

Humanistische Levensbeschouwelijke Vorming. Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlandse openbaar onderwijs, in het bijzonder HVO

Wiel Veugelers (Universiteit voor Humanistiek) en Eveline Oostdijk (Stichting HVO)

URN:NBN:NL:UI:10-1-100788

Samenvatting

Binnen het openbaar onderwijs kunnen ouders kiezen voor een keuzevak Humanistisch Vormings Onderwijs (HVO). In dit artikel schetsen wij een beeld van de praktijk van HVO in het openbaar onderwijs en analyseren het HVO zowel binnen de ontwikkelingen in het openbaar onderwijs als binnen discussies over levensbeschouwelijke vorming. Wij maken daarbij gebruik van enkele onderzoeken uit het programma Kortlopend Onderwijs Onderzoek en een aan de Universiteit voor Humanistiek lopend promotie-onderzoek. Centrale vragen zijn: welke inhoudelijke invulling wordt gegeven aan humanisme, hoe gaan docenten om met de eigen humanistische visie, en hoe verhoudt het humanistisch perspectief zich met aandacht voor andere levensbeschouwingen. In het eerste deel van het artikel besteden wij ook aandacht aan de ontstaansgeschiedenis van HVO en aan de context van HVO.

Openbaar onderwijs en levensbeschouwelijke vorming

In Nederland erkent de overheid het humanisme als levensbeschouwing. De humanistische beweging mag hierdoor in het verzuilde Nederlandse onderwijs Humanistische scholen oprichten en levensbeschouwelijk onderwijs aanbieden. Het Humanistisch Verbond heeft na de Tweede Wereldoorlog na uitgebreide discussies besloten dat zij zelf geen eigen levensbeschouwelijke scholen wilde oprichten. Het Humanistisch Verbond kiest voor het steunen van het

■ Correspondentieadres: w.veugelers@uvh.nl

openbaar onderwijs omdat daar mensen van alle levensbeschouwingen kunnen samenkomen en samen kunnen leren. Binnen het openbaar onderwijs kunnen ouders kiezen voor een keuzevak Humanistisch Vormings Onderwijs (HVO). Op deze wijze wordt geopteerd voor een verbinding in het openbaar onderwijs van de principes van actieve pluriformiteit en interlevensbeschouwelijke ontwikkeling met ruimte voor een persoonlijke levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling.

De relatie tussen onderwijs en levensbeschouwing is in Nederland complex. Het is in het Nederlandse onderwijsbestel mogelijk om vanuit een eigen levensbeschouwelijke visie scholen op te richten. Deze *bijzondere* scholen kunnen binnen de grenzen van de wet en het voorgeschreven curriculum een eigen levensbeschouwelijk beleid voeren. Bijzondere scholen moeten een balans vinden tussen het uitdragen van de eigen levensbeschouwing, het omgaan met diversiteit in de samenleving en de eisen die de overheid stelt aan het onderwijs. Ongeveer 2/3 van de basisscholen is een bijzondere school. Ouders kunnen in hun schoolkeuze de levensbeschouwelijke identiteit laten meewegen. Ongeveer 1/3 van de basisscholen in Nederland is openbaar. Het *openbaar onderwijs* werkt niet vanuit een levensbeschouwing. De visie van het openbaar onderwijs kenmerkt zich door actieve pluriformiteit (Braster, 1996; Veugelers & De Kat, 2005). Deze actieve pluriformiteit betekent dat er aandacht is voor meerdere levensbeschouwingen en dat het recht erkend wordt van een persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling.

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. Dit laatste krijgt vorm in godsdienstig of humanistisch vormingsonderwijs (GVO en HVO). G/HVO kent verscheidene varianten. De belangrijkste zijn: humanistisch vormingsonderwijs en vormingsonderwijs in een van de grotere godsdiensten: protestantisme, katholicisme, islam en hindoeïsme. G/HVO wordt onder schooltijd en in de school gegeven door een docent die werkt vanuit een aan de levensbeschouwing verbonden organisatie (een zogenoemde zendende instantie). De school is niet verantwoordelijk voor het G/HVO-onderwijs, in feite hoeft zij alleen een geschikt lokaal en tijdstip ter beschikking te stellen. De openbare basisscholen zijn niet verplicht om deze specifieke levensbeschouwelijke lessen aan te bieden, maar ouders hebben wel het recht om voor dit type onderwijs te vragen (dit is wettelijk vastgelegd in artikel 50 en 51 van de Wet op het primair onderwijs). Leerlingen en hun ouders kiezen dus zelf voor hun specifieke levensbeschouwelijke vorming. Levensbeschouwelijke vorming kunnen wij in het openbaar onderwijs derhalve terugvinden als actieve pluriformiteit in het normale lesprogramma (bijvoorbeeld in het verplichte kennisgebied 'geestelijke stromingen') en als keuzevak gericht op een specifieke levensbeschouwing (in de vorm van lessen G/HVO).

G/HVO in het openbaar onderwijs

Gezien de relatieve onbekendheid met deze vorm van levensbeschouwelijke vorming bieden wij eerst wat feitelijke informatie. Dit deel is sterk gebaseerd op informatie van de website van het Dienstencentrum G/HVO (www.gvoenhvo.nl). Het Dienstencentrum verzorgt de gemeenschappelijke taken zoals werwing van scholen, aanwijzing en betaling docenten, en belangbehartiger van G/HVO. Het recht op godsdienstonderwijs of humanistisch vormingsonderwijs op de openbare lagere school bestaat al sinds 1857. Volgens de huidige wetgeving moet het openbaar onderwijs aandacht schenken aan de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving, en aan onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden (o.a. artikel 46 van de WPO, Wet op het primair onderwijs). Deze opdracht omvat ook het kennisgebied 'geestelijke stromingen' waaraan ook door het bijzonder onderwijs aandacht moet worden besteed. Voor de openbare school geldt hierbij dat zij geen voorkeur uitspreekt voor de één of de andere levensbeschouwing. Dit geldt niet voor het onderwijs dat krachtens art. 50 en 51 WPO op verzoek van ouders in de door hen gekozen godsdienst of levensovertuiging wordt gegeven. Hiervoor is de openbare school niet inhoudelijk verantwoordelijk. De openbare school stelt alleen faciliteiten ter beschikking. De lessen zijn bedoeld voor de leerlingen die zich hiervoor opgeven. Meestal gaat het om één uur per week. De docenten die de GVO- en HVO-lessen geven, zijn verbonden aan kerken, moskeeën of andere levensbeschouwelijke organisaties (in het geval HVO de Stichting HVO Primair die namens het Humanistisch Verbond optreedt). De kosten van deze vakdocenten komen niet voor rekening van de school, maar worden gedragen door de godsdienstige en levensbeschouwelijke organisaties. De Rijksoverheid stelt hiervoor de middelen beschikbaar.

