groepsleerkracht niet levensbeschouwelijk onderwijs als uitingsvorm van de identiteit van de openbare school gestalte moeten geven?*

Ik kan me heel goed voorstellen dat de antwoorden op deze vragen leiden tot een afscheid van dit 'klassieke' G/HVO-model en misschien wel het gesprek over een gespecialiseerde groepsleerkracht kan stimuleren. Deze groepsleerkracht verzorgt dan geen onderwijs op basis van een enkele traditie.'

Tom Schoemaker: *'Ik vind G/HVO een raar fenomeen. Als ouders iets willen, dan kunnen ze kiezen voor het bijzonder onderwijs. Het vreemde is nog eens dat daarbij de GVO, omdat dit door een zeggende organisatie gebeurt, vaak orthodoxer van aard is dan wat er op het bijzonder onderwijs aan levensbeschouwelijke vorming plaatsvindt.'*

Aan de andere kant vind ik dat de levensbeschouwelijke vorming van kinderen de taak is van de reguliere leerkracht. Een leerkracht is altijd bezig met levensbeschouwelijke vorming, gewoon door zijn of haar manier van zijn. Dan kun je het maar beter bewust en kwalitatief goed doen.

Ik heb wel respect voor de kwaliteit van, met name, de leerkrachten uit het HVO onderwijs.'

Ineke Struijk: *'Afschaffen: ALLE kinderen hebben hier het recht op. Bovendien moet dit verpakt zitten in burgerschapsontwikkeling: een belangrijk aspect hiervan is dat er 'actief aandacht besteed wordt aan de diversiteit aan culturen en levensbeschouwingen die in de Nederlandse samenleving voor komen'.'*

Wiel Veugelers: *'Biedt ruimte voor eigen keuzes leerlingen/ouders. Ook wanneer het bijzonder onderwijs is afgeschaft is deze keuzemogelijkheid in het openbaar onderwijs waardevol.'*

Lizzy Wijnen: *'Ik ben voorstander van klassiek GVO en HVO, wanneer ouders dit onderwijs wensen. Echter, uit onderzoek (en uit mijn ervaring) blijkt dat ouders slechts wensen dat hun kinderen 'wat meekrijgen van de verschillende levensbeschouwingen' of ook 'een beetje filosofie en zingeving' krijgen. De ouders kiezen vaak niet bewust voor de levensbeschouwelijke vorming binnen één traditie (of tot een traditie). Daarom voldoet klassiek GVO en HVO niet aan de wens van ouders voor levensbeschouwelijke vorming. Daarnaast voldoet de praktijk van GVO en HVO mijns inziens niet aan het label 'klassiek GVO en HVO'. (althans in veel gevallen niet). Er is vaak veel overlap tussen het vakgebied burgerschapsvorming en HVO (maar ook met GVO). Binnen de lessen worden de kinderen geheel vrij gehouden in de keuze voor hun levensbeschouwing, vaak krijgen ze veel bronnen aangeboden en open vragen. Zo'n vak mag een andere naam krijgen, bijvoorbeeld interlevensbeschouwelijke vorming of ontmoetingsonderwijs. Misschien is het goed om dit voorlopig*

facultatief te maken om te zien of er gewetensbezwaren komen bij docenten, leerlingen of ouders. Maar de vraag naar en de praktijk van GVO en HVO voldoen mijn inziens maar voor een klein deel aan 'klassiek GVO en HVO'. Maar daar waar er de wens is naar klassiek GVO en HVO, en het ook zo aangeboden wordt, ben ik er voorstander van. Omdat iedereen welkom is op de openbare school en we er voor moeten waken dat het geen seculiere school wordt waar geen plek is voor godsdienst en/of godsdienstigen.'

Vraag 4 - Thema: Levensbeschouwing en Burgerschapsvorming

De vraag luidt als volgt:

Hoe en in hoeverre kunnen levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming elkaar versterken?

Gerdien Bertram-Troost: *'Levensbeschouwelijke vorming is onderdeel van persoonsvorming en daarmee (voor mij althans) onderdeel van burgerschapsvorming. Burgerschapsvorming gaat over 'wie ben ik en hoe sta ik in het leven, ook in relatie tot anderen?'*

Jeroen Bron: *'Levensbeschouwing heeft betekenis voor het individu, voor persoonsvorming, maar heeft ook een maatschappelijke component: de (levensbeschouwelijke diversiteit in de samenleving kennen en in die context kunnen samenwerken en functioneren. Dat laatste valt samen met burgerschapsvorming, het eerste niet direct, maar wel indirect: om te kunnen begrijpen hoe individuen en groepen zich opstellen en handelen, is ingegeven door hun eigen waarden en normen.'*

Erna de Goede en Wouter Knoester: *'Ik denk dat ze elkaar goed kunnen versterken.*

*Burgerschapsvorming gaat m.n. over attitude en vaardigheden**

<http://www.slo.nl/primair/themas/burgerschap/faq/>

- *Levensbeschouwelijke vorming kan helpen om deze attitude en vaardigheden in een breder kader te zetten waarin stil gestaan wordt bij het waarom van deze attitude, vanuit welke waarden doen we dit.*
- *Daarbij ben jij niet alleen op de wereld, religie en levensbeschouwing zijn drijfveren voor mensen. Weten wat jezelf drijft en wat de ander drijft is essentieel om samen te leven en te participeren in onze samenleving.'*

Manuela Kalsky: *'Vanuit levensbeschouwelijke vorming leer je over jezelf en hoe je je tot andere verhoudt die anders in het leven staan dan jij. Het gaat daarin vooral om bewustwording. Burgerschapsvorming leert je nog meer hoe je dit in de praktijk brengt. Het gaat daarbij ook om een sociale actie: hoe draag je bij aan een maatschappij waarin iedereen zichtbaar zichzelf mag zijn, ongeacht levensovertuiging, afkomst of geaardheid. Levensbeschouwelijke vorming leert je vanuit welke waarden en betekenisgeving mensen in het leven staan en hoe zij van daaruit als burger vormgeven aan de samenleving.'*

Jacomijn van der Kooij: *‘Deze zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Ik citeer even een stuk dat ik hierover eerder schreef:*

Het is van groot belang dat godsdienstige en levensbeschouwelijke vorming stevig verankerd is op scholen. Dit aspect van onderwijs heeft de afgelopen decennia te lijden gehad onder de secularisatie in ons land en krijgt vooral op veel openbare scholen ten onrechte een zeer magere invulling. Om goed invulling te kunnen geven aan burgerschap is het essentieel om een grondig begrip te hebben van onze eigen door het christendom gestempelde cultuurgeschiedenis. De plek van religie in het publiek domein neemt, anders dan in het verleden, eerder toe dan af. Hoewel de institutionele vormen van religie van belang blijven, worden religie en levensbeschouwing steeds individueler ingevuld, waardoor de variatie enorm toeneemt.

In de wereld om ons heen is niet of slechts beperkt sprake van secularisatie. Oude moderniseringsthesen op dit vlak blijken achterhaald. Door processen van globalisering komt iedereen steeds vaker in aanraking met mensen die een andere culturele en levensbeschouwelijke achtergrond hebben, ook in de eigen directe woonomgeving.

Wat de ontwikkeling van het christendom betreft is West-Europa mondiaal gezien bovendien een uitzondering: in veel andere delen van de wereld is het christendom vitaal en groeiend. Wat betekenen deze ontwikkelingen nu voor het onderwijs van de toekomst? Hoe moeten scholen leerlingen voorbereiden op de ontmoeting met culturele en levensbeschouwelijke anderen? Hoe kunnen we ervoor zorgen dat jonge mensen wat hun eigen levensovertuiging betreft gefundeerde keuzes kunnen maken?

De kant van ‘burgerschap’ waar we de nadruk op willen leggen, sluit aan bij de ideeën hierover van filosofe Martha Nussbaum (2011). Zij pleit voor denkvermogen, verbeeldingskracht en empathie in het onderwijs, ten dienste van wereldburgerschap. Volgens Nussbaum zijn daarvoor de geesteswetenschappen (vooral filosofie) en de kunsten broodnodig. Juist die essentiële onderdelen van een evenwichtig curriculum staan in de meeste landen onder de druk van het rendementsdenken, constateert ze. En deze constatering kunnen we helaas ook voor ons land onderschrijven.

Als Verus vullen we hierbij aan dat ook levensbeschouwelijke vorming, of zo men wil ‘levensbeschouwelijke skills’ voor burgerschap essentieel zijn. Hiermee bedoelen we niet alleen dat leerlingen enige kennis op doen over verschillende levensbeschouwingen (‘learning about religion’) maar ook dat leerlingen gestimuleerd worden om te reflecteren op levensbeschouwelijke vragen en om hierover met elkaar in gesprek te gaan (‘learning from religion’).

Miedema en Bertram-Troost (2008), geven op dit punt een handreiking die we graag onder de aandacht brengen. Zij stellen dat scholen ‘transformatieve’ bronnen kunnen zijn voor zowel het publieke als private domein. Leerlingen laten nadenken, reflecteren en spreken over levensbeschouwelijke zaken helpt om hen los te maken van eventuele stigmatisering van culturele en levensbeschouwelijke gewoonten en ideeën van anderen. Het bevordert om een kritisch, systematisch en normatief perspectief te ontwikkelen op de wereld, de globalisering, de economie en de media.

