

# Persoonsgerichte burgerschapsvorming in het openbaar voortgezet onderwijs

*Person-oriented citizenship education in public secondary education*

A HEIJSTEK-HOFMAN, MCH VAN DIJK-GROENEBOER  
EN MAA VAN AMELSVOORT

Departement Praktische Theologie en  
Godsdienstwetenschap  
Tilburg School van Katholieke Theologie  
Universiteit van Tilburg  
E-pos: a.heijstek@uvt.nl



Angelique  
Heijstek-Hofman



Monique van  
Dijk-Groeneboer



Marije van  
Amelsvoort

**ANGELIQUE HEIJSTEK-HOFMAN** doet promotieonderzoek aan de Tilburg School Katholieke Theologie van de Universiteit Tilburg. Haar onderzoek richt zich op hoe levensbeschouwelijke vorming als onderdeel van burgerschapsvorming een structurele plek kan krijgen in het openbaar voortgezet onderwijs. Ze heeft een bacheloropleiding Hebreeuwse en Joodse Studies en een masteropleiding Theologie en Godsdienstwetenschap gedaan aan de Universiteit Leiden. Daarna heeft ze een masteropleiding Religie en Beleid aan de Radboud Universiteit Nijmegen afgerond waarbij ze stage heeft gelopen bij VOS/ABB, een beleidsorganisatie die advies geeft aan het openbaar onderwijs.

**ANGELIQUE HEIJSTEK-HOFMAN** is studying for her PhD at the Tilburg School of Catholic Theology at the University of Tilburg. Her research focuses on how worldview education, as part of citizenship education, can be given structural attention at public secondary schools. She holds a bachelor's degree Hebrew and Jewish Studies and a master's degree Theology and Religious Studies from the University of Leiden. At the Radboud University of Nijmegen, she completed a second master's degree Religion and Policy. In the course of her master's studies, she also completed an internship at VOS/ABB, an organization that gives advice to public schools.

#### Datums:

Ontvang: 2020-01-13

Goedgekeur: 2020-06-28

Gepubliceer: September 2020

|  |   |
|--|---|
| <p><b>MONIQUE VAN DIJK-GROENEBOER</b> is hoogle-<br/>raar Religieuze Educatie aan de Faculteit Katho-<br/>lieke Theologie van de Universiteit van Tilburg.<br/>Zij publiceert nationaal en internasionaal over<br/>jongeren, hun zingeving en hun religie. Zij is lid<br/>van de Executive Board van de International<br/>Association for the Study of Youth Ministry,<br/>redactielid van het tijdschrift <i>Handelingen</i> en<br/>coördineert de lerarenopleiding voor docenten<br/>Godsdienst en Levensbeschouwing.</p>  | <p><b>MONIQUE VAN DIJK-GROENEBOER</b> is a profes-<br/>sor of Religious Education and coordinator of the<br/>Teacher Academy for RE teachers at the Tilburg<br/>School of Catholic Theology. Her main research<br/>topics are Youth and their Religion and Inspira-<br/>tion, as well as developing new teaching methods<br/>for RE in a secular classroom. She has been con-<br/>ducting a longitudinal survey amongst secondary<br/>school pupils since 1997, and the latest data<br/>sampling also involved other European countries<br/>such as Slovakia, the Czech Republic, Germany<br/>and Poland. She publishes nationally and inter-<br/>nationally, for instance in Religious Education<br/>and Youth and Theology, edited the Dutch Hand-<br/>book of Youth and religion, is co-editor of the<br/>Dutch journal <i>Handelingen</i> and is executive<br/>board-member of the International Association<br/>for the Study of Youth Ministry.</p> |
| <p><b>MARIJE VAN AMELSVOORT</b> is universitair docent<br/>bij het departement Communicatie- en Infor-<br/>matiewetenschappen en Opleidingsdirecteur aan<br/>de Universitaire Lerarenopleiding Tilburg, beide<br/>aan Tilburg University. Ze heeft een PhD in<br/>Onderwijskunde (2006) en geeft het vak Alge-<br/>mene Didactiek op de lerarenopleiding. Haar<br/>onderzoek richt zich op verschillende aspecten<br/>van leren, zoals samenwerkend leren, leren door<br/>argumenteren, en de rol van visuele representaties<br/>in leren over klimaatverandering.</p> | <p><b>MARIJE VAN AMELSVOORT</b> is assistant professor<br/>at the Department of Communication and Infor-<br/>mation Sciences and Managing Director of the<br/>Academic Teacher Training, both at Tilburg<br/>University. She holds a doctorate in Educational<br/>Sciences (2006) and teaches Didactics. Her<br/>research is aimed at different aspects of learning,<br/>such as collaborative learning, argumentation-<br/>based learning, and the role of visual repre-<br/>sentations in learning about climate change.</p>  |

## ABSTRACT

### *Person-oriented citizenship education in public secondary education*

*The generation of young people growing up in this challenging and ever-changing 21st-century society needs a solid foundation, and meaningful framework to participate in Dutch society as a resilient, responsible and conscious person. Young people need time and space to develop their own identity through thinking about values, norms and motives. They also need this to reflect on what gives meaning and direction to life. This is exactly what worldview education is all about.*

*A worldview is a coherent set of ideas, experiences, values and images that a person develops about themselves, about living together with others, and about the world. Everyone has a perspective on life and this perspective is influenced by cultures, religion, or other (more secular) worldviews such as humanism. When we talk about worldview education, we distinguish two components. The first component is knowledge about and from different religions and worldviews. The second component is the development of a personal worldview and the unfolding of one's own identity.*

*Worldview education is important because it helps young people to develop a moral compass that gives direction and meaning to life. Furthermore, it gives them roots which empower them in today's challenging society. All schools should recognise the relevance of worldview education and should give structural attention to this subject in their vision and*

curriculum. In the Netherlands, confessional secondary education offers worldview education as school subject “levensbeschouwing” (worldview education) or “godsdienst” (religious education). Most public secondary schools, however, do not offer any worldview education.

Two reasons explain why most public secondary schools do not offer worldview education. First, Dutch public schools are established and managed by the government. The Dutch government has a neutral attitude towards certain topics such as religion, identity and worldview. Public education adopted this neutral attitude and substantiated this by arguing that all forms of confessional worldview education should take place outside of public education. This is called the active neutral attitude of public education. Second, worldview education is associated with (confessional) religious education and this association consists out of two parts: the religious identity of confessional schools (which is where confessional worldview education is taught) and the teaching of one specific religion in these schools (instead of learning about and from different religions and worldviews).

However, we want to argue that public education still does justice to its identity and assignment when offering worldview education in an active pluralistic way. Public schools claim to be a meeting place for children with different backgrounds because every student, regardless of belief, culture, or other background, is welcome at a public school. This diversity is a distinctive aspect of the identity of a public school. Worldview education pays attention to this diversity and teaches about different religions and worldviews that play a role in society. Giving equal attention to different cultures, religions and worldviews is more “neutral” than giving preference to a secular vision where none of these subjects are taught.

Apart from the above, the government has given public education the obligatory task that is called “active pluralism”, which means that public schools have to pay attention to diversity in society, that students have to reflect critically on their own worldview, and that they should discuss different religions and worldviews with respect and without prejudice. One could say that, because of its identity and assignment, public education in particular is the place where worldview education should have a structural place. We argue that worldview education could have this structural place in public education by connecting worldview education to citizenship education.

Citizenship education consists of three different domains: democracy, participation and identity. Worldview education is interwoven with all of these three domains, but especially with the domain “identity” and is, therefore, an essential part of citizenship education. Based on these three domains of citizenship education, two substantive aspects of citizenship education can be distinguished: society-oriented citizenship education (based on the democracy domain) and person-oriented citizenship education (based on the identity domain). Participation is an important part of both domains and an overall purpose of citizenship education and can, therefore, be seen as the overarching domain.

Person-oriented citizenship education is about identity development and consists of five different elements: worldview and religious literacy, meaning-giving, personhood formation, active encounter and critical thinking. This means that person-oriented citizenship education overlaps with worldview education. Therefore, person-oriented citizenship education is the solution for public secondary schools to offer worldview education. Person-oriented citizenship education offers important elements of worldview education, and has no association with learning in a specific religion or with confessional schools. Furthermore, this education is in line with the identity and task of public secondary schools.