In dit artikel besteden we in het bijzonder aandacht aan Humanistisch VormingsOnderwijs (HVO). Een humanistisch geïnspireerd keuzevak in het openbaar onderwijs is overigens geen typisch Nederlands verschijnsel. Ook in Noorwegen, Finland, Vlaanderen en Berlijn vinden wij vergelijkbare humanistische keuzevakken in het openbaar onderwijs (zie voor een analyse van de Vlaamse ontwikkeling Coene, 2011). Vincent Stolk doet momenteel een promotieonderzoek naar de relatie vrijdenkers en humanisme en educatie (Stolk, Los, & Veugeliers, 2012). Een van de cases gaat in op de geschiedenis van HVO.

Sinds 2009 krijgen de docenten G/HVO een lerarensalaris. Voorheen was er vaak sprake van vrijwilligerswerk of van een kleine vergoeding. Zij ontvangen momenteel hun salaris via het Dienstencentrum G/HVO, het Dienstencentrum ontvangt hiervoor een subsidie van 10 miljoen Euro per jaar. In mei 2013 stelden de bewindslieden voor om deze subsidie te schrappen. Twee argumenten werden daarbij genoemd (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013, p. 18). Ten eerste, voor 2009 was er ook geen sprake van een dergelijke betaling. Het is te hopen dat de politiek dit argument van 'vroeger was het anders'

in de toekomst niet vaker gaat hanteren. Ten tweede, ouders die levensbeschouwelijk onderwijs willen zouden maar voor het bijzonder onderwijs moeten kiezen. Vanuit de organisaties voor openbaar onderwijs werd dit argument gezien als gemis aan steun vanuit de overheid voor het openbaar onderwijs. Na veel protesten van vrijwel alle onderwijsorganisaties heeft bijna de volledige Tweede Kamer een motie aangenomen van de ChristenUnie waarin wordt gepleit voor handhaving van de subsidie. Binnen G/HVO wordt er nu vanuit gegaan dat voorlopig de betaling is gered. Het kabinet moet nog met een reactie komen.

Enkele kerncijfers sector G/HVO

Wat is nu de omvang van G/HVO in het openbaar basisonderwijs? Het Dienstencentrum G/HVO heeft een aantal cijfers ter beschikking gesteld. Uit deze cijfers blijkt dat iets meer dan de helft van de scholen voor openbaar basisonderwijs een vorm van G/HVO aanbiedt (53%). De meeste G/HVO lessen (ongeveer 70%) worden gegeven in groep 7 en 8. 40% van de leerlingen in groep 7 en 8 van het Nederlandse openbare onderwijs ontvangt een vorm van G/HVO. De gemiddelde lesduur is 45 minuten en gemiddeld ontvangt de leerling 30 klokuren per jaar G/HVO. Als wij kijken naar de aantallen lesgroepen voor de verschillende vormen van G/HVO, dan zien wij daarin grote verschillen. PC GVO en HVO nemen het merendeel van de lessen voor hun rekening (allegebeel 45%). Het aandeel RK GVO is slechts 5%. 5% betreft ook het Islamitisch vormingswerk, dat aandeel stijgt. Hindoeïstisch onderwijs wordt slechts in een paar groepen gegeven. Opvallend is de sterke positie van PC GVO en de zwakke positie van RK GVO. Dit blijkt ook uit de regionale spreiding. In het katholieke zuiden wordt op veel minder openbare scholen G/HVO gegeven dan in de rest van het land.

Onderzoek naar levensbeschouwelijke vorming, in het bijzonder HVO

In HVO wordt sterk het accent gelegd op de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling. Dit accent hangt niet alleen samen met het humanisme als levensbeschouwing, maar ook met het moderne denken over leren en over levensbeschouwelijke ontwikkeling. In de leerpsychologie heeft de afgelopen decennia een verschuiving plaatsgevonden van een denken in termen van overdrachtsmodel naar het in sociale interactie construeren van persoonlijke betekenissen (Haste, 2004). Dit sociaal-constructivistische denken zien we ook terug in het wetenschappelijke denken over levensbeschouwelijke vorming. Auteurs als Grimmitt (1981), Jackson (2004) en Tirri (2006) gaan uit van een dergelijke dialogische persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling. De persoon maakt daarbij gebruik van voorhanden zijnde kennis, vaardigheden, praktijken en rituelen. De persoon construeert een eigen levensbeschouwing en verhoudt zich daarbij tot beschikbare en aangeboden bronnen. Een dergelijke visie op levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling zien we ook te-

rug bij Nederlandse godsdienstpedagogen als Miedema (2003), Hermans (2002) en Bakker en Rigg (2004).

Binnen Humanistische perspectieven op levensbeschouwelijke vorming zoals van Aloni (2002) en Veugelers (2003; 2011) zien we, en dat is niet verwonderlijk gelet op de nadruk in het humanisme op autonomie-ontwikkeling, een sterk accent op de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling. Veugelers (2011) stelt dat de belangrijkste uitdaging voor een humanistisch perspectief op educatie is het verbinden van autonomie en sociale betrokkenheid, waarbij autonomie als een relationeel begrip moeten worden opgevat, de gesitueerdheid van een persoon zou veel aandacht moeten krijgen en identiteitsontwikkeling zou moeten worden opgevat als een dialogisch en sociaal proces.