Tegelijk is een besef van traditie en eigenheid ook onontbeerlijk. Van onderwijs vraagt dat om leerlingen te leren zich te verbinden aan iets dat groter is dan henzelf. Bij het ontstaan van nieuwe sociale verbanden op ad-hocbasis dient de 'waartoe-vraag' steeds gesteld te worden. Richten we onszelf in onze flexibele verbanden alleen op ons eigen belang of ook op een werkelijkheid die dit overstijgt? De kritische reflectie die met deze vraag verbonden is moet volgens ons in het onderwijs geleerd worden. Levensbeschouwelijke vorming is daartoe bij uitstek geschikt en dient dus ook niet uitsluitend gericht te zijn op het cognitieve aspect. Juist het opdoen van levensbeschouwelijke ervaringen en het leren aannemen van een levensbeschouwelijke houding maken dan deel uit van de levensbeschouwelijke vorming (naast 'learning about' ook 'learning in and from religion'). Er kan gedacht worden aan het (re) presenteren van levensbeschouwelijke rituelen, praktijken, verhalen waarmee leerlingen de interactie aan gaan, waar ze over spreken en over nadenken. Op deze manier wordt aan de ene kant de eigenheid van de leerling gewaardeerd en aan de andere kant wordt hij/zij gestimuleerd het gezichtspunt van de ander aan te nemen en open te staan voor de eigenheid van anderen en de verschillen te waarderen (Sacks, 2003).'

Tamar Kopmels: *'Zie ook eerder.*

- bij levensbeschouwelijk leren hoort ook zelf leren bepalen hoe je betekenis geeft aan het leven, ontdekken wat je belangrijk vindt, jezelf uitdrukken, in dialoog gaan met anderen, etc. Dit zijn allemaal vaardigheden die ook bij burgerschapsvorming belangrijk zijn.

- Voor allebei geldt: maak het concreet, leef het voor, haal het dicht naar de wereld van kinderen.

- Door leerlingen te laten ervaren dat hoe je in het leven staat ook consequenties heeft voor hoe je handelt/ welke keuzes je maakt in het leven.'

Siebrin Miedema: *'Ikzelf heb de term 'levensbeschouwelijke burgerschapsvorming' geijkt om de sterke en vruchtbare relatie van beide tot uitdrukking te brengen, en voeg daar overigens ook nog mensenrechten educatie aan toe.*

Levensbeschouwelijke vorming heeft altijd met de anderen en het andere te maken en is in die zin een onderdeel van burgerschapsvorming. Hoewel persoonlijke levensbeschouwelijke vorming conceptueel onderscheiden kan worden is er daarnaast ook altijd de socialiteitscomponent die hiermee verbonden is.'

Erik Renkema: *'In hoge mate. Zie daarvoor de uitwerking van het concept Worldview Citizenship Education van Miedema, LEF van Loobuyck en Levenskunst van Renkema. Beide zijn dan wel bovenal gericht op de vorming van leerlingen tot mensen die kritisch en zelfstandig met diversiteit en met bestaansvragen om kunnen gaan, die gelijkwaardigheid koesteren en uit kunnen drukken. Maar dan wel vanuit een maximale opvatting van burgerschapseducatie (McLaughlin) waarin de vorming van leerlingen is gericht op identiteit, participatie en democratie.'*

Tom Schoemaker: *'Naar mijn idee heb ik bij vraag 1 hier al uitgebreid antwoord op gegeven.'*

Ineke Struijk: *'Zie hierboven!!!! Het gaat ook om integratie!'*

Wiel Veugelers: 'Zie vraag 2'

Lizzy Wijnen: 'Levensbeschouwelijke vorming heeft een grote overlap met burgerschapsvorming. Dus wanneer je goed levensbeschouwelijk gevormd wordt, heb je al een grote dosis burgerschapsvorming gehad. En andersom ook. De overlap zit 'm in de kennis over de geestelijke stromingen. In de identiteitsvorming, weten wat je belangrijk vindt en hoe je je wilt gedragen conform je levensbeschouwing. Hoe je omgaat met anderen en met de wereld zijn levensbeschouwelijke vragen. Wanneer een kind daar al een eigen vorm en inhoud aan heeft gegeven, staat het sterker in het burgerschapsonderwijs. Dan weet je wellicht al voor een groot deel hoe je wil participeren in de samenleving en wat je verantwoordelijkheid hierin is. Bij levensbeschouwelijke vorming gaat het hierbij meer vanuit het kind, wat vind het kind belangrijk. Bij burgerschapsvorming is de insteek meer vanuit de maatschappij, wat is voor de maatschappij van belang? Daarom vullen ze elkaar aan en zijn beide nodig.'

Vraag 5 - Thema: Karakter Openbaar Onderwijs

Er zijn geluiden dat het openbaar onderwijs het 'actief pluriforme karakter' sterker zou mogen uitdragen. Deze paradigmaverschuiving (van 'actief-neutraal' naar 'actief-pluriform') kan worden gestimuleerd door goed levensbeschouwelijk onderwijs en goede burgerschapsvorming.¹⁹⁶ VRAAG 4. Geef aan of u het hiermee eens/oneens bent. Beargumenteer.

Gerdien Bertram-Troost: 'Ik ben het hier zeker mee eens. Zie antwoord vraag 3 over samenhang levensbeschouwelijk onderwijs en burgerschapsvorming. Als je serieus werk wilt maken van persoonsvorming van kinderen en jongeren kan de levensbeschouwelijke dimensie niet buiten beeld blijven, ongeacht of het nu gaat om een bijzondere school of om een openbare school. In de meeste gevallen zal er op openbare scholen (net als op veel bijzondere scholen) een divers palet aan levensbeschouwingen te vinden zijn (onder leerkrachten, ouders en leerlingen). Juist in de context van die diversiteit kunnen leerlingen gestimuleerd worden hun eigen levensbeschouwelijke identiteit verder te ontwikkelen en in verband te brengen met 'omgaan met de ander'. Voor openbare scholen ligt er ten opzichte van het bijzonder onderwijs denk ik met name een uitdaging als het gaat om het stimuleren van de levensbeschouwelijke identiteit van leerlingen. Zeker op scholen die het openbare karakter met name 'passief neutraal' invulden, zal hier weinig ervaring mee zijn. Een dergelijke ontwikkeling vraagt dan ook nogal wat van leerkrachten en opleidingsscholen.'

Jeroen Bron: 'Volgens mij is die verschuiving al veel langer hoorbaar. Enerzijds acht ik het terecht om de pluriformiteit van de samenleving terug te laten komen in het onderwijs. Anderzijds moet een ouder er op kunnen vertrouwen dat zeker in het openbaar onderwijs geen levensbeschouwing kan worden gestimuleerd of het gevoel worden opgeroepen dat wel of niet geloven en wat meer of minder

¹⁹⁶ Zie ook het artikel 'Juist in het Openbaar Onderwijs' (verschenen in Narthex, november 2013) van Marleen Lammers <https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2013/11/Juist-in-het-openbaar-onderwijs.pdf>.

is dan. De vraag is ook hoeveel tijd hiervoor beschikbaar wordt gesteld en of dit ten koste gaat van andere vormende aspecten zoals expressie / cultuur / literatuur etc.

Erna de Goede en Wouter Knoester: *‘Eens. Niemand is neutraal. Op de openbare school is er grote diversiteit aan achtergronden en overtuigingen. Een neutrale benadering lijkt objectief en tegelijk kan een diversiteit aan achtergronden en overtuigingen niet neutraal worden benaderd. Goed levensbeschouwelijk onderwijs en burgerschapsvorming kan het actief-pluriforme karakter stimuleren.’*

Manuela Kalsky: *‘Er is sprake van een grote levensbeschouwelijke diversiteit onder leerlingen in Nederland. Het karakter van het openbaar onderwijs leent zich er juist voor om een actieve houding aan te nemen in leren omgaan met deze diversiteit. Dat vereist wel meer kennis bij leerkrachten over religie(s) en een goede visieontwikkeling van scholen welke keuzes hierin gemaakt dienen te worden. Een actief-neutrale houding is voor de toekomst niet meer voldoende.’*

Jacomijn van der Kooij: *‘Zeer eens ☺. Zie eigenlijk ook het stuk hierboven. Zowel voor het samen leven is het van belang, als voor de persoonsvorming/identiteitsvorming van de individuele leerling is het van belang.’*

Tamar Kopmels: *‘Zeker.*

- OO kan voortrekkersrol hebben in bespreekbaar maken van levensbeschouwelijke verschillen in de samenleving

- Ik zie dat leerkrachten OO het hier ook voor een groot deel mee eens zijn en open voor staan. Mits zo concreet aangereikt krijgen hoe ze hier mee aan de slag kunnen en worden gefaciliteerd dmv tijd en scholing.’