In conclusion: it is important that public secondary schools give structural attention to person-oriented citizenship education. This can be done in two ways. First of all, it should be

*part of the school policy and, therefore, in public secondary schools person-oriented citizenship education ought to be accommodated in the vision, mission and goals of the school. Secondly, person-oriented citizenship education should get a structural place in the curriculum of the school as an independent subject, or as part of other already existing related subjects.*

**KEY WORDS:** Worldview, identity development, worldview education, religious literacy, citizenship education, youth, student, public education, secondary education, identity, democracy, participation, person-oriented citizenship education

**TREFWOORDEN:** Levensbeschouwing, identiteitsontwikkeling, levensbeschouwelijke vorming, levensbeschouwelijke geletterdheid, burgerschapsvorming, jongeren, leerling, openbaar onderwijs, middelbaar onderwijs, identiteit, democratie, participatie, persoonsgerichte burgerschapsvorming

### OPSOMMING

Om als veerkrachtige, verantwoordelijke en bewuste burgers deel te nemen aan de steeds veranderende samenleving hebben jongeren levensbeschouwelijke vorming nodig. Het ontwikkelen van de eigen identiteit en een persoonlijke levensbeschouwing geeft jongeren richting en betekenis aan hun leven en levensbeschouwelijke geletterdheid zorgt voor een stevige kennisbasis waardoor zij de samenleving beter begrijpen en hun overtuigingen, waarden en drijfveren kunnen uitdrukken en beargumenteren. In Nederland biedt het openbaar voortgezet onderwijs echter geen structurele levensbeschouwelijke vorming aan door de connotatie van dit vakgebied met het bijzonder onderwijs en het opvoeden in een religie. Dit artikel betoogt dat levensbeschouwelijke vorming door middel van persoonsgerichte burgerschapsvorming wel een structurele plek in het openbaar voortgezet onderwijs kan krijgen. Burgerschapsvorming is op de meeste scholen geen vak op zichzelf, maar wel een leergebied waar scholen aandacht aan moeten besteden. Burgerschapsvorming bestaat uit drie domeinen, namelijk democratie, participatie en identiteit. Persoonsgerichte burgerschapsvorming richt zich op het identiteit domein van burgerschapsvorming en komt overeen met levensbeschouwelijke vorming. Zowel de inhoud als de naam van persoonsgerichte burgerschapsvorming sluit aan bij de identiteit en opdracht van het openbaar voortgezet onderwijs.

### INLEIDING

“You only speak of green eternal economic growth because you are too scared of being unpopular. You only talk about moving forward with the same bad ideas that got us into this mess, even when the only sensible thing to do is pull the emergency brake. You are not mature enough to tell it like it is. Even that burden you leave to us children. But I don’t care about being popular. I care about climate justice and the living planet. ... You say you love your children above all else, and yet you are stealing their future in front of their very eyes.”

– Greta Thunberg (15) bij de UN Climate Change COP24 Conference.

In deze speech spreekt Greta Thunberg in duidelijke taal haar zorgen uit over de klimaatveranderingen en de impact die deze veranderingen hebben op haar generatie. De gevolgen van de opwarming van de aarde en de oproep tot duurzame oplossingen zijn elke dag in het nieuws. Jongeren worden constant geconfronteerd met het feit dat hun generatie een lastige tijd tegemoet gaat. Wat doet het met jongeren om elke dag op het nieuws of op social media doemscenario’s

te horen en te lezen? Wat voor invloed heeft dit op hun gemoedstoestand, hun toekomstbeeld en de keuzes die zij maken?

De generatie jongeren die in deze uitdagende en steeds veranderende 21e eeuwse maatschappij opgroeit, heeft een stevig fundament en betekenisgevend kader nodig om als veerkrachtige, gewortelde en bewuste personen aan de samenleving deel te nemen. Want naast kwesties als klimaatverandering, zijn er andere maatschappelijke processen zoals globalisering, technologisering en individualisering die invloed hebben op de samenleving en op het denken van jongeren. Het ontwikkelen van de eigen identiteit helpt jongeren om stevig in hun eigen schoenen te staan. De ruimte en tijd krijgen om de eigen identiteit te ontwikkelen, na te denken over eigen waarden en normen en stil te staan bij wat betekenis en richting geeft in het leven, dat gebeurt juist in het levensbeschouwelijk onderwijs.

Volgens Van den Berg, Ter Avest en Koplams (2013:21) is 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”. Iedereen heeft een visie of beschouwing op het leven (sommige zijn zich daar meer bewust van dan anderen) en deze visie wordt beïnvloed door culturen, religies of door meer seculiere levensbeschouwingen zoals het humanisme (Bakker & Heijstek-Hofman 2019). Gebaseerd op deze definitie van levensbeschouwing stellen wij dat levensbeschouwelijk onderwijs uit twee componenten bestaat: levensbeschouwelijke geletterdheid en het ontwikkelen van een eigen identiteit en een persoonlijke levensbeschouwing.

Levensbeschouwelijke geletterdheid behelst kennis hebben over en van verschillende culturen, religies en levensbeschouwingen. Door leerlingen vertrouwd te maken met een levensbeschouwelijke taal, met levensbeschouwelijke begrippen en vraagstukken, wordt een essentiële basis gelegd die jongeren in staat stelt om hun eigen mening te vormen, deze mening te formuleren en te beargumenteren en hierover met anderen in gesprek te gaan. Levensbeschouwelijke geletterdheid is daarom een belangrijk middel voor het ontwikkelen van de eigen identiteit en een persoonlijke levensbeschouwing, de tweede component van levensbeschouwelijk onderwijs. Dit component bestaat uit het ontwikkelen van normen, waarden en idealen, het onderzoeken van levensvragen, aandacht voor zingeving en betekenisgeving, en hoe samen te leven met anderen (Van den Berg, Ter Avest & Koplams 2013; Alma 2018).

Hoewel het bijzonder voortgezet onderwijs in het algemeen levensbeschouwelijke vorming geeft binnen het vak “levensbeschouwing” of “godsdiens”, ontbreekt dit vak op de meeste openbare middelbare scholen. Twee redenen liggen hieraan ten grondslag. Ten eerste heeft het openbaar onderwijs een actief neutrale houding, gebaseerd op de gedachte dat alle vormen van levensbeschouwelijk onderwijs buiten het openbaar onderwijs moet plaatsvinden. Ten tweede wordt levensbeschouwelijk onderwijs geassocieerd met het opvoeden van leerlingen in een bepaalde religie en met scholen die een godsdienstige identiteit hebben.

Het doel van dit artikel is om te betogen dat levensbeschouwelijke vorming binnen persoonsgerichte burgerschapsvorming een structurele plaats kan krijgen in het openbaar middelbaar onderwijs. Burgerschapsvorming richt zich op het deelnemen van jongeren als burger in de samenleving. Maar in het burgerschapsonderwijs moet het niet alleen om gaan hoe leerlingen actief kunnen deelnemen, maar ook juist over waarom en hoe zij willen deelnemen aan de samenleving, vanuit hun eigen identiteit en persoonlijke visie op het leven. Levensbeschouwelijke vorming vult het burgerschapsonderwijs aan (Bakker & Heijstek-Hofman 2019). De vraag die centraal staat in dit artikel is daarom: hoe kan levensbeschouwelijke vorming zowel in de visie als in de praktijk een structurele plek krijgen op openbare middelbare scholen?

De samenleving waar jongeren als persoon en als burger aan deelnemen, is altijd aan veranderingen onderhevig. In paragraaf twee wordt een situatieschets gegeven van de huidige maatschappij en de uitdagingen die zij met zich meebrengt voor jongeren. Deze schets toont de relevantie van levensbeschouwelijke vorming aan. In paragraaf drie staat het openbaar onderwijs centraal waarbij de nadruk ligt op de rol van levensbeschouwelijke vorming juist in het openbaar voortgezet onderwijs. In paragraaf vier bespreken we de relatie tussen levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming. Paragraaf vijf behandelt het concept “persoonsgerichte burgerschapsvorming” en de inhoudelijke aspecten die aan dit concept kunnen worden toegekend. Tot slot wordt in de conclusie verder ingegaan op de vraag hoe een persoonsgerichte burgerschapsvorming een structurele plek kan krijgen op openbare middelbare scholen.