In het kader van het Kortlopend Onderwijs Onderzoek zijn drie onderzoeken uitgevoerd naar levensbeschouwelijke vorming in het onderwijs, met name in het openbaar onderwijs. In deze onderzoeken stonden vragen centraal als wat is de rol van de levensbeschouwing van waaruit wordt gehandeld, wat is de relatie met andere levensbeschouwingen, en wat is de ruimte voor een persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling. Wij bespreken hier deze drie onderzoeken en gaan in op de resultaten betreffende HVO.

Aandacht voor Geestelijke stromingen in het openbaar onderwijs

In het eerste onderzoek 'Aandacht voor geestelijke stromingen in het openbaar onderwijs' (Veugelers, Derriks, & De Kat, 2004) stond de vraag centraal hoe deze aandacht wordt vormgegeven. Een representatieve steekproef van schoolleiders in het basisonderwijs werd benaderd voor het invullen van een vragenlijst. De respons was 26% (97 scholen). Relevant voor dit artikel is vooral de verhouding tussen het verweven van levensbeschouwelijke vorming in de normale schoolvakken (door de groepsleerkracht) of het opnemen van levensbeschouwelijke vorming in keuzevakken met een leerkracht van buiten (G/HVO). 25% van de schoolleiders geeft aan dat op hun school beide plaatsvindt; integratie en G/HVO. 32% van de schoolleiders geeft aan dat alleen de groepsleerkracht hier aandacht aan besteedt. 24% van de schoolleiders geeft aan dat de aandacht alleen in het keuzevak G/HVO plaatsvindt. Op ongeveer de helft van de scholen (49%) wordt er dus een keuzevak G/HVO aangeboden. In 41% hiervan wordt HVO aangeboden. Deze resultaten zijn nagenoeg vergelijkbaar met de eerder vermelde gegevens van het Dienstencentrum G/HVO. Op de helft van de scholen waar G/HVO wordt aangeboden is er ook sprake van integratie van aandacht voor geestelijke stromingen in de reguliere lessen.

Docenten en levensbeschouwelijke vorming

Een tweede onderzoek 'Levensbeschouwing en onderwijs' (Veugelers, 2008a) ging in op vragen als hoe docenten levensbeschouwing reageren op de maatschappelijke ontwikkelingen en welke visie zij hebben op levensbeschouwelijke

vorming. Naast de genoemde veranderingen in het denken over leren en levensbeschouwelijke ontwikkeling is ook de toegenomen diversiteit in levensbeschouwingen, in de samenleving en vaak ook in de school, een uitdaging voor hedendaagse levensbeschouwelijke vorming.

Kennis over andere levensbeschouwingen, waardering voor andere perspectieven, en het kunnen omgaan met mensen van andere levensbeschouwingen wordt gezien als een essentieel bestanddeel van een democratische samenleving. Op basis van een theoretische oriëntatie en interviews met docenten levensbeschouwing (zowel godsdienstig als humanistisch) is in dit onderzoek een aantal modellen uitgewerkt die op een schematische wijze inzicht kunnen geven in de relatie tussen levensbeschouwing en onderwijs, in het bijzonder in het vak godsdienst/levensbeschouwing. Binnen de godsdienstpedagogiek wordt veel het door Grimmit (1981) geïntroduceerde verschil tussen 'learning in', 'learning from' en 'learning about' gebruikt. Vergeleken met deze indeling wordt in de hier gehanteerde modellen nog meer het accent gelegd op aandacht voor meerdere levensbeschouwingen en op de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling. Deze aandacht voor diversiteit van levensbeschouwingen en een persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling zien we overigens ook bij recente inzichten in de godsdienstpedagogiek (zie bijvoorbeeld Alii, 2009).

De vier modellen zijn:

1. Opvoeden in een levensbeschouwing
2. Leren over verschillende levensbeschouwingen
3. Persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen levensbeschouwelijke traditie
4. Persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen democratisch kader.

1. *Opvoeden in een levensbeschouwing*

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

Het vierde model geeft ruimte aan een eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling. Zeker voor het onderwijs is de vraag relevant of elke levensbeschouwelijke ontwikkeling acceptabel is. Door toevoeging van het begrip 'democratie' worden tegelijkertijd twee processen geïntroduceerd. Ten eerste, de levensbeschouwelijke ontwikkeling vindt plaats binnen de grenzen van de grondrechten van een democratische samenleving. Ten tweede, binnen de democratie, ook in de betekenis van Dewey (1916) als 'way of life', wordt er gezocht naar samenleven, naar verbinden, naar een positieve waardering van de ander, ook in de levensbeschouwelijke ontwikkeling.

Humanisme en de vier modellen

Hoe beweegt het humanisme zich in deze modellen (Veugelers, 2008b)? Het humanisme erkent het recht op een eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling. Sterker nog, deze vorm van autonomie-ontwikkeling is een van de uitgangspunten van het humanisme. Maar zit het Humanisme nu meer in model 3, persoonlijke ontwikkeling binnen een levensbeschouwing, of in model 4, persoonlijke ontwikkeling binnen democratisch kader? Diverse discussies over deze modellen binnen de humanistische beweging laten zien dat hier verschillend over

wordt gedacht. Sommigen stellen dat fundamenteel binnen het humanisme de eigen keuze het belangrijkste is, zelfs als uiteindelijk wordt gekozen voor een andere levensbeschouwing. De eigen keuze is 'humanistischer' dan de keuze voor het humanisme. Democratie wordt in deze redenering beschouwd als een vorm van humanisme, conform model 4. Anderen stellen dat het humanisme als levensbeschouwing een specifieke eigen kijk op het leven en het samenleven heeft, dit standpunt zit dicht bij model 3. Pragmatisch lijkt de oplossing het verbinden van de modellen 3 en 4, waarbij democratie en dialoog centraal staan en waarbij de voorkeur voor het humanisme wordt getoond, maar waarbij waardering bestaat voor weloverwogen andere keuzes. Het zou interessant zijn om deze positie waarbij afgezien wordt van het gericht zijn op de eigen levensbeschouwing te vergelijken met de gedachten over interlevensbeschouwelijke vorming zoals verwoord door Miedema (2012). Miedema pleit, komende vanuit een religieuze traditie, voor interlevensbeschouwelijke vorming met ruimte voor een eigen persoonlijke levensbeschouwelijke vorming. Ook bij Miedema speelt de vraag hoe de eigen traditie een rol kan spelen in de levensbeschouwelijke ontwikkeling.