Siebre Miedema: *‘Zeker, en daarmee benaderen bijzonder en openbaar onderwijs elkaar. De naast bijgelegen volgende stap is mijns inziens het afschaffen van het duale stelsel en de ontwikkeling van een monistisch stelsel van unieke scholen, zoals ik dat recent in mijn VOS/ABB lezing uiteen gezet heb.’*

Erik Renkema: *‘Zeer, zeer mee eens. Vanwege de maatschappelijke opdracht die scholen m.i. bovenal hebben en vanwege het paradigma van de persoonsvorming van leerlingen moeten leerkrachten op openbare (en ook bijzondere) scholen actieve pluriformiteit veel en veel meer tot uitdrukking brengen.*

Dat betekent concreet dat leerlingen meer met elkaar en met de leerkracht in gesprek gaan over levensbeschouwelijke/burgerschapsthema's en daarbij leren elkaar te begrijpen en een persoonlijke positie in te nemen. Deze doelen kunnen alleen bereikt worden als deze thema's een structurele en gewaardeerde plek in het onderwijs van de openbare school krijgen. Juist op de openbare school moet dit gebeuren op basis van gelijkwaardigheid van overtuigingen en de kracht van dialoog.

De samenleving barst van levensbeschouwing en die dient te weerspiegelen in de school. En levensbeschouwelijke perspectieven zijn gouden mogelijkheden om aan vorming van leerlingen te doen.'

Tom Schoemaker: *'Ik ben het hier helemaal mee eens. Misschien moet het zelfs nog een stukje extra aangezet. De pluriformiteit aan levensbeschouwelijke identiteiten in de klas zijn een rijke leeromgeving die door de leerkracht optimaal gebruikt moet worden om kinderen te helpen bij hun eigen levensbeschouwelijke vorming. De kracht van het openbaar onderwijs zou moeten liggen in het ten volle benutten van die levensbeschouwelijke diversiteit.'*

Ineke Struijk: *'Actief neutraal???? Niemand is neutraal. Neutraliteit is ook een verkeerd uitgelegd begrip: wij zijn openbaar en neutraal en om die reden komt er bij ons op school geen religieus onderwijs binnen. Dat is de uitleg die tot op heden vaak gegeven wordt aan neutraliteit. Neutraal betekent alleen maar dat er geen voorkeur voor een bepaalde religie mag worden uitgesproken. Er is op alle scholen de plicht om geestelijke stromingen aan te bieden. Ook burgerschap en dat gaat niet alleen maar over de kennis over een democratie.'*

Actieve pluriformiteit is vaag en bovendien een leeg begrip. Ik denk dat we hier inhoud aan moeten geven door hier op scholen een visie op te ontwikkelen en dan te bouwen op waarden.'

Wiel Veugelers: *'Ja zie boek identiteit openbaar onderwijs van Veugelers & De Kat, 2005'*

Lizzy Wijnen: *'Actief-pluriform zijn is alleen wenselijk met goed levensbeschouwelijk onderwijs en burgerschapsvorming. Anders krijg je een kakofonie aan meningen en visies waarbij degene die in de meerderheid is, of het hardst roept de overhand heeft. Dat is niet te verantwoorden. Bepaal je normen en waardenkader (ihkv burgerschapsvorming) en leer de leerling zich hiertoe verhouden (met elkaar) levensbeschouwelijke vorming.'*

Vraag 6 - Thema: Toekomstbeeld

Zoals in bovenstaande vragen ook naar voren is gekomen is er Nederland in toenemende mate aandacht voor de 'brede opdracht' van het onderwijs en de onderwijsdoeldomeinen persoonsvorming en socialisatie. Burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming zijn uiterst actuele onderwerpen binnen discussies omtrent onderwijs. Omschrijf (met de vraag waartoe onderwijs dient in uw achterhoofd) uw utopische visie op de toekomst ten aanzien van burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming in het openbaar basisonderwijs. Omschrijf waaraan het burgerschapsonderwijs en levensbeschouwelijk onderwijs moet voldoen, wat de doeldomeinen zijn, wat de rol van de groepsleerkracht is, in welke vorm het gegeven wordt, welke rol G/HVO hierin speelt, etc. Geef argumenten en indien mogelijk theoretische onderbouwing. Ik nodig u uit visionair te denken!

Gerdien Bertram-Troost: *‘Levensbeschouwelijke vorming maakt deel uit van burgerschapsvorming. Kritisch-reflexief burgerschap staat centraal. Leerlingen leren om, binnen de kaders van de liberale-democratie, hun eigen visie (in meer of mindere mate expliciet verbonden aan een ‘georganiseerde levensbeschouwing’) in te brengen in ‘de publieke moraal’. Om dit te kunnen is het ook belangrijk om die ‘eigen visie’ te leren kennen en verwoorden. Ook hier zie ik een rol voor onderwijs (want ‘persoonsvorming’)*

In mijn ideaal is G/HVO niet meer nodig omdat de leerlingen binnen de school als geheel voldoende erkenning zullen ervaren voor hun eigen levensbeschouwing/levensbeschouwelijke achtergrond en de groepsleerkracht in staat is om leerlingen te begeleiden in hun eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling (aangevuld met ondersteuning vanuit het gezin en eventuele geloofsgemeenschappen). Hoe (levensbeschouwelijk) diverser een klas wordt, hoe complexer dit voor een leerkracht zal zijn. Daarom lijkt het mij ook zeer goed denkbaar dat er bewust gestreefd wordt naar een in levensbeschouwelijk opzicht divers team zodat er voor zoveel mogelijk leerlingen minimaal een identificatiefiguur is op dit vlak. Deze leerkracht zou, over de leerjaren heen, aanspreekpunt kunnen zijn voor zowel leerlingen, ouders als collega leerkrachten en hen bijv. ook kunnen informeren over kinder-/jeugdwerk in geloofsgemeenschappen (‘verwijs functie’). Dit zou eventueel ook gedaan kunnen worden door de huidige G/HVO docenten, maar omdat zij in mijn ideaalbeeld geen lessen meer verzorgen zullen ze toch wat buiten beeld raken. Wel kan het dienstencentrum blijven bestaan om vakleerkrachten te ondersteunen.

Mijn ideale openbare school is een ontmoetingschool waar leerlingen en leerkrachten elkaar op basis van gelijkwaardigheid kunnen ontmoeten en met en van elkaar leren. Inhoudelijke verschillen, juist ook als het gaat om levensbeschouwing, hoeven niet genegeerd te worden maar mogen blijven staan. Dialoog en ‘inleven in de ander’ zijn belangrijke elementen. Niet bedoeld om leerlingen daarmee te ‘ontzekerden’ of te laten vervreemden van dat wat ze van huis uit meegekregen hebben, maar wel om ze stapje voor stapje te leren dat anderen anders in het leven staan en andere keuzes maken en hoe je desondanks toch goed kunt samenleven (binnen de muren van de school en daarbuiten). Levensbeschouwingen (meervoud!) worden aangeboden als mogelijke zingevingskaders waar leerlingen elementen over van kunnen (optie!)nemen in hun eigen leven. Dit is zowel relevant voor leerlingen die van huis uit een specifieke levensbeschouwing meekrijgen als voor leerlingen die bij wie dat niet het geval is. School kan zo een plek zijn waar ook zij leren nadenken en praten over existentiële vragen.’

Jeroen Bron: *‘Dit is nogal een vraag. Ik acht brede vorming van belang. Brede vorming is meer dan burgerschap- en persoonsvorming, maar alle zijn ook weer met elkaar vervlochten. Dus ook middels oriëntatie op mens en samenleving en creatieve/expressievakken kan gerichte vorming plaats vinden als reflectie en dialoog deel uit maakt van de pedagogiek. Een leerkracht moet dit kunnen en kan daarbij in een pluriforme school ook gebruik maken van de inbreng van leerlingen en ouders. Daarnaast zit vorming sterk in het klasse- en schoolklimaat verweven.’*

Erna de Goede en Wouter Knoester: *‘GVO en HVO docenten zijn vakdocenten die de spil zijn in het*

domein levensbeschouwelijk onderwijs en burgerschap onderwijs Zij zijn in staat om op iedere school/koepel maatwerk te leveren naar gelang de behoefte. Zij zijn daarmee een onmisbare partner voor de school en groepsleerkrachten om voortdurend te blijven werken aan burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk onderwijs, in het bijzonder op de momenten dat de actualiteit de leefwereld van leerlingen/samenleving/landen op z'n kop zet. De groepsleerkracht is onmisbaar, uiteindelijk is hij/zij gedurende het schooljaar de leerkracht van de groep leerlingen. De groepsleerkracht krijgt op inhoud en organisatie ondersteuning van een vakdocent(en) GVO en HVO en kan zelf bepalen in hoeverre hij/zij leunt op deze vakdocent. (maatwerk)

Ouderkeuze wordt gevraagd aan het begin van de schoolloopbaan. Directeur, groepsleerkrachten en vakdocenten GVO en HVO ontwerpen een onderwijsaanbod voor die specifieke school en leerlingen. Vanuit GVO en HVO en partners is extra begeleiding mogelijk bij dit ontwerpen.

GVO en HVO is mogelijk in het voortgezet onderwijs en heeft hiervoor een passend aanbod.

VOS ABB/VOO/GVO en HVO hebben een onderwijsaanbod ontworpen die door alle partijen uitgezet en gepromoot wordt via bestaande kanalen.

Het expertisecentrum GVO en HVO is een verbindend platform waar onderzoek naar en nieuwe inzichten ovg levensbeschouwelijk onderwijs worden ontwikkeld, gebundeld en gedeeld.