## **DE RELEVANTIE VAN LEVENSBESCHOUWELIJKE VORMING VOOR JONGEREN**

De samenleving is voortdurend in ontwikkeling en dit brengt steeds andere uitdagingen met zich mee. Welke veranderingen spelen vandaag de dag een rol in het leven van jongeren? En hoe kan levensbeschouwelijke vorming jongeren helpen om met deze veranderingen om te gaan?

### **De complexe samenleving**

De verschillende ontwikkelingen in de samenleving zoals globalisering, technologisering, migratie, individualisering etcetera, hebben meerdere gevolgen voor hoe jongeren in onze samenleving opgroeien. Ten eerste hebben jongeren door technologisering en globalisering oneindig veel informatie tot hun beschikking waarin zij zelf het onderscheid moeten maken tussen welke informatie waar is en wat niet waar is. Ten tweede zorgen deze processen ervoor dat zowel mondiale als lokale vraagstukken en gebeurtenissen, zoals duurzaamheid, armoede of terroristische aanslagen, invloed hebben op de persoonlijke (gemoeds)toestand van individuen.

Ten derde leven we in een pluriforme, flexibele en diverse samenleving die gevormd is door globalisering en migratie (De Groot 2018). Deze toegenomen diversiteit zorgt ervoor dat jongeren vaker in contact komen met mensen die anders denken of andere waarden en normen hebben en dit kan botsen. Jongeren moeten een manier vinden om hier op een goede manier mee om te gaan.

Ook hebben jongeren tegenwoordig meer vrijheid om hun eigen keuzes te maken en hun eigen leven uit te stippelen. Door individualisering is er stijgende aandacht voor de autonomie en de belangen van het individu. Deze belangen zijn meer centraal komen te staan ten opzichte van de belangen van de collectie gemeenschap (Bron, Veugelers & van Vliet 2009).

Er ontbreekt echter een betekenisgevend kader dat jongeren richting geeft aan hun leven en hen helpt bij het maken van keuzes. Eerder waren er de zuilen die voor structuur in de samenleving zorgden: het was duidelijk voor mensen naar welke school zij hun kinderen zouden sturen, op welke politieke partij ze zouden stemmen en welke levensbeschouwelijke overtuiging (dit kon ook een seculiere overtuiging zijn) hun leven betekenis en zin kon verschaffen (Bohlmeijer 2007). Deze zuilen zijn echter weggefallen.

Niet alleen hebben jongeren meer vrijheid om keuzes te maken, in deze geglobaliseerde en gedigitaliseerde wereld neemt ook de hoeveelheid keuzemogelijkheden toe en dit kan overweldigend zijn. Daarnaast bestaat er de druk om uit alle keuzes de juiste keuze te maken

en dit leidt tot keuzestress (Dopmeijer, Gubbels, Kappe, Bovens, de Jonge, van der Heijde, Vonk & Wiers 2018). Want hoe weten zestien-, zeventien-, of achttienjarigen wie zij zijn, wie zij willen zijn, wat hun talenten en capaciteiten zijn en welke opleiding het beste bij hen past?

Bovendien kunnen jongeren stress ervaren door te moeten voldoen aan het “perfecte plaatje”. Dit uit zich enerzijds in prestatiedruk, waarbij jongeren de drang voelen om zo goed mogelijk te presteren en om een zo hoog mogelijk opleidingsniveau te halen waardoor zij later verzekerd zijn van een goede maatschappelijke positie en financieel onafhankelijk kunnen zijn. Anderzijds is er ook sociale druk: de druk om erbij te willen horen (“fear of missing out”) en om een (voor social media) zo’n interessant mogelijk sociaal leven te leiden (Alt 2015; Przybylski, Murayama, DeHaan & Gladwell 2013).

Moeten omgaan met de veelheid aan informatie, de toegenomen diversiteit, de oneindige keuzemogelijkheden, de grenzeloze vrijheid en de druk om de juiste keuzes te maken, erbij te willen horen en zo goed mogelijk te presteren en dat terwijl betekenisgevende kaders zijn weggevallen – de gevolgen van de veranderingen in de samenleving zijn groot voor jongeren. Vanzelfsprekend is er geen eenvoudige oplossing waardoor jongeren ineens kunnen omgaan met deze veranderingen en met de druk die de huidige samenleving met zich meebrengt. Wel kan er binnen het onderwijs meer aandacht uitgaan naar het vormen van bewuste, gewortelde en vooral veerkrachtige jongeren. Juist levensbeschouwelijke vorming is hiervoor essentieel.

### **Aandacht voor levensbeschouwelijke vorming**

Om jongeren te vormen tot deze gewortelde en veerkrachtige personen, moeten zij allereerst zichzelf leren kennen en erachter komen wie ze zijn, wie ze willen zijn, wat zij belangrijk vinden, wat hen gelukkig maakt en waar ze goed in zijn. Daarom is het belangrijk dat jongeren de tijd en ruimte krijgen om hun eigen identiteit verder te ontwikkelen. Dit is precies het domein van levensbeschouwelijke vorming. Het ontwikkelen van eigen normen, waarden, idealen en overtuigingen leidt tot het kennen en het ontplooien van de eigen identiteit. Door hun eigen identiteit te kennen en te weten wie ze zijn en wat hun normen en waarden zijn, kunnen jongeren als het ware een moreel kompas ontwikkelen dat hen richting geeft en dat hen kan ondersteunen in het maken van keuzes (van Dijk 2017; van den Berg & Mulder 2017).

Wanneer een persoon wordt gevraagd naar wie hij of zij is, dan wordt dit altijd uitgedrukt in een verhaal (McAdams 2001; van den Berg & Mulder 2017). Door middel van het formuleren van een persoonlijk levensverhaal kan worden gedaan aan identiteitsontwikkeling. Verhalen, het ontvouwen van de eigen identiteit en (het doel van) het leven zijn met elkaar verweven. Mensen beschrijven aan de hand van verhalen gebeurtenissen uit hun verleden die invloed hebben gehad op hoe zij nu in het leven staan. Zij kunnen ook toekomstige doelen beschrijven die te kennen geven hoe ze zich willen ontwikkelen. Elk verhaal heeft een thema en een hoofdpersonage, elk verhaal speelt zich af in een bepaalde omgeving en heeft scènes en een plot (McAdams 2001).

Niet alleen lijken mensen geprogrammeerd te zijn om zichzelf uit te drukken in verhalen, maar verhalen spelen ook een belangrijke rol in het leven van mensen. Ten eerste kunnen mensen door middel van verhalen verwoorden wie ze zijn, waar ze vandaan komen, wat hun idealen en dromen zijn. Deze betekenisgevende verhalen leiden ertoe dat mensen betekenis en een doel geven aan hun leven (Goodson 2012). Daarom raken verhalen de kern van ons mens-zijn. Ten tweede bieden verhalen structuur en een overzichtelijk kader. Het leven is meestal chaotisch: gebeurtenissen, gedachten en gevoelens volgen elkaar op. Door dit uit te drukken in een verhaal krijgt het leven structuur, worden er verbanden gelegd en wordt het leven meer overzichtelijk (Goodson 2012). Hierdoor heeft een persoon het gevoel meer grip

te hebben op de situatie, en ook kan dit leiden tot reflectie: is dit het verhaal dat ik wil schrijven? Is dit hoofdstuk afgesloten en begin ik met een nieuw hoofdstuk? Of wil ik dit verhaal herschrijven of het verhaal een ander plot geven?

Een persoonlijk levensverhaal zet aan tot denken, maar om zo'n verhaal te kunnen verwoorden hebben jongeren een taal nodig waarin zij zich kunnen uitdrukken. Levensbeschouwelijke geletterdheid is daarom een belangrijke basis voor het ontwikkelen van de eigen identiteit en het formuleren van een persoonlijk levensverhaal. Religies en levensbeschouwingen beschikken namelijk over een "taal", met eigen begrippen en uitdrukken die jongeren helpt zich uit te drukken over levensbeschouwelijke zaken zoals waarden, idealen, de eigen levensbeschouwing of identiteit en de drijfveren die daaraan ten grondslag liggen.