De praktijk van G/HVO

In het derde onderzoek stond de vraag centraal hoe openbare basisscholen invulling geven aan levensbeschouwelijke vorming en hoe ouders hierover denken (Pater, Veugelers, Karssen, & Vergeer, 2013). Openbare scholen kunnen, in samenspraak met de ouders, kiezen voor verschillende mogelijke invullingen van levensbeschouwelijke vorming. In het onderzoek is in overleg met de aanvragers de Vereniging Openbaar Onderwijs (VOO) en het Contactcentrum Bevordering Openbaar Onderwijs (CBOO) gekozen voor het verkennen van de diverse mogelijkheden. De onderzochte invullingen zijn: Alleen Godsdienstig Vormingsonderwijs (GVO); Alleen Humanistisch Vormingsonderwijs (HVO); Godsdienstig Vormingsonderwijs en Humanistisch Vormingsonderwijs (GHVO); Islamitisch Vormingsonderwijs (IVO); Algemene levensbeschouwelijke vorming, ontmoetingsonderwijs (ALVO); Geen aanbod (Geen LEVO). Het onderzoek bestond uit twee onderdelen: interviews op de scholen met de schoolleider en docenten levensbeschouwelijke vorming en een vragenlijstonderzoek onder ouders. Volgens de schoolleiders kiezen scholen echt voor een bepaalde vorm van levensbeschouwelijk onderwijs, en deze keuze is vaak tot stand gekomen in een langdurig proces. Scholen maken hier, zij het niet altijd heel bewust, beleid in. De uitwerking van dit beleid vertoont echter grote verschillen. Verschillen die samenhangen met bijvoorbeeld de aanwezigheid van bepaalde levensbeschouwelijke stromingen onder de ouders.

De docenten van de keuzevakken G/HVO brengen specifieke inhoud in de school in. Wat ook opvalt is dat de invulling sterk afhangt van de individuele docent. Vanuit de zeggende instantie is er wel curriculummateriaal maar de docenten ervaren een grote vrijheid, zeker de HVO-docenten. De docenten van

de levensbeschouwelijke keuzevakken spreken met enthousiasme over hun vak en het werken met kinderen. De docenten accentueren het vormende karakter van hun vakken: stimuleren om zelf na te denken, een eigen visie ontwikkelen. De docenten zijn positief over hun lesgeven en de effecten die zij realiseren. Soms wordt in de school ook samengewerkt tussen de verschillende soorten vormingsonderwijs. Juist om overeenkomsten en verschillende accenten te laten zien, en om te verbinden. De docenten van de levensbeschouwelijke keuzevakken hebben weinig contacten met ouders, en betreuren dat.

In het openbaar basisonderwijs hebben ouders het recht te kiezen voor keuzevakken levensbeschouwelijke onderwijs. Hoe de scholen deze mogelijkheid onder de aandacht brengen van ouders kunnen de scholen zelf beslissen. In het onderzoek onder ouders is onder meer nagegaan in hoeverre ouders vinden dat zij geïnformeerd zijn. Bijna 60% van de respondenten geeft aan op de hoogte zijn van de mogelijkheid om G/HVO te volgen op de openbare school. Maar er zijn hierbij zeer grote verschillen tussen de scholen die een vorm van G/HVO aanbieden en scholen die dit niet doen. Op de drie scholen met G/HVO is gemiddeld 81% op de hoogte. Op de school zonder LEVO geeft geen enkele respondent aan dat hij of zij is geïnformeerd. Op de school met algemene levensbeschouwelijke vorming is 38% geïnformeerd. De conclusie kan worden getrokken dat de ouders op scholen waar geen G/HVO wordt aangeboden onvoldoende geïnformeerd zijn over de mogelijkheden van G/HVO.

Levensbeschouwelijke vorming kan gericht zijn op specifieke doelen als het ontwikkelen van een eigen waardebesef en een eigen levensovertuiging te doordenken, in dialoog met anderen te gaan, te verdiepen in levensbeschouwelijke vragen, en dergelijke. Als gevraagd wordt hoe belangrijk bepaalde doelen zijn dan vinden ouders deze doelen allemaal redelijk belangrijk, er zijn geen grote verschillen tussen de doelen. Aan de ouders zijn ook de bovengenoemde vier modellen voor levensbeschouwelijke vorming voorgelegd. De twee modellen die ingaan op diversiteit in levensbeschouwingen scoren zeer hoog (4.4 op een 5-puntsschaal). De persoonlijke ontwikkeling binnen een traditie scoort ook hoog (4.2). Het opvoeden in een levensbeschouwing blijft daar iets bij achter (3.8). Deze scores zijn een bevestiging dat ouders, ook in het openbaar onderwijs, levensbeschouwing belangrijk vinden. Aandacht voor verschillende levensbeschouwingen is daarbij relevant. Maar de specifieke levensbeschouwing waar vanuit het levensbeschouwelijk onderwijs wordt gegeven blijft belangrijk. Aan de ouders van beide scholen is ook gevraagd of zij willen dat hun kind G/HVO kan volgen, ongeveer 40% van beide scholen vindt van wel. De onderzoekers concluderen:

1. Ouders hebben het recht om aan de openbare basisschool te vragen om keuzevakken levensbeschouwelijke vorming aan te bieden. Uit het onderzoek blijkt dat op scholen waar deze vakken niet worden aangeboden ouders slecht geïnformeerd zijn over deze mogelijkheid.

2. De keuze voor een bepaalde invulling van levensbeschouwelijk onderwijs hangt nauw samen met de pedagogische visie van de school. De onderzochte scholen hebben een eigen traditie hierin en een eigen visie.
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. 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 in het openbaar basisonderwijs is dan geen kwestie van keuzevakken of algemene levensbeschouwelijke vorming, maar van en-en. Zij kunnen elkaar vanuit hun specifieke invalshoek aanvullen.