In een G/HVO Academie worden vakdocenten GVO en HVO opgeleid.

Last but not least: komende jaren zullen in het teken staan van het toegroeien naar de wijze waarop Nederland vormingsonderwijs geeft. Een visie voor de verre toekomst is een Europees GVO en HVO.

Waartoe dient het onderwijs:

- Een groeiend besef en versterking van de eigen identiteit bij de leerling;*
- Leerlingen weten dat er verschillen zijn en kunnen daarmee omgaan;*
- Door ontmoeting en dialoog leren kinderen luisteren en spreken over levensthema's, de actualiteit en verschillen ovg. godsdienst en levensbeschouwing.'*

Manuela Kalsky:

'1. Leerkrachten moeten zelf voldoende kennis hebben over religie(s) om objectieve kennis van religie(s) aan de kinderen over te kunnen dragen.

2. Kinderen moeten iets leren over levende religie(s) en hoe mensen het beoefenen van een religie zelf ervaren (welke gebruiken horen erbij, welke teksten, welke verhalen?)

3. Op deze wijzen niet alleen kennis bevorderen, maar ook onderling respect voor zingeving in het leven van mensen.

4. Leren zien dat er verschillende stromingen binnen religies en levensbeschouwingen bestaan en niet alles 'een pot nat' is.

5. Leren omgaan met eventuele spanningen die de diversiteit aan levensbeschouwelijke met zich mee kan brengen en het liefst met elkaar leren hoe je die spanningen kunt voorkomen.

6. Kinderen zoveel basiskennis meegeven dat zij later zelf een keuze kunnen maken welke aspecten binnen zingeving voor hen belangrijk zijn, en zij op basis daarvan keuzes kunnen maken in hun eigen leven.

Algemeen: Godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs (GVO en HVO) moeten anders ingericht worden. Dit vormingsonderwijs is nu nog verzuild: het wordt op institutioneel niveau vanuit levensbeschouwelijke instituten georganiseerd, de leerkrachten komen van organisaties buiten de school, de leerlingen krijgen gescheiden van elkaar les en dit onderwijs staat los van het algemene onderwijs op school. Dit betekent dat juist op het moment dat leerlingen komen te spreken over de meest essentiële waarden waar ze vanuit willen leven, ze niet met leerlingen van andere tradities in gesprek gaan. Dit terwijl het gesprek tussen religieuze en culturele groepen in de maatschappij steeds belangrijker wordt. In een toenemend pluralistische samenleving, hebben toekomstige burgers de vaardigheid nodig zich in te leven in andere bevolkingsgroepen, en elkaar te blijven waarderen ondanks het verschil in opvattingen.

Tegelijkertijd groeit op de meeste openbare scholen juist de vraag naar verbinding. Dit blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek van het Kohnstamm Instituut, De context van G/HVO in het openbaar onderwijs. Scholen zoeken naar manieren om het gescheiden vormingsonderwijs samen te voegen, meer ontmoeting en dialoog te organiseren.

Men zou eraan kunnen denken om in plaats van de traditionele godsdienstige of humanistische vormingsdocent, een interlevensbeschouwelijk expert in te voeren. Deze docent heeft niet als taak leerlingen te onderwijzen in één specifieke religieuze of levensbeschouwelijke stroming. In plaats daarvan heeft deze docent zijn kennis van de stromingen paraat, maar verstaat hij of zij ook de vaardigheid om leerlingen in gesprek te brengen over hun persoonlijke levensbeschouwing en eventueel religieuze of levensbeschouwelijke overtuigingen en gebruiken. Daarnaast zou deze docent ondersteuning kunnen bieden bij crisissituaties. Daarbij valt te denken aan rouwverwerking, persoonlijk, klassikaal en voor de school zelf. Ook zou deze docent een klas kunnen meenemen in een collectief ritueel.'

Jacomijn van der Kooij: *'Burgerschapsvorming is geen apart vak, maar zit overal in verweven. Ook en juist in de pedagogische relatie en docenten zijn een rolmodel hierin. Hoe willen we met elkaar samenleven? Met elkaar omgaan? Onderdeel van dit goed samenleven, is ook het kunnen omgaan met de levensbeschouwelijke ander. Daarvoor is het ook nodig aandacht te besteden aan de eigen levensbeschouwelijke identiteitsvorming van de leerlingen. Dit kan door G/HVO gebeuren als ouders dat graag willen, maar zeker ook in de groep zelf. De belangrijkste rol is daarbij weggelegd voor de groepsleerkracht ivm de vertrouwelijkheid van deze persoon. De groepsleerkracht staat de hele dag op de groep en kan zo op allerlei gebeurtenissen, opmerkingen, vragen en reflecties inspelen.*

(INHOUDELIJK) Thema's binnen burgerschapsvorming:

- *Leren kennen van de wereld om je heen, wereld vergroten en je afvragen 'wat doet dat voor mij?'*
- *Vormen van betrokken gemeenschappen, omzien naar elkaar, verplaatsen in ander, verdraagzaam zijn*
- *Democratische attitude, kennis over democratie en politiek, vaardigheden als debatteren en stemmen én attitude (de dagelijkse houding naar elkaar: gaan we met elkaar in gesprek, staan we open voor elkaar, samenwerken aan oplossingen, etc.)*
- *Moreel denken en handelen, oefenen ethische reflectie, aanscherpen eigen moreel kompas, oefenen moreel kritische houding tov bestaande praktijken*

Eigenheid en diversiteit, levensbeschouwelijke vorming van leerlingen (zie wat ik daar bij vraag 4 over schreef).'

Tamar Kopmels: NIET AANGELEVERD

Siebre Miedema: *'Mijn toekomstbeeld is, zoals ik bij 5 al heb aangegeven opheffing van het duale stelsel, en dan is er dus geen toekomst meer voor een duaal stelsel met openbaar en bijzonder onderwijs en er is ook geen G/HVO meer.*

Bij vraag 2 heb ik al aan gegeven wat dan het doel is van het onderwijs (about en from), en dat geldt ook voor het domein levensbeschouwelijke burgerschapsvorming.'

Erik Renkema: *'De groepsleerkracht is de allesbepalende factor. Een uitstekend opgeleide leerkracht die meer van leerlingen vraagt dan kennis en goede toetsresultaten. Eigenlijk heb ik alles beschreven en theoretisch onderbouwd in 'Levenskunst' van de School!Gids...☺'*

Tom Schoemaker: *'(Ook hier vind ik de vraag veel te breed geformuleerd. Ik ben momenteel 6 boeken aan het lezen over dit onderwerp.)*

Ik streef naar onderwijs waarbij kinderen leren om te gaan met de indrukken die op ze af komen, de feitelijke en de niet feitelijke werkelijkheid. De opdracht aan leerkrachten is om kinderen daarin te begeleiden zodat ze, qua identiteit, kennis en vaardigheden, goed toegerust zijn om zelfstandig te functioneren in de maatschappij en hier een volwaardige bijdrage aan te leveren.

Hierbij is het noodzakelijk dat de werkelijkheid niet opgedeeld wordt in hokjes en vakjes, maar dat kinderen de weg leren in het geheel van het 'bos'. Dit betekent dat het belangrijk is dat vakoverstijgend en godsdienst overstijgend les gegeven wordt. Maar dat het allemaal wel actief aan bod komt. Iedereen heeft een levensbeschouwing en ieder kind heeft het recht om dit, zeker ook in het onderwijs, te leren ontwikkelen. Zowel met het oog op zichzelf als met het oog op de samenleving.

Ik vind dat VOS / ABB een goede zet gedaan heeft met de brochure School!'

Ineke Struijk: *'Het ultieme doel in het openbaar onderwijs zou mijns inziens zijn: Wij leren kinderen denken in diversiteit!!!!'*

Het burgerschapsonderwijs en levensbeschouwelijk onderwijs draagt bij aan actieve participatie en een open houding zodat kinderen leren elkaar te staan en te verstaan. Als je G/HVO aanbiedt, doe dit dan aan ALLE kinderen! Maar nog beter is dat er een visie ontwikkeld wordt die leerkrachten ook de ruimte biedt en prikkelt zich te scholen. Weg met de handelingsverlegenheid.'

Wiel Veugelers: *'Veel aandacht voor vorming!! Zie 2*

Afschaffing bijzonder onderwijs grote prioriteit!!

Veel ruimte voor actief bezig zijn met vorming.'

Lizzy Wijnen: *'Halleluja Eline, wat vraag je me nu! Ik heb nog maar even de tijd voor deze vragenlijst. Maar ik zie je 10 mei en kan dan nog verder onderbouwen. Ok. Mijn toekomstdroom:*

Openbaar onderwijs heeft een duidelijk normen en waardenkader en heeft burgerschapsonderwijs en levensbeschouwelijke vorming opgenomen in haar DNA. Er zijn toegewezen uren waarin levensbeschouwelijke vorming plaatsvindt, gegeven door een professional. (ofwel GVO en HVO leerkracht of opgeleide groepsleerkracht, nu zijn al veel ghvo'ers groepsleerkracht). Deze uren zitten alle leerlingen bij elkaar. Er is een facultatief vak voor GVO en HVO voor de ouders die dat wensen. (GVO en HVO heeft in goed conclaaf ervoor gezorgd dat hier zo min mogelijk overlap bestaat met algemene levensbeschouwelijke vorming). Dit wordt gekozen door ouders die zich getuigen tot deze levensbeschouwing. Burgerschapsonderwijs is de rode draad van het openbaar onderwijs en komt tot uiting in de lessen levensbeschouwelijke vorming, filosoferen met kinderen, wereldoriëntatie, mensenrechteneducatie, etc..