Daarnaast leidt kennis hebben over en van verschillende religies en levensbeschouwingen tot meer inzicht in maatschappelijke processen en gebeurtenissen die met cultuur, religies en levensbeschouwingen verband houden. Deze kennis biedt uitleg over de drijfveren en afkomst van anderen, wat leidt tot meer begrip voor de gedragingen en overtuigingen van mensen met een andere culturele, religieuze of levensbeschouwelijke achtergrond (Ter Avest, van Ruiten, Gerrits & de Kemp 2012).

Ten derde zorgt levensbeschouwelijke geletterdheid voor reflectie en biedt het jongeren een ander perspectief. Door te luisteren naar de overtuigingen en ideeën van verschillende religies en levensbeschouwingen en van anderen wordt er gereflecteerd op eigen overtuigingen en ideeën. Religies en levensbeschouwingen hebben namelijk een invloedrijke functie als bron van zingeving, betekenis en interpretatie van het leven (Habermas 2008). Dit biedt jongeren een ander en relevant perspectief op belangrijke (ethische) kwesties en kan als tegenhanger worden gezien van het kapitalistisch perspectief dat voornamelijk gericht is op (economische) groei, nuttig en succesvol zijn en waarbij leerlingen en ouders worden gezien als consument of "afnemers" (Grimmitt 2000; Nussbaum 2010; Biesta 2012).

Tevens bieden religies en levensbeschouwingen betekenisgevende kaders aan die existentiële vragen (proberen te) beantwoorden (van der Kooij 2016) en dit kan jongeren helpen in hun eigen zoektocht naar antwoorden over wat het leven zin en betekenis geeft. Het onderzoeken van eigen overtuigingen vanuit een ander perspectief laat jongeren stilstaan bij de argumentatie van hun eigen ideeën. Deze reflectie draagt bij aan de ontwikkeling van de eigen identiteit en van het persoonlijk levensverhaal van leerlingen (Rudge 2000; Jackson 2000; Miedema 2006; Alii 2009). Wanneer het levensbeschouwelijk perspectief zou wegvallen, dan "verdwijnt op den duur de mogelijkheid zelf om religieus te denken, met andere woorden om het dagelijks discours van nut en winst te onderbreken en te overstijgen en de mens als mens (in zijn of haar uniciteit, radicale onuitwisselbaarheid en kwetsbaarheid) te respecteren" (Roebben 2015:29).

Tot slot hebben scholen de taak om leerlingen te vormen. Hoewel in het onderwijs de focus vooral ligt op jongeren gereedmaken voor de arbeidsmarkt, is er nu ook steeds meer aandacht voor de persoonsvorming en burgerschapsvorming van leerlingen (Inspectie van het Onderwijs 2019, Curriculum.nu 2019). Het is echter niet mogelijk om bezig te zijn met persoonlijke vorming en identiteitsontwikkeling en tegelijkertijd levensbeschouwelijke vorming uit te sluiten. Iedere leerling heeft namelijk een visie op het leven, ook al is hij of zij zich daar minder of niet bewust van. Daarnaast is levensbeschouwelijke vorming ook onderdeel van morele vorming (van der Kooij 2016). Persoonlijke, morele en levensbeschouwelijke vorming vindt altijd plaats op een school. Dat kan impliciet zijn door middel van de schoolcultuur of dit kan expliciet aan de orde komen tijdens lessen als maatschappijleer of verzorging (van der Kooij 2016).



Levensbeschouwelijke vorming is belangrijk omdat dit jongeren helpt bij het ontwikkelen van een moreel kompas dat hen richting geeft in het leven en hen stevige wortels geeft waardoor zij stevig in deze uitdagende samenleving staan (van Dijk 2017). Daarom zouden alle scholen de relevantie van levensbeschouwelijke vorming moeten erkennen en hier structureel aandacht aan moeten geven in de praktijk. Dit kan enerzijds door structureel aandacht te geven aan levensbeschouwelijke vorming in de visie van scholen en anderzijds door bewust te zijn van en ruimte te maken voor levensbeschouwelijke vorming in de lessen. Vaak gebeurt dit al in het bijzonder onderwijs omdat dit hoort bij scholen met een levensbeschouwelijke of godsdienstige overtuiging. Dit gebeurt echter niet structureel in het openbaar middelbaar onderwijs.

## OPENBAAR ONDERWIJS EN LEVENSBESCHOUWELIJKE VORMING

De meeste openbare middelbare scholen bieden geen vak als “levensbeschouwing” of “godsdienst” aan en in het openbaar middelbaar onderwijs is er weinig expliciete aandacht voor levensbeschouwelijke vorming (Bakker & Ter Avest 2014). Dit komt ten eerste doordat openbare scholen zijn opgericht door de overheid. Voor de overheid geldt het principe van de scheiding van kerk en staat: zij bemoeit zich niet met religieuze gemeenschappen of instituties en stelt zich neutraal op tegenover religies en levensbeschouwingen. Deze neutraliteit wordt ook verwacht van het openbaar onderwijs, in die zin dat openbare scholen – in tegenstelling tot het bijzonder onderwijs – geen godsdienstige of levensbeschouwelijke identiteit hebben. Deze vorm van neutraliteit wordt echter vaak op zo’n manier uitgelegd en vorm gegeven dat het idee is ontstaan dat alle vormen van levensbeschouwelijk onderwijs buiten het openbaar onderwijs moeten plaatsvinden (Bakker & Ter Avest 2014).

Bovendien bestaat er binnen het openbaar onderwijs een bepaalde weerstand tegen de naam “levensbeschouwing” of “godsdienst”. Dit heeft te maken met de connotatie die het levensbeschouwelijk onderwijs heeft met religieus onderwijs en de associatie die dit vakgebied heeft met het bijzonder onderwijs (met name met scholen die een godsdienstige of levensbeschouwelijke identiteit hebben omdat juist deze scholen een vak “levensbeschouwing” of “godsdienst” geven). Het vak “godsdienst” of “levensbeschouwing” wordt vaak nog opgevat als het opvoeden in een bepaalde religie en dit strookt niet met de neutraliteit van het openbaar onderwijs. Het vooroordeel ten opzichte van de inhoud van levensbeschouwelijke vorming en de actief neutrale houding van het openbaar onderwijs hebben ervoor gezorgd dat er nagenoeg geen levensbeschouwelijk onderwijs is op openbare middelbare scholen. Er zijn enkele uitzonderingen, zoals een openbare school in Den Haag, waar het vak weliswaar wordt gegeven maar waar het vak, vanwege weerstand tegen de naam levensbeschouwing, “cultuurbeschouwing” is genoemd.

Naast dat, zoals eerder in dit artikel is aangetoond, levensbeschouwelijk onderwijs zeer relevant is, past levensbeschouwelijke vorming ook juist bij de opdracht en identiteit van het openbaar onderwijs. Een visie die de koepelorganisaties van het openbaar onderwijs onderschrijven.<sup>1</sup> De openbare school noemt zich immers de school van én voor de samenleving (VOO & VOS/ABB 2019). Het leven is doordrenkt met waarden, normen en perspectieven over hoe te zijn als mens en hoe met elkaar om te gaan. Daarnaast spelen er altijd culturele, levensbeschouwelijke en religieuze kwesties in de samenleving die erom vragen om besproken,

<sup>1</sup> Deze koepelorganisaties zijn VOO (Vereniging voor Openbaar Onderwijs) en VOS/ABB (Vereniging van openbare en algemeen toegankelijke scholen).

uitgelegd en genuanceerd te worden. Ook heeft levensbeschouwing als vak raakvlakken met veel andere vakgebieden, zoals maatschappijleer en geschiedenis, maar ook bijvoorbeeld met biologie. Levensbeschouwing is vervlochten met alle aspecten van de maatschappij en met het samenleven van mensen. Wanneer openbare scholen claimen van én voor de samenleving te zijn, is het belangrijk dat zij ook een plek bieden waar belangrijke zaken die spelen in de samenleving worden besproken. Binnen levensbeschouwelijk onderwijs is precies hiervoor aandacht en ruimte.