Een tussenbalans

Deze drie besproken onderzoeken geven zicht op de praktijk en context van HVO in het openbaar onderwijs. Zij laten zien dat er binnen HVO veel aandacht is voor de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen, er aandacht is voor andere levensbeschouwingen, en dat een positieve houding ten aanzien van en respectvolle omgang met andere levensbeschouwingen wordt gestimuleerd. Maar ook dat HVO een eigen humanistische inhoud kent. De verschillende onderzoeken laten tevens zien dat docenten en ouders zowel HVO als integratie van levensbeschouwelijke vorming in het 'gewone' openbaar basisonderwijs noodzakelijk achten. De onderzoeken en de cijfers van het Dienstencentrum G/HVO tonen aan dat G/HVO geen marginaal verschijnsel is in het openbaar onderwijs. HVO en PC GVO zijn daarbij veruit het sterkst vertegenwoordigd. Ouders waarderen de levensbeschouwelijke keuzevakken. Om meer zicht op te krijgen op de inhoudelijke doelen van HVO en op de concrete lespraktijken is Eveline Oostdijk met een promotieonderzoek gestart. Met behulp van de eerste theoretische en praktische verkenningen van haar onderzoek willen we verder ingaan op de inhoudelijke keuzes die binnen HVO worden gemaakt en de filosofische stromingen die samenhangen met deze keuze.

Filosofische bronnen van humanistische vorming

In zijn boek *Enhancing humanity* beschrijft de filosoof en pedagoog Aloni (2002) de filosofische fundering van humanistische vorming. Hij maakt daarbij onderscheid tussen vier stromingen: klassiek-culturele, romantische-naturalistische, existentiële, en de kritisch-radicalen. Aloni stelt dat de basiselementen uit al deze stromingen de humanistische vorming ook in de eenentwintigste eeuw inhoud geven. Voor Aloni betekent humanisme: "Het beschouwen van mensen als soe-

vereine individuen die verantwoordelijk zijn voor hun eigen bestemming en die beschikken over eenzelfde vermogen tot ontwikkeling. En het proberen te realiseren van een rechtvaardige democratische en humane sociale orde, die gericht op is het beschermen van het menselijke leven en het versterken van menselijke gelijkwaardigheid, vrijheid, solidariteit, groei en geluk" (Aloni, 2002, p. 63, vertaald uit het Engels).

Binnen het Humanistisch vormingsonderwijs vinden we noties uit bovenstaande definitie van humanisme terug. De manier waarop deze gestalte krijgen in de lessen HVO is sterk afhankelijk van de individuele docent. Hoewel er curriculummateriaal beschikbaar is, ervaren de vakdocenten HVO een grote vrijheid bij de invulling en uitvoering van hun onderwijs. In wat volgt wordt een beeld geschetst van de manieren waarop de verschillende humanistische stromingen en de daarmee verbonden morele waarden een plaats krijgen binnen de lessen HVO. Dit wordt ten eerste gebaseerd op de doelen die de Stichting HVO voor het Humanistisch vormingsonderwijs in het basisonderwijs geformuleerd heeft. Daarnaast wordt er gebruik gemaakt van de resultaten uit vier semigestructureerde interviews die met vakdocenten HVO zijn gehouden in de periode 2012- 2013. In deze interviews werden de betreffende docenten bevraagd op de doelen die zij met hun lessen hebben, de inhoud die zij daarbij aanbieden en de manier waarop HVO concreet wordt vormgegeven.

Doelen van Humanistisch vormingsonderwijs

Stichting HVO formuleert op een abstracte wijze de doelen van het Humanistisch vormingsonderwijs. Deze luiden als volgt: "Vanuit humanistische uitgangspunten leerlingen op een kritische en creatieve manier leren omgaan met vragen die betrekking hebben op normen en waarden en ze stimuleren tot zelfstandig oordelen en handelen, waardoor zij in toenemende mate in staat zullen zijn om zin en vorm te geven aan hun eigen leven en dat van anderen" (Stuij, 2011, p. 10). Het tweede streefdoel luidt: "Vanuit humanistische uitgangspunten leerlingen op een kritische en creatieve manier leren een persoonlijke levens- en wereldbeschouwing te vormen, waarmee zij als betrokken wereldburgers een bewuste bijdrage kunnen leveren aan het duurzaam (samen)leven op aarde" (Stuij, 2011, p. 10). Met de humanistische uitgangspunten wordt hier bedoeld op de antropologische en ontologische postulaten van Van Praag (1978): de natuurlijkheid, verbondenheid, gelijkheid, vrijheid, redelijkheid van de mens en het denken over de wereld als zijnde ervaarbaar, bestaand, volledig, toevallig en dynamisch. Humanistische vorming bestaat uit morele en levensbeschouwelijke vorming en baseert zich daarbij onder meer op het klassieke humanistische vormingsideaal (Bildung) en op het levensbeschouwelijke humanisme. Het doel van HVO is om leerlingen te begeleiden tot moreel zelfbestuur, zodat zij persoonlijk verantwoordelijkheid kunnen nemen voor hun eigen leven en dat van anderen. Verschillende aspecten van humanistische vorming komen in deze streefdoelen al naar voren. In wat volgt wordt nader ingegaan op hoe de

vier door Aloni onderscheiden humanistische stromingen terug te vinden zijn in het Humanistisch vormingsonderwijs.

De klassiek-culturele stroming

Humanistische vorming vindt volgens Aloni haar oorsprong in de Oudheid. In het Athene voor Christus ontstond een traditie die de mens in haar eigen centrum plaatste. Er werd gestreefd naar menselijke perfectie. De klassiek-culturele stroming ontwikkelt zich verder in de Renaissance (schoonheid en menselijke waardigheid) en de Verlichting (autonomie en kritisch denken). Tijdens de Verlichting kwamen de traditie en de religie onder invloed van een aantal denkers steeds verder onder druk te staan. Aan de menselijke rede werden grote mogelijkheden toegekend en het geloof in de vooruitgang nam toe. De mens was een individu geworden dat in staat was los van de religie en de traditie zelf te denken en zijn eigen handelen rationeel te bepalen. Vanaf nu werd de mens gezien als een rationeel, autonoom subject. Denkend vanuit deze humanistische traditie, ligt er binnen het Humanistisch vormingsonderwijs een sterke nadruk op autonomie-ontwikkeling.