Vraag 7 - Thema: Toekomstbeeld uitgewerkt in Concrete Acties

Welke concrete acties dienen er ondernomen te worden om uw toekomstbeeld te realiseren (denk aan: curriculumveranderingen, wijziging G/HVO-beleid, wijziging Wet op het Primair Onderwijs, opleiden/bijstellen groepsleerkrachten, etc.)? Formuleer concrete 'actiepunten'.

NB: U kunt uw actiepunten indien gewenst categoriseren in: overheid, schoolbesturen/directies, groepsleerkrachten, PABO's, Dienstencentrum G/HVO, VOS/ABB/VOO, zelf in te vullen.

Gerdien Bertram-Troost:

- '- Aannamebeleid: gericht op levensbeschouwelijke samenstelling van het team dat zo goed mogelijk aansluit bij levensbeschouwelijke samenstelling ouders/leerlingen*
- bijscholing: kennis van levensbeschouwingen en reflectie op eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling en positionering + ontwikkelen ontvankelijkheid voor levensbeschouwing.*
- In pabo's moet aandacht zijn voor bovenstaande.*
- geen lessen G/HVO meer, wel ruimte voor levensbeschouwelijke 'ondersteuning' vanuit diverse stromingen. (Vanuit de leerkrachten zelf, ondersteund door dienstencentrum en/of geloofsgemeenschappen).*
- wijziging wet: ouders/leerlingen niet langer recht op x aantal uren lessen G/HVO. Wel recht op erkenning van de eigen levensbeschouwing en ondersteuning hierin.*
- Geestelijke stromingen EN Burgerschapsvorming explicieter en duidelijker aanwezig in het curriculum. Niet per se als zelfstandige vakken, maar juist geïntegreerd in brede uitwerking van de kerndoelen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.'*

Jeroen Bron:

- '- scholing in opleiding*
- scholing in werksituaties*
- ruimte en tijd voor teamontwikkeling*
- benadrukken van de ontwikkeling van leerlingen en leerkrachten (langere termijn doelen)'*

Erna de Goede en Wouter Knoester:

- Overheid: GVO en HVO mogelijk maken op voortgezet onderwijs*

- Dienstencentrum GVO en HVO: gezamenlijk beleid over nieuwe vormen en het inrichten van expertisecentrum en gezamenlijke opleiding
- VOS/ABB, CBOO, Ouders&Co, Centrum van Levensbeschouwing, openbare basisscholen etc. en G/HVO scharen zich achter een visie op vormingsonderwijs anno 2018 waar ieder naar eigen vermogen en positie aan bij wil dragen. Actiepunt: visievorming op gang brengen.

Manuela Kalsky: *'Ik ben niet voldoende ingevoerd om hier heel specifiek op in te gaan. Vandaar dat ik een aantal algemene aandachtspunten noem:*

- Ruimte maken in het curriculum om voldoende tijd aan zingevingsvragen (religieus en niet-religieus) te besteden.
- Leraren/directeuren bijscholen over religie(s) en hun eigen mogelijke vooroordelen onder ogen laten zien wat religie betreft.
- Kinderen leren hoe je kunt omgaan met verschillen in levensbeschouwelijk opzicht. (verschillen vruchtbaar maken of in elk geval niet in onderlinge strijd laten ontaarden)
- Het lijkt mij vooral belangrijk om op openbare scholen een visie op zingeving te ontwikkelen die aan de huidige werkelijkheid van kinderen recht doet – in eigen land maar ook in globaal perspectief. Ze zullen geconfronteerd worden met een grote diversiteit aan levensbeschouwingen (zie onderzoek 'God in Nederland 2016'). Het is m.i. de opdracht van openbaar onderwijs ze daar goed op voor te bereiden.

Jacomijn van der Kooij: *'Het gaat me nu wat ver om wet- en regelgeving en beleid hierop de analyseren. Maar ik zie ook de grootste rol weggelegd voor:*

- schoolbesturen en –directies om hier serieus werk van te maken, hier zelf in samenspraak met leerkrachten een visie op te geven, leerkrachten tijd en geld te geven voor nascholing én voor de begeleiding van stagiaires Pabo op dit gebied
- PABO opleidingen om aanbod hierin samen te stellen, dit tot gesprek te maken tussen studenten maar ook om stagescholen hierin mee te nemen.
- Profielorganisaties als de VOS/ABB om hierover een geluid te laten horen, het tot onderwerp van gesprek bij leden te maken, leden handreikingen te doen, etc.'

Tamar Kopmels: NIET AANGELEVERD

Siebre Miedema:

- '- zie mijn VOS/ABB lezing: een zaken-levensbeschouwelijke vorming-gremium dat komt met voorstellen voor een echte derde = monistische weg
- als dit geïmplementeerd wordt zullen zittende leerkrachten bijgeschoold dienen te worden
- de lerenopleiding zullen hun curriculum ter zake dienen aan te passen, en hun docenten zullen vaak ook bijgeschoold moeten worden
- voor belangenorganisaties in het maatschappelijk middenveld zal het cruciaal worden om met elkaar de schouders hier onder te zetten en zich niet over te geven aan machts- en strategische spelletjes. Een echt omvattende paradigmawisseling is geboden met grote consequenties op velerlei niveau.'

Erik Renkema:

'- Meer afstemming tussen de pabo's over curricula en doelen. En daarbij scherper gezamenlijke doelen stellen.

- Overleg met G/HVO over de drie vragen die ik vraag 3 heb gesteld.*
- Nascholing zittende leerkrachten OO die verlegenheid kennen en deskundigheid ontberen. Hier wordt door VOS/ABB, Kopmels en Windesheim al een begin mee gemaakt.*
- Doelgericht overleg met Verus over School!Gids.*
- Delen van good practices uit de (openbare) onderwijspraktijk.*
- Delen van kennis en kunde van studenten van pabo's.'*

Tom Schoemaker:

'- ontwikkelen visie op levensbeschouwelijke vorming en burgerschap (zie School!)

- gezamenlijk met het bijzonder onderwijs formuleren van een verplichte kennisbasis / eindtermen voor de levensbeschouwelijke vorming in het basisonderwijs (en burgerschap) zodat deze worden geïmplementeerd in het onderwijs.*
- nascholing voor leerkrachten*
- scholing voor aankomende leerkrachten*
- onderzoek naar de levensbeschouwelijke vorming in het basisonderwijs*
- ontwikkeling van ideeën en materiaal hoe dit goed vormgegeven kan worden.*
- goede implementatie van het diploma OO*
- afschaffen G/HVO'*

Ineke Struijk:

'- Pabo's: laat leerkrachten een bevoegdheid behalen op levensbeschouwelijk onderwijs EN burgerschap

- Ontwikkel op de scholen/besturen een visie die recht doet aan de identiteitsontwikkeling van de kinderen.*
- Eigenlijk zou de wet aangepast moeten worden: we gaan naar school en iedereen krijgt hier les in diversiteitsdenken.*
- Zie ook mijn aanbevelingen in mijn masterscriptie "Laat me meedoen en ik begrijp het".'*

Wiel Veugelers:

'-Invoering vak persoonlijke en maatschappelijke vorming in openbaar onderwijs

- Curriculumontwikkeling met kader en ruimte voor eigen invulling*
- Schoolbrede invulling'*

Lizzy Wijnen:

'- Burgerschapsvorming moet duidelijkere doelen hebben en het moet op een manier gecontroleerd worden.

- G/HVO moet een vak 'interlevensbeschouwelijke vorming' gaan aanbieden / de school moet dit vak laten aanbieden door een geschoolde docent.*

Levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs

- *G/HVO moet haar klassieke inhouden afstemmen met dit interlevensbeschouwelijke vak*
- *De kritische dialoog moet worden ontwikkeld. Over maatschappelijke en levensbeschouwelijke thema's.*
- *Pabo's moeten vooral investeren op het aanleren van kritische vaardigheden. Hoe leer je de kinderen onderzoeken? Elkaar en zichzelf onderzoeken. En kritisch bevragen.*

E-mail Tweede Ronde (bijgevoegd kregen de experts het *Aanbevelingendocument*, zie volgende bijlage)

Beste 'Experts',

Alsnog hartelijk dank voor jullie medewerking aan mijn onderzoek naar levensbeschouwelijk leren, burgerschapsvorming en actieve pluriformiteit in het openbaar basisonderwijs. Er is n.a.v. de eerste vragenlijst ontzettend veel interessante 'input' binnen gekomen vanuit jullie allemaal. Het feit dat jullie werden uitgedaagd je ongezoeten (maar beargumenteerde) mening te geven en visionair te denken heeft een enorme hoeveelheid ideeën, toekomstvisies, aanbevelingen en actiepunten opgeleverd ten aanzien van deze thema's - een zeer stevige basis voor zowel mijn afstudeerscriptie als voor het eventueel aanpassen van beleid omtrent deze thema's.