Volgens artikel 42 van de Wet op het voortgezet onderwijs moet het openbaar onderwijs doen aan “actieve pluriformiteit”. Openbare scholen dienen bij te 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” (Wet op het voortgezet onderwijs, art. 42.1). Actieve pluriformiteit houdt dus in dat er op een openbare school aandacht is voor de diversiteit in de samenleving, dat er kritisch wordt nagedacht over de eigen maatschappelijke en levensbeschouwelijke opvattingen en dat onbevooroordeeld en met respect verschillende levensbeschouwingen worden besproken (VOO & VOS/ABB 2019). Dit betekent onder andere dat juist het openbaar onderwijs de plek is waar levensbeschouwelijke vorming een structurele plek zou moeten hebben.

Openbare scholen zijn opgericht en worden bestuurd door de overheid. Daarom dat het openbaar onderwijs altijd een actief neutrale houding aanneemt. Onderwijs kan echter nooit geheel neutraal zijn. Deze actief neutrale houding is daarom minder “neutraal” dan een actief pluriforme houding. Bij actieve neutraliteit wordt namelijk het leren over en van verschillende religies uitgesloten en dit betekent dat er een voorkeur wordt gegeven aan de seculiere visie. Terwijl actieve pluriformiteit gebaseerd is op het normatieve uitgangspunt van inclusieve neutraliteit (van der Burg 2009). In theorie houdt dit in dat burgers met verschillende culturele, religieuze of levensbeschouwelijke achtergronden dezelfde mogelijkheden en vrijheden krijgen om hun cultuur, religie en levensbeschouwing te leven en uit te dragen. De overheid geeft elke gemeenschap en elk burger evenveel steun en wil geen enkele religie, levensbeschouwing of cultuur voorttrekken of benadelen (van der Burg 2009).

De overheid heeft deze inclusieve neutraliteit als uitgangspunt en daarom geldt dit ook voor het openbaar onderwijs. Wanneer het openbaar onderwijs een actief pluriforme houding aanneemt is dat “neutraler” dan het aannemen van een actief neutrale houding. Gelijkwaardig, onbevooroordeeld en kritisch aandacht besteden aan verschillende culturen, religies en levensbeschouwingen (waar ook seculiere opvattingen onder vallen), zonder bepaalde ideeën of meningen opgelegd te krijgen, is neutraler dan wanneer de seculiere visie de overhand heeft (Cliteur & van Gennip 1991).

Wanneer de overheid aandacht geeft aan levensbeschouwelijke vorming, morele vorming of burgerschapsvorming, spreekt men namelijk al snel van staatspedagogiek. Levensbeschouwelijke vorming biedt het openbaar onderwijs juist een manier om staatspedagogiek en indoctrinatie van leerlingen tegen te gaan (Hay 2000). Op alle scholen wordt er gedaan aan morele vorming, persoonlijke vorming en ook burgerschapsvorming, ook op de door de overheid opgerichte openbare scholen. Deze vorming is altijd gebaseerd op een bepaalde visie; het onderwijs kan nooit volledig neutraal zijn (van der Kooij 2016). Juist binnen levensbeschouwelijke vorming is er de tijd en ruimte om deze visie, de eigen normen en (grond) waarden en de invloed van de omgeving en de cultuur op het eigen denken open en kritisch te bespreken (Wright 2000).

Tot slot wordt er in de kernwaarden van het openbaar onderwijs gesteld dat op een openbare school iedereen welkom is, ongeacht levensovertuiging of achtergrond. Dit maakt dat de openbare school zich kan opstellen als een ontmoetingsplek voor leerlingen en docenten van diverse achtergronden (VOS/ABB 2016). Het buiten beschouwing laten van verschillende culturen, religies en levensbeschouwingen kan niet de bedoeling zijn op zo'n ontmoetingsplek. De diversiteit van een openbare school is een belangrijke kracht en onderscheidend aspect van de openbare identiteit. Levensbeschouwelijke vorming sluit dus aan bij zowel de opdracht als de identiteit van het openbaar onderwijs. Wij willen betogen dat het openbaar onderwijs een structurele plek kan geven aan levensbeschouwelijke vorming door dit te verbinden aan burgerschapsvorming.

## LEVENSBESCHOUWELIJKE VORMING ALS ONDERDEEL VAN BURGERSCHAPSVORMING

Burgerschapsvorming is geen officieel vak in het voortgezet onderwijs maar het is wel een vakgebied waar scholen iets mee moeten doen (Ministerie van OCW 2005). Burgerschapsvorming bestaat uit drie verschillende domeinen: democratie, participatie en identiteit (Bron, Veugelers & van Vliet 2009; Onderwijsraad 2012<sup>2</sup>) en levensbeschouwelijke vorming is verweven met al deze drie domeinen en daardoor een essentieel onderdeel van burgerschapsvorming (Miedema, Bertram-Troost & Veugelers 2013; Ter Avest 2017; Bakker & Heijstek-Hofman 2019). Het domein "democratie" heeft bijvoorbeeld naast het opdoen van kennis en inzichten over de democratische rechtsstaat, het politiek bestel en mensenrechten, ook als doel het leren van een democratische houding (Bron, Veugelers & van Vliet 2009). Deze houding heeft invloed op de persoonlijke vorming van leerlingen en dit overlapt met levensbeschouwelijke vorming.

Participatie is het domein waar verschillende manieren van het vormen van leerlingen bij elkaar komt. Persoonsvorming is bijvoorbeeld gericht op het ontwikkelen van een eigen persoonlijke identiteit, maar dit gebeurt altijd in relatie met een ander of met de omgeving. Morele vorming is gericht op hoe op een goede manier met elkaar om te gaan en samen te leven (van der Kooij 2016). Levensbeschouwelijke vorming helpt jongeren bij het geven van betekenis aan de wereld en aan het leven. Het aanleren van een democratische houding om deel te kunnen nemen aan onze democratische samenleving maar ook andere manieren van vormen, zoals jongeren voorbereiden op de arbeidsmarkt, heeft altijd te maken met het samen leven en participeren in de eigen omgeving, in de maatschappij en in de wereld. Deze verschillende manieren van "vorming" en deelnemen van mensen aan het leven zijn met elkaar verweven. Daarom kan participatie ook wel als een overkoepelend domein worden gezien.

Levensbeschouwelijke vorming heeft de meeste affiniteit met het domein "identiteit". Een leerling vormt zich als persoon in relatie tot de ander en de omgeving, en deze vorming heeft invloed op de interpretatie van de omgeving (Bron, Veugelers & van Vliet 2009). De

---

<sup>2</sup> De onderwijsraad definieert het burgerschapsonderwijs als de plek waar "jongeren leren functioneren vanuit eigen idealen, waarden en normen, in een pluriforme, democratische samenleving, en bij hen het vermogen ontwikkelen aan de samenleving een bijdrage te (willen) leveren" (Onderwijsraad 2012:14). Het burgerschapsonderwijs heeft twee belangrijke pijlers waar deze definitie op gebaseerd is en waar de inhoud van burgerschapsvorming over moet gaan, namelijk "democratie" en "identiteit" (Onderwijsraad 2012). Hoewel de Onderwijsraad niet spreekt van "participatie", is dit domein wel terug te vinden in de definitie: zo wordt er gesproken over het *functioneren* van jongeren in de samenleving en over een dat zij een *bijdrage (willen) leveren*.

persoonlijke vorming van jongeren heeft dus impact op de burgerschapsvorming van jongeren. Daarom is identiteitsontwikkeling een belangrijke pijler in het burgerschapsonderwijs. Het is belangrijk dat leerlingen zich vormen tot bewuste, onafhankelijke en veerkrachtige personen die niet alleen kunnen deelnemen maar ook willen deelnemen aan de maatschappij. Deze intrinsieke motivatie kan worden bereikt doordat leerlingen leren betekenis te geven aan hun eigen leven en aan de wereld. Leerlingen moeten daarom weten wie ze zijn, wat hun waarden zijn, wat hun idealen en dromen zijn en wie ze willen zijn (Curriculum.nu 2019).