Ook 'Bildung' is een belangrijk concept dat voortkomt uit de klassiek-culturele stroming en dat belangrijk gevonden wordt binnen het Humanistisch vormingsonderwijs. Bildung wordt opgevat als iets, dat mensen met en voor zichzelf doen: men vormt (bildet) zich. Bildung is jezelf vormen om op een bepaalde manier in de wereld te zijn (Bieri, 2005). Dit klassieke vormingsideaal wordt door Stichting HVO beschreven als één van haar kernwaarden, namelijk daar waar HVO wordt verwoord als het inspireren van kinderen, jongeren en volwassenen (als mens en als opvoeder) tot humanistische zelfvorming als betekenisgevend doel op zichzelf en ter bevordering van een humane samenleving met duurzame zorg voor moeder aarde (Stuij, 2011). Docenten geven aan belang te hechten aan de aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling en de vorming van leerlingen. Dit komt met name tot uiting in het stimuleren van het zelfstandig en autonoom leren denken. Dat blijkt uit de volgende citaten:

"Nou ja het moet er toe leiden, dat kinderen en dat ontdek ik ook vaak, dat ze leren stil te staan bij de mogelijkheid dat ze kunnen nadenken over hun leven, dat ze keuzes kunnen maken, hoe beperkt ook binnen de mogelijkheden die ze hebben. Maar daar komt natuurlijk ook een deel bij aan kennis, dus als ik het wil hebben over gelijkheid of verbondenheid dan moet ik bijvoorbeeld op het gebied van mensenrechten moet ik ze lessen aanbieden waarbij ze ook kennis opdoen over wat eigenlijk mensenrechten zijn, of hoe je die kunt begrijpen". Respondent A

"Nou ik vind eigenlijk dat kinderen heel erg gekookerd worden in het onderwijs en dat er wat te weinig wordt gedaan aan levensbeschouwelijke dingen en filosofische manieren van denken, ethische manieren van denken, denken over jezelf, dus ik vind dat eigenlijk iets is wat ja, dat kinderen zo klaargestoomd worden om maatschappelijk wat te gaan voorstellen. Terwijl het volgens mij gaat in het onderwijs

om vorming die hoort bij jouw persoonlijke ontwikkeling dat dat gewoon voorop staat ". Respondent C

De romantisch-naturalistische stroming

Deze traditie is, aldus Aloni, verbonden met het denken van Rousseau. Rousseau pleit voor een kindgerichte benadering, het aansluiten bij de behoeften van het kind, om het goede te behouden en het tot bloei te laten komen in de vorm van een authentiek leven. Er is volgens deze stroming een aangeboren, biologische kern van goedheid in de mens aanwezig. Ook in de humanistische psychologie ligt deze mensvisie aan de basis van het denken. In de behoeftepiramide van Maslow (1970) wordt de mens gezien als een natuurlijk wezen dat streeft naar zelfactualisatie. Er wordt uitgegaan van een gegeven kern in de mens die tot volledige bloei en zelfontplooiing kan komen wanneer een aantal wezenlijke behoeften wordt vervuld. In interpersoonlijke communicatie wordt gestimuleerd dat individuen het beste uit zichzelf en anderen halen. De opvoeder is er in de ogen van de humanistische psychologie op gericht het kind te begeleiden in het zichzelf kunnen ontwikkelen. Deze visie sluit aan bij kindgerichte pedagogische benaderingen, zoals van Montessori .

In de lessen HVO onderzoeken leerlingen hun eigen ervaringen en ideeën. Zij leren zelf keuzes te maken en deze te verantwoorden en zij worden aangemoedigd te communiceren over wat ze denken, voelen, willen en doen. Daarbij leren ze open te blijven staan voor de mening van anderen. Zo kan iedere leerling zelf ervaren wat waardevol is aan het bestaan. De thema's die behandeld worden zijn afhankelijk van de vragen die de leerlingen hebben. Vaak komen de volgende onderwerpen in de loop van een schooljaar aan bod: anders zijn, buitengesloten worden, pesten, jaloezie, arm en rijk, feest en verdriet. Uit de interviews met de docenten blijkt dat zij op een manier werken vergelijkbaar met deze kindgerichte benadering. Dit komt zowel tot uiting in het mensbeeld (de mens heeft een kern in zich die je moet helpen naar buiten te komen) zoals bij respondent C, als in de vormgeving van de lessen waarin de ervaring van de leerling centraal wordt gesteld, zoals bij respondent B.

"Maar op zich geeft het humanisme ruimte aan de mens om te zijn wie je bent. En dat je je eigen richting kan zoeken, dat gewoon de mogelijkheden die er zijn, ja, dat wat je bent , dat je dat uiteindelijk kan worden. (...) Dus verbondenheid en het vrijheidsdenken en zo is daarbij essentieel. En zou je nou, wat ik dan zelf ervaar in mijn eigen leven en zo en wat ik ook zie bij mensen die godsdienst of die islamitisch godsdienstonderwijs geven, heel erg geneigd zijn een kind toch wel te zien als iets waar je wat in moet gieten en zijn wij als HVO leerkrachten veel meer bezig om wat een kind al aanwezig is, om dat verder te laten ontwikkelen en te ontplooiën."
Respondent C

"Vandaag hadden we een les dat ging over lekker in je vel zitten en daar ging een filmpje aan vooraf. En als doel had ik gesteld dat kinderen een aantal dingen moes-

ten kunnen benoemen waarom ze lekker in hun vel zitten en dat ze aan elkaar, aan de hand van kwaliteitenkaartjes, hetgeen wat ze in de film hadden gezien, een kwaliteit konden benoemen van een van de personen en dat vervolgens bij zichzelf konden herkennen en ook bij iemand anders uit de klas aan wie ze een kaartje mochten geven. Ja dat was echt een superles en het doel was toch wel dat de kinderen bewust waren of weten wat er voor nodig is om lekker in je vel te zitten.” Respondent B