'De tweede expertronde' (neemt niet veel tijd in beslag!)

Al jullie visies en aanbevelingen zijn gecategoriseerd en geanalyseerd en zijn zo compact mogelijk 'samengevat' in het bijgevoegde document. In dit document zul je zien dat er, naast verschillende aanbevelingen en actielijsten (voor verschillende doelgroepen), een (tweeledige) 'algemene aanbeveling' is. Deze aanbeveling kan worden gezien als 'overkoepelende' aanbeveling. Ik zou jullie in deze 'tweede ronde' willen vragen de aanbevelingen en actielijsten te lezen en de volgende twee vragen te beantwoorden:

- Welke aanbeveling(en)/actiepunten(en) dragen het beste bij aan de twee algemene aanbevelingen? Welke actiepunten zouden als eerste moeten worden aangepakt? Licht toe waarom.

- Zou je nog iets willen toevoegen/wijzigen/bijstellen van je mening ten aanzien van de aanbevelingen en actiepunten? Zo ja, licht toe waarom je datgene toevoegt/wijzig/bijstelt.

Het zou fijn zijn als dit voor woensdag 27 juni naar mij teruggestuurd wordt. Maar: hoe eerder, hoe beter!

Voortgang Onderzoek

De berg aan interessante visies, aanbevelingen en actielijsten die via het expert-panel (en het literatuuronderzoek) zijn verzameld, vraagt eigenlijk om nog veel meer uitwerktijd (en eigenlijk ook om nog veel meer 'delphi-rondes'). Ik ben echter gebonden aan een inleverdatum bij de Universiteit Utrecht - en die is al eind volgende week. Gelukkig heb ik zodanig veel input van jullie gekregen bij de eerste vragenlijst, dat dat 'genoeg' is om mijn scriptie in te kunnen leveren volgende week.

Ik heb echter besloten om de 'tweede expertronde' wel nog te willen uitvoeren. Ik werk sinds vorige week namelijk ook officieel bij VOS/ABB als junior beleidsmedewerker, wat betekent dat ik mij bezig zal blijven houden met deze thematieken - én dat ik de tweede ronde van dit onderzoek nog af kan ronden vanuit de rol als junior beleidsmedewerker.

Tevens zal het onderzoek (en jullie antwoorden op bovenstaande twee vragen) met meerdere interessante partijen gedeeld gaan worden de komende weken. Zo zal ik begin juli een presentatie geven aan de projectgroep 'Nieuwe Vormen G/HVO' (die zich bezighoudt met het ontwikkelen van 'nieuwe vormen' van het G/HVO) en later in de zomer op het Ministerie van OCW (aan de medewerkers die zich bezighouden met burgerschapsvorming). Ook ben ik in contact met mijn directeur Hans Teegelbeckers over het eventueel ontwikkelen van een brochure (vanuit VOS/ABB) over deze thema's, waarbij de aanbevelingen en actielijsten van dit onderzoek (en *dus* ook jullie input in deze 'tweede ronde!') een rol zullen spelen. (Overigens, als deze brochure niet vanuit VOS/ABB ontwikkeld wordt, dan zal ik via een andere weg een brochure ontwikkelen waarin de kernpunten van het onderzoek naar voren komen. Ik vind de uitkomsten té interessant om het niet te delen met de wereld, haha!). Hier zullen jullie ter zijner tijd meer over horen (ook bijvoorbeeld als ik citaten van jullie zou willen gebruiken). Er zal niets gepubliceerd worden voordat jullie het hebben gezien.

Lang verhaal kort: ik hoop van harte dat jullie bereid zijn mee te werken aan deze (compacte) 'tweede expertronde' - het kan immers nog veel invloed uitoefenen op de uiteindelijke aanbevelingen die gepresenteerd zullen worden aan verschillende partijen!

Als het onderzoek af is zullen jullie hem uiteraard ook ontvangen. Het hoofdstuk 'Experts aan het woord' is voor jullie denk ik erg leuk om te lezen: daarin worden jullie meningen naast elkaar gelegd per thema, voorzien van veel citaten. Indien iemand dat hoofdstuk nu al graag toegestuurd wil krijgen (of bij andere vragen/opmerkingen): mail of bel me gerust.

Wie ben ik? Wie ben jij?

Samenleven in de Maatschappij



Toekomstgericht Onderzoek naar Levensbeschouwelijk Leren en
Burgerschapsvorming in het Nederlands Openbaar Basisonderwijs
Gebaseerd op Visies en Aanbevelingen van Experts

AANBEVELINGEN EN ACTIEPUNTEN

Eline Bakker

5658128

Afstudeeronderzoek Master Religie & Samenleving

Universiteit Utrecht

Begeleiders: Prof. Dr. Cok Bakker (Universiteit Utrecht) en Marleen Lammers MSc (VOS/ABB)



Universiteit Utrecht

v o s } a b b

AANBEVELINGEN

Gebaseerd op visies en aanbevelingen van dertien experts

Introductie

De dertien experts zijn binnen de vragenlijst uitgedaagd visionair te denken. 'Utopische toekomstbeelden' mochten vrijuit gedeeld worden – al moesten daar vervolgens wel concrete actiepunten aan verbonden worden. Thema's die onder andere aan bod zijn gekomen zijn: versterking van burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk leren, de rol van de groepsleerkracht, het 'klassieke G/HVO-model', actieve pluriformiteit en vooral: op welke manier er (idealiter) *vorm en inhoud* gegeven zou moeten worden aan levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs. Er zijn concrete aanbevelingen en actiepunten naar voren gekomen binnen de visies van de experts die in dit document op elkaar betrokken en samengevat zijn.

Overzicht Aanbevelingen en Actiepunten	
Algemene Aanbeveling	2
-	
Aanbevelingen ten aanzien van de inhoud van levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming	3
Aanbevelingen ten aanzien van deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten	4
Aanbevelingen ten aanzien van Godsdienstig en Humanistisch Vormingsonderwijs	5
-	
Actiepunten voor de overheid/bewindslieden	6
Actiepunten voor de schoolbesturen-/directies	7
Actiepunten voor de pabo's	7
Actiepunten voor het Dienstencentrum G/HVO	7
Actiepunten voor belangenbehartigers openbaar onderwijs	8
<i>Bij sommige actielijsten wordt er verwezen naar een eerder aan bod gekomen aanbevelingenlijst. Deze aanbevelingen gelden dan tevens voor de desbetreffende doelgroep.</i>	

Algemene Aanbeveling (tweeledig)

(a) De actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs moet sterker worden uitgedragen en (b) goede levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming - twee vormingsgebieden die onlosmakelijk verbonden zijn aan elkaar - kunnen daar in hoge mate aan bijdragen.

- Inhoudelijke toelichting op deel A van de aanbeveling:

De experts zijn het er unaniem over eens dat de actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs sterker moet worden uitgedragen, onder meer vanwege de 'maatschappelijke opdracht' die scholen hebben. Dit is zowel van belang voor het samen leven als voor de (levensbeschouwelijke) identiteitsvorming van de individuele leerling. Als het openbaar onderwijs actief werk maakt van het 'uitdragen' van de actieve pluriforme identiteit, zou zij volgens één van de experts zelfs een

'voortrekkersrol' binnen de Nederlandse samenleving kunnen vervullen ten aanzien van het bespreekbaar maken van levensbeschouwelijke/culturele verschillen. Actief pluriform zijn is echter alleen wenselijk als er goed levensbeschouwelijk onderwijs en goede burgerschapsvorming is omdat er anders, zo stelt één van de experts, 'een kakafonie aan meningen en visies ontstaat'.

- Inhoudelijke toelichting op deel B van de aanbeveling:

Burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming zijn volgens de experts onlosmakelijk verbonden aan elkaar. Het ontwikkelen van een visie op jezelf (identiteitsontwikkeling/persoonsvorming), de ander, het leven en de wereld (levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming) zijn immers zaken die in hoge mate overlap hebben met elkaar. Vanuit de persoonlijke (al dan niet op een levensbeschouwing gebaseerde) 'levensvisie' wordt een visie op (het actief participeren in) de samenleving gecreëerd. Het 'leven beschouwen' staat daarmee dus eigenlijk aan de 'bakermat' van burgerschap. Het landelijk versterken van burgerschapsvorming in het funderend onderwijs, zoals de bewindslieden graag willen¹⁹⁷, impliceert dus dat er naast meer aandacht voor burgerschap tevens meer aandacht uit moet gaan naar de levensbeschouwelijke en persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen.

Aanbevelingen ten aanzien van de inhoud van levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming

De verschillende aanbevelingen die door de experts zijn gedaan ten aanzien van de inhoud van levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming zijn onder te verdelen in vier categorieën: 'Ik', 'Jij', 'De Wereld' en 'Vakkenintegratie en Verwantschap Levensbeschouwing en Burgerschap':

Ik

- Kinderen moeten via levensbeschouwelijk leren en burgerschapseducatie worden gestimuleerd *hun eigen 'visie op het leven' te leren kennen en verwoorden*. Hun (levensbeschouwelijke) persoonsvorming dient op actieve wijze gestimuleerd te worden. Leerlingen moeten worden uitgedaagd bestaansvragen en morele vragen op actieve en bewuste wijze te exploreren. Een open, respectvolle en zelfbewuste houding/attitude dient gestimuleerd te worden.