Gebaseerd op het concept van burgerschapsvorming zoals de SLO en de Onderwijsraad (2012) dit invullen, wordt hier een eigen definitie van burgerschapsvorming gegeven: (1) leerlingen worden gevormd tot verantwoordelijke, democratische burgers, (2) waarbij zij kritisch leren nadenken over (eigen) meningen en keuzes, (3) en waar zij leren hoe op een respectvolle manier om te gaan met de pluriformiteit in de samenleving, en (4) waarbij zij hun eigen waarden en identiteit ontwikkelen om een bewust, veerkrachtige en onafhankelijke persoon te worden, (5) als basis voor het (actief) kunnen en willen participeren in de samenleving.

Leerlingen moeten democratische vaardigheden en een democratische houding leren en hun eigen identiteit verder ontwikkelen om te kunnen samenleven met anderen. Ook hier zijn weer twee domeinen een belangrijk fundament voor burgerschapsvorming: democratie en identiteit. Gebaseerd op deze twee domeinen, wordt in dit artikel een tweedeling binnen burgerschapsvorming voorgesteld met aan de ene kant maatschappijgerichte burgerschapsvorming, dat zich richt op zaken die behoren tot het publieke domein en waarbij een democratische houding centraal staat, en aan de andere kant persoonsgerichte burgerschapsvorming dat zich richt op hetgeen wat door mensen wordt beschouwd als het privé domein en waar het draait om het verder ontwikkelen van de eigen identiteit.

Deze tweedeling geeft de verschillende gezichten van burgerschapsvorming weer. Maatschappijgerichte burgerschapsvorming richt zich op de vraag: hoe word ik een goede burger? Persoonsgerichte burgerschapsvorming heeft een andere invalshoek en stelt de vraag: wie ben ik en waarom wil ik een goede burger zijn? Maar beide perspectieven hebben invloed op elkaar, overlappen elkaar en staan in verbinding met elkaar. Dit is voornamelijk terug te zien in het participatie domein van burgerschapsvorming: juist in omgang met anderen in de maatschappij is het belangrijk om te weten wie je als persoon en burger wilt zijn en wat de drijfveren zijn van jouw acties.

Levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming zijn nauw met elkaar verbonden en deze overeenkomsten zijn met name terug te vinden in persoonsgerichte burgerschapsvorming. Openbare middelbare scholen hebben de wettelijke opdracht tot actieve pluriformiteit en om te doen aan burgerschap. Met de nieuwe burgerschapswet wordt deze laatste opdracht nog eens kracht bijgezet en duidelijk gemaakt (Ministerie van OCW 2018). Door een structurele plek te geven aan persoonsgerichte burgerschapsvorming geeft het openbaar middelbaar onderwijs aandacht aan beide opdrachten.

## **PERSOONSGERICHTE BURGERSCHAPSVORMING**

Om persoonsgerichte burgerschapsvorming en de tweedeling van burgerschapsvorming verder uit te leggen en te onderbouwen, is de onderwijstheorie van Biesta (2012) gebruikt (zie tabel 1). Deze theorie stelt dat goed onderwijs drie functies heeft die met elkaar samenwerken en op sommige gebieden overlappen: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Kwalificatie is de meest kenmerkende functie van het Nederlandse onderwijs en gaat over het verwerven van

kennis, vaardigheden en houdingen waardoor leerlingen op een bepaalde manier kunnen handelen. Socialisatie draait om het behoren tot en deelnemen aan sociale en culturele ordes, praktijken en tradities. Subjectificatie wordt ook wel persoonsvorming genoemd en richt zich op het ontwikkelen tot een onafhankelijk subject die verantwoordelijke en volwassen keuzes kan maken (Biesta 2012).

Goed burgerschapsonderwijs heeft al deze drie functies. Maatschappijgerichte burgerschapsvorming heeft voornamelijk een kwalificatie- en socialisatiefunctie. Door de overlap en verbondenheid van maatschappijgerichte burgerschapsvorming en persoonsgerichte burgerschapsvorming in het participatie domein, heeft maatschappijgerichte burgerschapsvorming ook een subjectificatiefunctie. Jongeren worden namelijk ook gevormd door hun omgeving. Maar deze functie is meer ondergeschikt binnen maatschappijgerichte burgerschapsvorming.

Ditzelfde geldt voor persoonsgerichte burgerschapsvorming. Dit perspectief heeft met name een subjectificatie- en kwalificatiefunctie maar belangrijke aspecten van de maatschappij, zoals het doorgeven van gemeenschappelijke waarden en normen, heeft natuurlijk ook invloed op de persoonsvorming van jongeren. Het theoretisch kader van persoonsgerichte burgerschapsvorming zal hieronder worden uitgelegd.

### **Theoretisch kader**

Persoonsgerichte burgerschapsvorming richt zich op het domein “identiteit” van burgerschapsvorming en gaat daarom over identiteitsontwikkeling. Het ontwikkelen van de eigen identiteit en ook van een eigen levensbeschouwing, gaat echter niet zonder een bepaalde kennisbasis. Kennis hebben over en inzicht hebben in verschillende culturen, religies en levensbeschouwingen is essentieel voor de bewustwording van en reflectie op de eigen identiteit, om respectvol en begripvol om te gaan met anderen in de pluriforme samenleving en om te kunnen samenleven met mensen met verschillende levensbeschouwelijke, culturele en sociale achtergronden (Grimmitt 2000). Het kwalificatie- en subjectificatiedomein zijn hierin duidelijk terug te vinden.

Het subjectificatiedomein gaat over het ontwikkelen van en reflecteren op eigen waarden en idealen, het vormen van een eigen visie op het leven (levensbeschouwing) en het ontvouwen van de eigen identiteit. Dit gebeurt door middel van het stellen en onderzoeken van levensvragen. Leerlingen worden meegenomen in vragen als: “Wie ben ik? Wie wil ik zijn? Waar ben ik goed in? Wat is mijn doel in het leven? Wat is het doel van het leven? Hoe kan ik goed samen leven met anderen?” Er is aandacht voor wat jongeren zin en betekenis geeft en wat hen gelukkig maakt, maar ook voor welke consequenties hun denken en handelen heeft voor de samenleving en de mensen om hen heen. Zo wordt een moreel kompas gevormd: dit is een richtsnoer dat leerlingen helpt bij het omgaan met de flexibiliteit en complexiteit van de samenleving, vanuit hun eigen levensbeschouwelijke kader (van Dijk 2017).

Er is een aantal 21e eeuwse vaardigheden die binnen het subjectificatiedomein aandacht krijgt: kritisch nadenken, sociale en culturele vaardigheden, communiceren en zelfregulering. Jongeren leren zichzelf en anderen beter te begrijpen door met elkaar in gesprek te gaan en door kritisch op hun eigen overtuigingen te reflecteren. Daarnaast moeten leerlingen zich bewust worden van hun verantwoordelijkheid als persoon wanneer zij deelnemen aan de samenleving: inzicht hebben in eigen handelen en verantwoordelijkheid nemen voor consequenties zijn onderdeel van zelfregulering (Thijs, Fisser & van der Hoeven 2014). Jongeren leren in dit domein houdingen als verantwoordelijk en onafhankelijk zijn om eigen beslissingen te kunnen nemen (Bron, Veugelers & van Vliet 2009).

Binnen het kwalificatiedomein ligt de focus op levensbeschouwelijke geletterdheid. De vaardigheden die bij dit domein horen zijn kritisch denken, sociale en culturele vaardigheden, informatievaardigheden en ook mediawijsheid. Door middel van deze vaardigheden leren jongeren om hun eigen mening te formuleren en te onderbouwen, samen te werken en te leven met mensen met andere achtergronden en ideeën, maar ook om informatie op een juiste manier te kunnen selecteren, interpreteren, te nuanceren en hoe bewust om te gaan met de media (Thijs, Fisser & van der Hoeven 2014). Daarnaast richt het kwalificatiedomein van persoonsgerichte burgerschapsvorming zich op het aanleren van een open en respectvolle houding tegenover andersdenkenden (Bron, Veugelers & van Vliet 2009).

Om het hier bovenstaande samen te vatten: burgerschapsvorming heeft een persoonsgerichte kant waar de focus ligt op (1) de ontwikkeling van de eigen normen, waarden en identiteit en de reflectie op deze ontwikkeling, (2) het onderzoeken van levensvragen met aandacht voor zin- en betekenisgeving, (3) hoe als onafhankelijk en verantwoordelijk persoon samen te leven met anderen. De basis van persoonsgerichte burgerschapsvorming is (4) levensbeschouwelijke geletterdheid waardoor leerlingen kennis, inzicht en vaardigheden hebben om (5) in dialoog en actieve ontmoeting te gaan met anderen.