De existentiële stroming

Deze benadering ziet de mens als een vrij wezen zonder een vaststaand zelf of innerlijke kern. De mens creëert betekenis en geeft zin en is daarvoor zelf verantwoordelijk. Aloni noemt de denkers Kierkegaard, Nietzsche en Buber als belangrijke representanten van het existentialisme. Verwijzingen naar de existentiële benadering zijn binnen het Humanistisch vormingsonderwijs terug te vinden in de aandacht voor de theorie van de levenskunst van Dohmen en de theorie over menswording van de Spaanse filosoof Savater. Dohmen (2008) ontwikkelde een moraal in termen van levenskunst die antwoord kan geven op de vraag hoe de moderne mens zijn vrijheid kan vullen. Volgens Savater (2001) is het belangrijkste dat mensen elkaar kunnen leren is wat het inhoudt om mens te zijn. Dit laatste kan verschillend worden ingevuld, afhankelijk van iemands godsdienst of levensbeschouwing en daaraan verbonden mensvisie. Dit doet daarmee ook een beroep op de eigen keuze en verantwoordelijkheid van individuen.

In de lessen HVO worden deze processen door middel van het stimuleren van het persoonlijk waardebesef van leerlingen in gang gezet. Dit gebeurt vooral via het stellen van vragen die betrekking hebben op normen en waarden (Beuling, 2010). Door kinderen hier structureel toe uit te nodigen, kan het besef van waarden, van betekenissen en redenen voor het oordelen en het handelen van mensen toenemen. Wanneer dat uitgroeit tot een samenhangend geheel van waarden, kan er van een levensbeschouwing worden gesproken. Een toenemend besef van waarden versterkt het proces van zingeving. In het vak Humanistisch vormingsonderwijs wordt aan dit proces een bijdrage geleverd door zingevingsvragen te stellen over het bestaan en door morele vragen en vragen over het goede leven tot onderwerp van onderzoek en dialoog te maken (Beuling, 2010). Op deze manier krijgen leerlingen de mogelijkheid om een eigen kijk op het leven te ontwikkelen. Een aantal docenten geeft aan de leerlingen vooral te bevragen. Kern van de lessen is niet het geven van antwoorden, maar het prikkelen van de leerlingen om zelf door te denken. Zoals hier:

“Als ik zie waar ze dan mee komen, wat ze dan doen, dan zijn het vaak de dingen die zij zelf leuk gevonden hebben in de loop van de HVO jaren. Maar ze geven er wel zo’n draai aan dat ze...Kinderen hebben vaak de neiging er dan iets spreekbeurtachtigs van te maken en als ik dat dan duidelijk stel dat dat niet de bedoeling is, dan vinden ze dat lastig. En dan bedenken ze wel van ja bij HVO gaat het inderdaad niet over dingen vertellen, het gaat er eerder over dat je elkaar bevraagt op dingen. Dus dan moeten ze een vertaalslag maken voor zichzelf van dat spreek-

beurtachtige naar hun onderwerp en de anderen daarop bevragen. En dat vinden ze heel lastig, maar ze komen er altijd wel uit. Ze kunnen het dus wel. En dat is blijkbaar wat ze dan toch HVO-achtig vinden. Ze zeggen ook altijd tegen mij dat ik veel meer hun bevrage op dingen, altijd veel dingen van hun wil weten. En nu moeten ze elkaar gaan bevragen eigenlijk en dat is iets wat ze blijkbaar toch echt bij HVO vinden passen.” Respondent D

“Nou, ik denk dat op het moment dat iemand een vraag aan je stelt, dat dat iets bij je teweegbrengt waardoor je antwoorden gaat bedenken en dat je dingen hoort van elkaar en dat ook weer wat anders teweegbrengt in je hoofd.” Respondent C

De kritisch-radical stroming

De vierde stroming die Aloni onderscheidt noemt hij de kritisch-radical. Vanuit deze stroming wordt educatie beschouwd als een middel om empowerment, dialoog, morele sensitiviteit, sociale rechtvaardigheid en kritisch bewustzijn te bevorderen. Een bekend vertegenwoordiger van deze stroming is Freire. Freire (1972) was een Braziliaanse pedagoog die bekend werd met *‘the pedagogy of the oppressed’*. Zijn aanpak, waarbij mensen als gelijken werden gezien en samen in dialoog tot oplossingen konden komen, leidde ertoe dat velen zich ontwikkelden tot zelfbewuste en kritische burgers. Het onderwijs was daarmee zeer politiek geladen. In Nederland wordt vaak het denken in termen van kritisch en democratisch burgerschap gezien als een uiting van deze kritisch-radical stroming. De pedagogische onderbouwing is te vinden bij de kritische pedagogiek en in bepaalde vormen van coöperatief leren en ‘moral education’. Kritisch-democratisch burgerschap impliceert zelfsturing, sociale betrokkenheid, kritische meningsvorming en daarop gebaseerd handelen (Veugelers, 2011). In het vak Humanistisch vormingsonderwijs kan het denken en handelen in termen van kritisch-democratisch burgerschap worden gestimuleerd. Zo is samenwerken in een groep belangrijk en staan vakdocenten HVO een democratische manier van omgaan met elkaar voor (Zonneveld, 2006). Het uitgangspunt wordt gevormd door ervaringen uit de belevingswereld van leerlingen die vervolgens aanzet zijn om tot onderzoek te komen. Vanuit dit gezamenlijke onderzoek wordt een steeds groter wordende wereld verkend. De denkbeelden van de pedagoog Dewey (1916) liggen mede ten grondslag aan dit samen zoeken – via actief verwerken van ervaringen- naar een balans tussen individuele en sociale behoeften. In het curriculummateriaal van Stichting HVO wordt vooral het ‘Filosoferen met kinderen’ gezien als een methode die een bijdrage kan leveren aan democratische burgerschapsvorming. De grondlegger van het Filosoferen met kinderen is de Amerikaanse filosoof Matthew Lipman die zich sterk baseerde op de ideeën van Dewey. In de benadering van Lipman gaat het om het uitvoeren van een gezamenlijk onderzoek, op een democratische manier waarin de bijdrage van elk kind evenveel waarde heeft (Bartels, 2013). Docenten geven aan dit een belangrijke methode te vinden die goed past bij de democratische uitgangspunten van HVO. Respondent D beschrijft:

“Omdat het een prachtig mooi middel is om kinderen bewust te laten worden van wat ze zelf denken en vinden van dingen en naar elkaar te laten luisteren en dingen te laten ontdekken van elkaar. En ja, daarin vind ik filosofie fantastisch omdat het een hele mooie vorm is. En omdat het ook een ander soort les is omdat het doel heel anders is, het gaat niet over kennis, het gaat niet over iemand die gelijk heeft het gaat over met z'n allen op onderzoek gaan en juist dat vind ik heel erg HVO”.
Respondent D

Tot slot

De bovengenoemde citaten illustreren dat de vakdocenten HVO zich met betrekking tot de doelen en inhouden van hun lessen laten inspireren door de verschillende humanistische tradities. De met de tradities verbonden waarden zoals autonomie, verantwoordelijkheid, rechtvaardigheid en vrijheid zijn daarin duidelijk te herkennen. Vanuit onze visie op humanistische vorming is het belangrijk dat elementen uit de verschillende stromingen met elkaar worden verbonden omdat de leerlingen daarmee een breed spectrum aan humanistische vorming krijgen aangeboden (Veugelers, 2011). Bovendien wordt er dan gewerkt aan de streefdoelen zoals door de Stichting HVO geformuleerd; er is aandacht voor zowel de sociale levenskunst (het stimuleren om zin en vorm aan eigen leven te geven en aan het leven van anderen) als voor het sociaal-ecologisch wereldburgerschap (het helpen ontwikkelen van een persoonlijke levensbeschouwing met aandacht voor duurzaam samenleven op aarde).

HVO levert, net als de andere levensbeschouwelijke keuzevakken, een specifieke bijdrage aan het onderwijs in openbare basisscholen. Deze keuzevakken kunnen worden gezien als een invulling van de actieve pluriformiteit van het openbaar onderwijs. Voor het bindende karakter van de actieve pluriformiteit van het openbaar onderwijs is echter ook een interlevensbeschouwelijke dialoog, met aandacht voor meerdere levensbeschouwingen, in de ‘normale lessen’ nodig.

Abstract

In public schools in the Netherlands parents can choose for an optional subject Humanist Ethical Education (HVO). In this article we present research on the practice of HVO in public schools and analyze HVO within developments in public education and in debates on worldview education. In this analysis we use data from several practice-oriented research projects we conducted and a new PhD-project at the University of Humanistic Studies. Guiding questions are: which content of humanism is presented in HVO, how do teachers work with their humanist view, and how does this humanist perspective relates to other worldviews? In the first part of the article we focus on the history and context of HVO too.

Referenties

- Alii, E.T. (2009). *Godsdienstpedagogiek*. Zoetermeer: Meinema.
- Aloni, N. (2002). *Enhancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education*. Dordrecht: Springer.
- Bakker, C., & E. Rigg (2004). *De persoon van de leerkracht*. Zoetermeer: Meinema.
- Bartels, R. (2013). *Democratie leren door filosoferen. Denken, dialoog en verschil in de basisschool*. Budel: Damon.
- Beuling, M. (2010). *Tot bloei komen. Van idee naar concrete lessen*. Utrecht: Stichting HVO.
- Bieri, P. (2005). *Hoe zou het zijn om door 'Bildung' gevormd te zijn?* Toespraak op 4 november 2005 aan de PH Bern.
- Braster, J. (1996). *De identiteit van het openbaar onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Coene, L. (2011). The challenges of multiculturalism. Educational dilemmas for Humanists in Flanders. In W. Veugelers (Ed.), *Education and Humanism* (pp. 195-207). Rotterdam: Sense Publishers.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: McMillan.
- Dohmen, J. (2008). *Tegen de onverschilligheid: Pleidooi voor een moderne levenskunst*. Amsterdam: Ambo.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Grimmitt, M. (1981). When is 'commitment' a problem in religious education? *British Journal of Educational Studies*, 29(1), 42-53.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25, 413-440.
- Hermans, C. (2002). *Participierend leren*. Budel: Damon.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality*. London: RoutledgeFalmer.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Miedema, S. (2003). *De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Miedema, S. (2012). *Levensbeschouwelijke vorming in een post-seculiere tijd*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *Invulling subsidietaakstelling onderwijs en onderzoek*. Den Haag: OCW.
- Pater, C., Veugelers, W., Karssen, A., & Vergeer, M. (2013). *De context van G/HVO in het openbaar onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Savater, F. (2001). *De waarde van opvoeden. Filosofie van onderwijs en opvoeding*. Utrecht: Bijleveld.
- Stolk, V., Los, W., & Veugelers, W. (2012). Physical education for citizenship or humanity? Freethinkers and natural education in the Netherlands in the mid-nineteenth century. *History of Education*, 41(6), 733-748.
- Stuij, N. (2011). *Koersplan 2011-2015 van Stichting HVO*. Utrecht: Stichting HVO.
- Tirri, K. (Ed.) (2006). *Religion, Spirituality & Identity*. Bern: Peter Lang.
- Van Praag, J. (1978). *Grondslagen van humanisme*. Amsterdam: Boom.
- Veugelers, W. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs: Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Veugelers, W. (2008a). *Levensbeschouwing en onderwijs*. Amsterdam: ILO/UvA.
- Veugelers, W. (2008b). Docenten en levensbeschouwing. *Tijdschrift voor Humanistiek*, 36, 22-32.
- Veugelers, W. (Ed.) (2011). *Education and Humanism*. Rotterdam: SensePublishers.
- Veugelers, W., & de Kat, E. (2005). *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Veugelers, W., Derriks, M., & De Kat, E. (2004). *Aandacht voor geestelijke stromingen in het openbaar basisonderwijs*. Amsterdam: ILO/ UvA.
- Zonneveld, J. (2006). *Democratie van binnenuit*. Utrecht: HVO.