Jij

- Kinderen moeten binnen levensbeschouwelijke vorming *leren vanuit welke waarden en betekenisgeving andere mensen in het leven kunnen staan* zodat zij op een respectvolle houding leren omgaan met diversiteit in de samenleving. Kennisverbreding over 'de ander' en 'het andere' moet centraal staan binnen levensbeschouwelijke vorming (zie ook punt 1 onder 'De Wereld').

- *Ontmoeting en dialoog* zouden volgens veel experts centraal moeten staan binnen levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming - aansluitend op de actief-pluriforme identiteit van het openbaar onderwijs. Door ontmoeting en dialoog te creëren wordt de diversiteit in een klas optimaal benut/gekoesterd. Leerlingen moeten dialoogvaardigheden (zoals kritisch leren vragen stellen) aangereikt krijgen zodat zij op respectvolle en open wijze intercultureel/

¹⁹⁷ Kamerbrief van Minister Bussemaker en Staatssecretaris Dekker (beiden OCW) over versterking burgerschapsvorming in het onderwijs: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2015/04/29/kamerbrief-over-versterking-burgerschapsvorming-in-het-onderwijs>.

interlevensbeschouwelijk dialoog leren voeren. Meerdere experts pleiten voor een vak als 'interlevensbeschouwelijke vorming': levensbeschouwelijke vorming voor *alle* kinderen waarbinnen ontmoeting en dialoog centraal staan (meer hierover onder 'Aanbevelingen ten aanzien van Godsdienstig en Humanistisch Vormingsonderwijs').

- Aansluitend bij 'dialoog en ontmoeting' is de aanbeveling dat leerlingen op regelmatige basis zouden moeten worden gestimuleerd om te filosoferen met elkaar. Filosoferen met kinderen is iets dat aansluit bij onder andere de aanbevelingen 'dialoog en ontmoeting stimuleren' en 'specifieke aandacht schenken aan democratische attitudes, vaardigheden en kennis' (zie onder).

De Wereld

- Alle kinderen moeten kennis opdoen over religies en levensbeschouwingen omdat dit onderling respect bevordert. Op die manier leren zij meer over de wereld om hen heen en zullen ze vanuit meer begrip en kennis omgaan met andersdenkenden.

- Er dient binnen burgerschapsvorming specifieke aandacht te zijn voor democratische attitude (hoe gaan we om met elkaar?) en vaardigheden (zoals debatteren, stemmen, kritisch vragen stellen en het leren nemen van autonome en reflexieve beslissingen). Tevens dienen leerlingen kennis op te doen over politiek, democratie en mensenrechten. Binnen burgerschapseducatie moeten identiteit, participatie en democratie centraal staan. Tien van de dertien experts zijn het erover eens dat de bewindslieden op inhoudelijk niveau meer mogen vastleggen ten aanzien van burgerschap.

- Volgens een paar experts zouden de Universele Rechten van de Mens als uitgangspunt kunnen dienen voor burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming. Mensenrechteneducatie sluit aan bij het leven in een democratische samenleving en hier zou volgens deze experts meer aandacht naar uit mogen gaan.

Vakkenintegratie en Verwantschap Levensbeschouwing en Burgerschap

- Levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming zijn in hoge mate verwant aan elkaar, zoals in de *Algemene Aanbeveling* ook naar voren kwam. Levensbeschouwing heeft immers altijd met jezelf, maar ook met 'de ander' of 'het andere' te maken (hoe verhoud jij je tot anderen die anders in het leven staan dan jij?) - en is daarmee automatisch een onderdeel van burgerschapsvorming. Burgerschapsvorming leert je nog meer hoe je bijdraagt aan een de maatschappij waarin iedereen zichtbaar zichzelf mag zijn, ongeacht levensovertuiging, afkomst of geaardheid.

- Er is één expert die pleit voor de term 'levensbeschouwelijke burgerschapsvorming' omdat daarmee de sterke en vruchtbare relatie van beide tot uitdrukking wordt gebracht. Deze expert zou daar tevens mensenrechten aan toe willen voegen.

- Vakkenintegratie zou centraal moeten staan bij het vorm en inhoud geven aan burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk leren. Het zijn immers vormingsgebieden die de verschillende vakgebieden overstijgen en die gedurende de hele schooldag op vaak onvoorziene momenten de revue passeren.

Aanbevelingen ten aanzien van deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten:

- Ontwikkelen van *vakinhoudelijke levensbeschouwelijke kennis* van (aankomend) groepsleerkrachten (geestelijke stromingen) zodat leerkrachten vanuit een stevige kennisbasis levensbeschouwelijke vorming kunnen aanbieden. Leerkrachten moeten weten wat er 'te koop is op de markt van

levensbeschouwing en geluk', zo stelt één van de experts, zodat zij 'kinderen op dingen kunnen wijzen, gebeurtenissen kunnen verklaren en leerlingen kunnen helpen zich hiertoe te verhouden'. Een leerkracht moet verhalen kunnen vertellen (die de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen stimuleren).

- De '*vormende vaardigheden*' van leerkrachten dienen tevens versterkt te worden. Leerkrachten moeten leren om leerlingen te begeleiden bij persoonsvorming en levensbeschouwing, onder andere door middel van open vragen te stellen, de leerlingen op zoek te laten gaan naar zichzelf en dialoog te stimuleren. Leer de groepsleerkrachten wat bestaansvragen en morele vragen zijn en hoe zij leerlingen bij hun (levensbeschouwelijke) identiteitsontwikkeling kunnen begeleiden. Maak leerkrachten bekend met levensbeschouwelijke methoden en Bildungsbronnen voor kinderen. Leer leerkrachten filosoferen met kinderen. Leerkrachten moeten leren om democratische vaardigheden (zoals kritisch vragen leren stellen, leren onderzoeken, leren kritisch na te denken, het leren nemen van autonome en reflexieve beslissingen, leren debatteren en leren stemmen) te stimuleren bij kinderen.

- Een '*vormende vaardigheid*' die bewust is losgekoppeld van bovenstaande '*vormende vaardigheden*' is de vaardigheid om als *leerkracht intercultureel-/levensbeschouwelijk dialoog te kunnen voeren en begeleiden*. Het stimuleren van dialoog is door heel veel experts aangedragen als uiterst belangrijke aanbeveling en is daarom als aparte aanbeveling neergezet. Dialoogvaardigheden kunnen helpen bij het omgaan met eventuele polariserende en radicaliserende visies bij leerlingen, ouders en collega's – op die manier kunnen deze leerkrachten gelijkwaardigheid en diversiteit binnen scholen stimuleren.

- Leerkrachten moeten zich bewust zijn van hun eigen normen en waarden en hun persoonlijke '*levensbeschouwelijke narratief*' om zo tot betere levensbeschouwelijke vorming te komen (bewustzijn van de normatieve professionaliteit).

- Deskundigheidsbevordering van leerkrachten kan worden gestimuleerd door pro-actievere bewustwording van de visie op de actief-pluriforme identiteit van de openbare school. Meer dialoog binnen besturen en scholen (eventueel met behulp van professionele '*identiteitsbegeleiding*') kan deze bewustwording (en deskundigheidsbevordering) in hoge mate stimuleren. Het versterken van de visie op (en de vertaalslag naar de praktijk van) de actief-pluriforme identiteit is zowel van belang voor het samenleven als voor de (levensbeschouwelijke) identiteitsontwikkeling van de leerlingen.

Aanbevelingen ten aanzien van Godsdienstig en Humanistisch Vormingsonderwijs:

- Veel experts stellen (soms zelfs op '*radicale wijze*') dat G/HVO in de '*klassieke vorm*' moet worden afgeschaft omdat het '*niet meer bij deze tijd past*' en omdat *alle* kinderen goede levensbeschouwelijke vorming verdienen - dit moet dus niet facultatief en in gescheiden groepen plaatsvinden, maar juist met de hele klas. Het uitgangspunt dat levensbeschouwing eigenlijk '*verpakt*' moet zitten in burgerschapsvorming (en dus aan *alle* leerlingen moet worden aangeboden) wordt tevens als argument aangedragen waarom het klassieke G/HVO-model afgeschaft moet worden.

Belemmeringen/ bezwaren van het klassieke G/HVO-model die experts hebben genoemd zijn: kleine groepen, roosterproblemen, soms geen goede aansluiting op onderwijs van de school, groepsleerkrachten worden '*buiten spel gezet*' (terwijl het juist onderwerpen zijn die er toe doen), geen

samenhang/verbinding met andere kinderen en met de rest van het curriculum en het denken in aparte stromingen doet geen recht aan de werkelijkheid van de kinderen en van de samenleving. Het is opvallend hoeveel experts zich kritisch uitlaten over de 'klassieke vorm' van het G/HVO en pleiten voor het actief ontwikkelen van nieuwe vormen.