### **Inhoudelijke elementen**

Gebaseerd op de definitie van persoonsgericht burgerschapsvorming kunnen er vijf elementen worden onderscheiden: levensbeschouwelijke geletterdheid, zingeving, persoonsvorming, actieve ontmoeting en kritisch denken. Elk element heeft een kwalificatie- of subjectificatie-functie.

Het eerste element van persoonsgerichte burgerschapsvorming is levensbeschouwelijke geletterdheid, oftewel het leren over en leren van verschillende religies en levensbeschouwingen (Grimmitt 2000). Deze levensbeschouwelijke geletterdheid als element van persoonsgerichte burgerschapsvorming richt zich specifiek op religies en levensbeschouwingen die een belangrijke of prominente plek hebben in de huidige samenleving en de wereld. Kennis hebben van en inzicht krijgen in verschillende perspectieven op levensvragen, het leven en de wereld in het geheel is belangrijk omdat jongeren daardoor leren maatschappelijke processen en gebeurtenissen te begrijpen en te nuanceren. Deze kennisbasis geeft leerlingen een fundament waarop zij stevig kunnen staan in deze wereld. Daarnaast leren ze een taal waardoor jongeren hun persoonlijke levensverhaal onder woorden kunnen brengen. Levensbeschouwelijke geletterdheid is daarom een element met een kwalificatiefunctie.

Het volgende element is zingeving. Roebben (2015) noemt zingeving ook wel “zin ontdekken”, oftewel, ontdekken wat het leven zin en betekenis geeft. Het gaat om het onderzoeken en stellen van levensvragen zoals: “Wat geeft het leven zin? Wat is het doel van het leven? Waarom doe ik wat ik doe? Wat vind ik belangrijk?”. Religies en levensbeschouwingen proberen dit soort vragen te beantwoorden. Door levensbeschouwelijke geletterdheid maken leerlingen kennis met deze antwoorden en dit helpt hen om te reflecteren op hun eigen antwoorden. Jongeren ontdekken wat hun betekenis geeft door deze levensvragen te onderzoeken. Daarom heeft zingeving als element een subjectificatiefunctie.

Ontdekken wat zin geeft, leidt naar het volgende element van persoonsgerichte burgerschapsvorming: persoonsvorming. Door jongeren levensvragen te laten onderzoeken en beantwoorden, staan zij stil bij hun eigen antwoorden en overtuigingen en die van anderen. Door deze gedachten en antwoorden samen te brengen in een eigen biografie worden jongeren zich bewust van hun eigen normen, waarden en levensbeschouwing en begrijpen zij waar dit op gebaseerd is en welke drijfveren hierachter zitten. Daarom is de volgende stap voor het

verder ontwikkelen van de eigen identiteit om die uit te drukken in een persoonlijk en betekenisgevend levensverhaal (Bohlmeijer 2007; Roebben 2015). Het formuleren van een persoonlijk levensverhaal heeft een duidelijke subjectificatiefunctie.

Een identiteit wordt altijd gevormd in relatie tot de ander, de eigen omgeving en de samenleving (Bohlmeijer 2007; Roebben 2015). Voor het vierde element, actieve ontmoeting met anderen, zijn de voorgaande elementen (ontwikkeling van eigen identiteit, het ontdekken wat betekenis en zin geeft en het proberen te begrijpen van de eigen plek in de wereld) een belangrijke basis. Door actieve ontmoeting leren jongeren hun eigen visie op het leven uit te spreken naar anderen. Daarnaast leren jongeren om om te gaan met andere meningen en overtuigingen door naar elkaar te luisteren en elkaars perspectieven te begrijpen. Ook worden zij zich bewust van de eigen emoties die door deze gesprekken opkomen en leren leerlingen hoe met respect en nuance te reageren op anderen. Ten slotte leiden de visies van anderen ook weer tot reflectie op de eigen ideeën. Door andere perspectieven te horen, kan aan leerlingen bijvoorbeeld gevraagd worden waarom zij iets wel of niet geloven en leren zij te beargumenteren waarom ze bepaalde zaken anders zien. Vanwege deze redenen heeft ook dit element een subjectificatiefunctie.

Door te reflecteren op de eigen levensbeschouwing en die van een ander wordt er nadruk gelegd op een belangrijke vaardigheid van persoonsgerichte burgerschapsvorming dat tevens het vijfde en laatste element is, namelijk kritisch denken. Het gaat hier om standpunten vanuit verschillende perspectieven te bekijken en elkaar continu de waarom-vraag stellen: “Waarom vind je dit, waarom vindt een ander dit, waarom vinden we dit belangrijk?”. Dit element is een vaardigheid die moet worden aangemoedigd binnen alle andere elementen van persoonsgerichte burgerschapsvorming. Voornamelijk in het openbaar onderwijs is deze kritische houding van belang omdat het niet de bedoeling is dat leren van levensbeschouwingen resulteert in het leren in een bepaalde levensbeschouwing. Deze vaardigheid heeft niet zozeer een kwalificatie of subjectificatiefunctie maar is wel een belangrijk onderdeel van beiden domeinen.

De elementen levensbeschouwelijke geletterdheid, zingeving, actieve ontmoeting en kritisch denken dragen altijd bij aan het verder ontwikkelen van een eigen identiteit en het onder woorden brengen van het eigen levensverhaal. Persoonsvorming is daarom het element van persoonsgerichte burgerschapsvorming waar alle andere elementen bij elkaar komen en dat de elementen verbindt. Deze elementen beschrijven wat persoonsgerichte burgerschapsvorming is en waar het uit bestaat.

In de vorm van persoonsgerichte burgerschapsvorming is het mogelijk voor het openbaar middelbaar onderwijs om levensbeschouwelijk onderwijs te geven. Het grootste struikelblok – de naam van het vak en de connotatie die dit vak heeft met religieus onderwijs – wordt met een concept als persoonsgerichte burgerschapsvorming weggenomen. Daarnaast wordt in persoonsgerichte burgerschapsvorming op een kritische wijze aandacht gegeven aan verschillende religies en levensbeschouwingen die een belangrijke rol spelen in de maatschappij en de wereld en dit sluit aan bij de neutraliteit en actieve pluriformiteit van het openbaar onderwijs. Tot slot rijst dan de vraag hoe persoonsgerichte burgerschapsvorming op openbare middelbare scholen praktisch vorm kan krijgen.

## CONCLUSIE

Levensbeschouwelijke vorming is relevant voor jongeren. Het ontwikkelen van een persoonlijke levensbeschouwing geeft hen richting en betekenis en levensbeschouwelijke geletterdheid

zorgt voor een basis waardoor jongeren de samenleving beter begrijpen en hun overtuigingen, waarden en drijfveren kunnen uitdrukken. Dit maakt jongeren veerkrachtiger en helpt hen om in vrijheid bewuste en verantwoordelijke keuzes te maken die passen bij hun persoonlijkheid. Deze relevantie is belangrijk omdat dit één van de redenen is waarom openbare middelbare scholen structureel aandacht moeten geven aan levensbeschouwelijke vorming.

Daarnaast doet het openbaar onderwijs recht aan de eigen identiteit door levensbeschouwelijke vorming aan te bieden. Openbare scholen zijn namelijk van én voor de samenleving, zijn een ontmoetingsplek voor kinderen met verschillende achtergronden (waar iedereen welkom is) en stellen zich neutraal op ten opzichte van verschillende religies en levensbeschouwingen. Levensbeschouwelijke vorming gaat over levensbeschouwingen en levensbeschouwelijke thema's die spelen in de samenleving, geeft aandacht aan diversiteit en leert jongeren juist een kritische houding aan die indoctrinatie tegen gaat. Daarnaast is het gelijkwaardig aandacht geven aan levensbeschouwingen in zekere zin "neutraler" dan de voorkeur geven aan een seculiere visie. Dit sluit aan bij de pluriforme opdracht die de overheid het openbaar onderwijs heeft meegegeven.