Er zijn echter drie experts die vinden dat het *we/* nog op facultatieve basis moet worden aangeboden voor ouders die dat willen. Zo stellen twee experts dat zij de keuzevrijheid van ouders een 'groot goed' vinden. Echter geven zij ook aan dat zij zien dat het klassieke model niet altijd meer toereikend is voor alle leerlingen en dat scholen zich vaker herbezinnen op de vraag hoe zij vorm willen geven aan actieve pluriformiteit. De experts die hebben aangegeven de 'klassieke vorm' op facultatieve basis te willen behouden laten zich tevens positief uit over het ontwikkelen van 'nieuwe vormen' – dit zou in principe naast elkaar kunnen bestaan.

- Het merendeel van de experts pleit voor het actief (door)ontwikkelen van de nieuwe vormen van G/HVO en laat zich uit over wat zij graag terug zouden zien in deze nieuwe vorm. Binnen deze nieuwe 'interlevensbeschouwelijke vorm' zouden onder andere dialoog, ontmoeting en het aan bod laten komen van meerdere levensbeschouwingen en wereldvisies (zowel feitenkennis als de betekenis van religie/levensbeschouwing voor mensen) centraal moeten staan. Binnen deze nieuwe vorm moet tevens de persoonlijke levensbeschouwelijke vorming van de leerlingen actief gestimuleerd worden. De experts zijn het er unaniem over eens dat *alle* leerlingen goed levensbeschouwelijk onderwijs verdienen. Dit zou kunnen worden meegenomen bij het ontwikkelen van een visie op de nieuwe vormen. Tevens moet de overlap tussen levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming hierin worden meegenomen.

- Tevens wordt door meerdere experts aangegeven dat G/HVO-docenten veel expertise in huis hebben en dat zij allicht een rol zouden kunnen spelen bij het sterker uitdragen van actieve pluriformiteit op openbare basisscholen. Het wordt aanbevolen dat G/HVO-docenten en groepsleerkrachten meer gaan samenwerken met elkaar. Groepsleerkrachten kunnen worden bijgeschoold door G/HVO-leerkrachten. Samenwerking en dialoog tussen G/HVO-docenten en groepsleerkrachten kan levensbeschouwelijke vorming en de burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs versterken.

Actiepunten voor de Overheid/Bewindslieden

- Overkoepelende visie op en doelbeschrijvingen van burgerschapsvorming moeten duidelijker vanuit de overheid omschreven worden omdat het nu te 'vrijblijvend' vormgegeven is (waardoor er veel handelingsverlegenheid onder leerkrachten is). Er moet een duidelijkere plek in het curriculum toegewezen worden aan burgerschapsvorming en (levensbeschouwelijke) persoonsvorming in het PO. De bewindslieden zouden dit in dialoog met onder andere scholen, bestuurders, leerkrachten, vakdocenten en belangenorganisaties moeten vormgeven zodat het een breed gedragen nieuw curriculum is, dat aansluit bij actuele wensen en kennis ten aanzien van deze thema's.

- Er moet vanuit de overheid meer geld en tijd beschikbaar worden gesteld om leerkrachten te kunnen (bij)scholen (zie ook de bevindingen onder 'Schoolbesturen en -Directies') zodat deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten kan plaatsvinden.

Actiepunten voor schoolbesturen en -directies

Visie

- Meerdere experts geven aan dat schoolbesturen en -directies actief werk dienen te gaan maken van het - in samenspraak met leerkrachten – ontwikkelen van (sterkere) visie op (de praktijk van) levensbeschouwelijke vorming, burgerschapsvorming en identiteitsontwikkeling – waarbij er uitgegaan wordt van de visie dat deze drie vormingsgebieden onlosmakelijk verbonden zijn met elkaar. Deze dialoog moet zowel op management als op klasniveau gevoerd worden en zowel aan de proces- als productkant.

Scholing

- Leerkrachten die verlegenheid kennen en deskundigheid ontberen moeten gefaciliteerd worden d.m.v. tijd en geld om zich te kunnen nascholen – en ditzelfde geldt voor directeuren van scholen (zij moeten immers hun teams goed kunnen begeleiden omtrent deze thematieken). Scholing moet gestimuleerd worden door besturen en directies. Tevens kunnen partijen als het Dienstencentrum G/HVO en belangenbehartigers hierin een rol vervullen.

Kennisdeling

- Besturen en scholen zouden vaker 'good practices' ten aanzien van deze thema's moeten delen met elkaar zodat deskundigheidsbevordering van leerkrachten gestimuleerd wordt en de onderwijskwaliteit omhoog gaat.

Actiepunten voor pabo's

Zie ook 'Aanbevelingen ten aanzien van deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten'.

- Er moet een duidelijker inhoudelijk en didactisch kader voor het aandachtsgebied levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming zijn op de pabo's dat zich richt op kennis, vaardigheden en attitudes van leerkrachten.
- Samenwerking en dialoog tussen de pabo's over curricula en doelen zou deskundigheidsverbetering kunnen stimuleren, zo stelt één van de experts.

Actiepunten voor het Dienstencentrum GVO en HVO

Zie ook 'Aanbevelingen ten aanzien van Godsdienstig en Humanistisch Vormingsonderwijs'.

- Zoals al eerder naar voren is gekomen is het volgens meerdere experts wenselijk dat *alle* kinderen in het openbaar basisonderwijs goed (inter-)levensbeschouwelijk onderwijs aangeboden krijgen. Deze interlevensbeschouwelijke vorming kan een 'nieuwe vorm' van het G/HVO-onderwijs zijn. Het Dienstencentrum G/HVO zou zich hier op actieve wijze mee bezig moeten gaan houden. De klassieke inhoud moet afgestemd gaan worden op deze nieuwe interlevensbeschouwelijke vorm, zo stelt één van de experts. Er moet op proactieve wijze een visie ontwikkeld worden op het vorm en inhoud geven aan verschillende nieuwe vormen van G/HVO.

NB: Het is aan te bevelen dat bij het ontwikkelen van de nieuwe vormen kritisch gekeken wordt naar de aanbevelingen die in dit onderzoek naar voren zijn gekomen en dat middels dialoog met diverse belangenbehartigers, besturen/scholen en eventueel ook andere partijen wordt beoogd een 'breed gedragen' visie te ontwikkelen ten aanzien van het vorm en inhoud geven aan de nieuwe vormen.

- Het Dienstencentrum GVO en HVO zou volgens meerdere experts een rol kunnen vervullen bij het (bij)scholen van (aankomende) groepsleerkrachten.
- Hierop aansluitend zou het Dienstencentrum zich kunnen buigen over het inrichten van een (uitgebreider) expertisecentrum en gezamenlijke opleiding.
- Het Dienstencentrum dient de kritische dialoog aan te gaan met organisaties/scholen/ouders/besturen/andere belanghebbenden in het 'maatschappelijke middenveld' over het verbeteren van levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs – en met name over de ontwikkeling van de nieuwe vormen. De belangrijkste dialoogpartner is de groepsleerkracht: door meerdere experts is meerdere malen benadrukt dat de rol van de groepsleerkracht van groot belang is bij het versterken van levensbeschouwelijke vorming.

Actiepunten voor belangenbehartigers openbaar onderwijs (VOS/ABB, VOO, CBOO)

Visie

- Belangenbehartigers zouden volgens meerdere experts een sterker 'geluid kunnen laten horen' ten aanzien van hun visie op en praktijk van levensbeschouwelijk leren, burgerschapsvorming en actieve pluriformiteit in het openbaar onderwijs. Belangenbehartigers kunnen deze thematieken immers tot onderwerp van gesprek maken bij besturen en scholen. Zij kunnen bewustwording creëren van de grote overlap tussen levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming. Ook richting de overheid (curriculumherziening) kunnen belangenbehartigers hun visie op deze thematieken uiten.

Nascholing

- Belangenbehartigers zouden een rol kunnen spelen bij het nascholen van zittende leerkrachten in het openbaar onderwijs (zie ook '*Aanbevelingen ten aanzien van deskundigheidsbevordering van groepsleerkrachten*'). Zij kunnen de achterban bijvoorbeeld handreikingen bieden ten aanzien van levensbeschouwing en burgerschapsvorming en kunnen bestuurders en directieleden begeleiding bieden bij de deskundigheidsbevordering van hun teams. Zij kunnen de paradigmaverschuiving binnen het openbaar onderwijs (meer aandacht voor actieve pluriformiteit) stimuleren door er actief op in te zetten.
- Belangenbehartigers kunnen scholen en directies stimuleren/begeleiden bij het ontwikkelen van een sterkere visie op en in praktijk brengen van actieve pluriformiteit/burgerschapsvorming/levensbeschouwelijk leren.

Kennis delen/Samenwerking

- Belangenbehartigers zouden een platform kunnen bieden voor het uitwisselen van 'good practices' tussen scholen en besturen.
- Diverse belangenbehartigers zouden de dialoog aan kunnen gaan met elkaar ten aanzien van het versterken van de actief-pluriforme identiteit, levensbeschouwing en burgerschap. Een gezamenlijke visie zou een boodschap richting de overheid ten aanzien van deze thema's sterker kunnen maken.
- Belangenbehartigers zouden zich op actieve wijze in samenwerking met het Dienstencentrum G/HVO moeten buigen over het ontwikkelen van de 'Nieuwe Vormen' van G/HVO.