Ondanks deze redenen bestaat er binnen het openbaar onderwijs nog steeds een gevoel van weerstand tegen levensbeschouwelijke vorming en dit komt met name door de connotatie van dit vakgebied met het bijzonder onderwijs en het opvoeden in een religie. In dit artikel wordt een oplossing aangereikt in de vorm van persoonsgerichte burgerschapsvorming. Levensbeschouwelijke vorming is namelijk een essentieel onderdeel van het burgerschapsonderwijs en komt inhoudelijk overeen met de persoonsgerichte kant van burgerschapsvorming. De inhoud van persoonsgerichte burgerschapsvorming sluit aan bij het openbaar onderwijs, evenals de naam.

Persoonsgerichte burgerschapsvorming maakt het mogelijk voor openbare scholen om levensbeschouwelijke vorming aan te bieden, maar hoe kan dit structureel gebeuren? Belangrijk is dat deze aandacht voor persoonsgerichte burgerschapsvorming zichtbaar wordt gemaakt. Dat kan ten eerste door de opvatting van de school op de persoonsgerichte burgerschapsvorming op te nemen in hun visie, missie en doelstellingen. Het vormen van leerlingen tot veerkrachtige personen en actief participerende burgers moet onderdeel zijn van het schoolklimaat zelf. Het is daarom belangrijk dat de school dit uitdraagt in hun visie, missie en doelstellingen.

Ten tweede moet er zichtbaar structurele ruimte komen voor persoonsgerichte burgerschapsvorming in het curriculum. Burgerschapsvorming is geen vak op zichzelf maar hier kan wel ruimte voor gemaakt worden. Daarnaast heeft persoonsgerichte burgerschapsvorming veel overlap met andere vakken zoals maatschappijleer, geschiedenis, Nederlands en kunstvakken. In deze vakken kan persoonsgerichte burgerschapsvorming aan bod komen. Een andere goede mogelijkheid waar juist specifiek aan persoonsgerichte burgerschapsvorming ruimte kan worden gegeven, is tijdens de mentorlessen. Deze lessen staan standaard op het rooster van bijna alle middelbare scholen en persoonsgerichte burgerschapsvorming sluit aan bij het persoonlijke karakter van deze mentorlessen.

Door persoonsgerichte burgerschapsvorming onderdeel te maken van de visie, missie en doelstellingen van openbare middelbare scholen en onderdeel te maken van het curriculum, bijvoorbeeld binnen mentorlessen, voldoen openbare middelbare scholen niet alleen aan een wettelijke opdracht maar geeft het ook meer ruimte en aandacht aan belangrijke vormingsgebieden van jongeren.



## BIBLIOGRAFIE

- Alma, H. 2018. *De kunst van samenleven. Een pleidooi voor een pluralistisch humanisme*. Brussel: VUPRESS.
- Alt, D. 2015. College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. *Computer in Human Behavior*, 49, 111-119.
- Avest, I. ter, Ruiten, T. van, Gerrits, R. & Kemp, T. de. 2012. *Vrijheid van onderwijs: De vele gezichten van artikel 23*. Dordrecht: Nationaal Onderwijsmuseum.
- Avest, I. ter. 2017. Levensbeschouwelijk onderwijzen en leren. *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid*, 8(1):57-76.
- Bakker, C. & Ter Avest, I. 2014. Coming Out Religiously: Life Orientation in Public Schools. In: *Religious Education*, 109 (4):407-423.
- Bakker, E. & Heijstek-Hofman, A. 2019. Levensbeschouwing: dé basis voor burgerschapsvorming! *Religie & Samenleving*, 14(2):115-126.
- Berg, B. van den, Avest, I. ter & Kopmels, T. 2013. *Geloof je het zelf?!*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Biesta, G. 2012. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Bohlmeijer, E. 2007. *De verhalen die we leven. Narratieve psychologie als methode*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Bron, J., Veugelers W. & Vliet, E. van. 2009. *Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Burg, W. van der. 2009. *Het ideaal van de neutrale staat. Inclusieve, exclusieve en compenserende visies op godsdienst en cultuur*. Den Haag: Boom Juridische Uitgevers.
- Cliteur, P.B. & Gennip, P.A. van. 1991. *Burgerschap, levensbeschouwing en criminaliteit: humanistische, katholieke en protestantse visies op de kwaliteit van de huidige samenleving*. Amersfoort: De Horstink.
- Curriculum.nu 2019. *Conceptvoorstellen burgerschapsvorming*. (Curriculum.nu, mei 2019).
- Dijk, M.C.H van. 2017. *Leren en leven vanuit je wortels. Religieuze educatie voor iedereen*. Inaugurele rede. Tilburg Universiteit, Tilburg, Nederland.
- Dopmeijer, J., Gubbels, N., Kappe, R., Bovens, R., Jonge, J. de, Heijde, C. van der, Vonk, P. & Wiers, R. 2018. *Actieplan Studentenwelzijn*.
- Erricker, C. & Erricker, J. 2000. The Children and Worldviews Project: A Narrative Pedagogy of Religious Education. In M. Grimmitt (ed.). *Pedagogies of Religious Education*. Great Waking: McCrimmon Publishing, pp. 188-206.
- E.T. Alii. 2009. *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Meinema.
- Goodson, I.F. 2012. *Developing Narrative Theory. Life Histories and Personal Representation*. Londen & New York: Routledge.
- Grimmitt, M. 2000. Contemporary Pedagogies of Religious Education: What are they? In M. Grimmitt (ed.). *Pedagogies of Religious Education*. Great Waking: McCrimmon Publishing, pp. 24-52.
- Groot, C.N. de. 2018. *Liquidation of the church*. Oxford: Taylor & Francis.
- Habermas, J. 2008. Notes on post-secular society. *New Perspectives Quarterly*, 25:18-19.
- Hay, D. 2000. The Religious Experience and Education Project: Experiential Learning in Religious Education. In M. Grimmitt (ed.). *Pedagogies of Religious Education*. Great Waking: McCrimmon Publishing, pp. 70-87.
- Inspectie van het Onderwijs 2019. *De staat van het onderwijs 2019. Onderwijsverslag 2017/2018*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jackson, R. 2000. The Warwick Religious Education Project: The Interpretive Approach to Religious Education. In M. Grimmitt (ed.). *Pedagogies of Religious Education*. Great Waking: McCrimmon Publishing, pp. 130-152.
- Kooij, J. van der. 2016. *Worldview and Moral Education. On conceptual clarity and consistency in use*. Dissertatie. Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam, Nederland.
- McAdams, D.P. 2001. The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2):100-122.
- Miedema, S. 2006. *Religie in het onderwijs. Zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*. Meinema: Zoetermeer.

- Miedema, S., Bertram-Troost, G., & Veugelers, W. 2013. Onderwijs, Levensbeschouwing en het Publiek Domein. Inleiding op het themanummer. *Pedagogiek*, 33(2):73-89.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 2005. *Wetsvoorstel 29959 'Bevordering actief burgerschap en sociale integratie'*, Den Haag: OCW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. 2018. *Verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs*. Den Haag: OCW.
- Nussbaum, M.C. 2010. *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Onderwijsraad. 2012. *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Przybylski, A.K., Murayama, K., DeHaan, C.R. & V. Gladwell. 2013. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computer in Human Behavior*, 29:1841-1848.
- Roebben, B. 2015. *Inclusieve Godsdienstpedagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming*. Leuven: Acco.
- Rudge, J. 2000. The Westhill Project: Religious Education as Maturing Pupils' Patterns of Belief and Behaviour. In M. Grimmit (ed.). *Pedagogies of Religious Education*. Great Wakering: McCrimmon Publishing, pp. 88-111.
- Thijs, A., Fisser, P. & Hoeven, M. van der. 2014. *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- VOO & VOS/ABB. 2019. *Daarom! Openbaar onderwijs verbindt*.
- Wright, A. 2000. The Spiritual Education Project: Cultivating Spiritual and Religious Literacy through a Critical Pedagogy of Religious Education. In M. Grimmit (ed.). *Pedagogies of Religious Education*. Great Wakering: McCrimmon Publishing, pp. 170-187.

## INTERNETBRON

Wet op het voortgezet onderwijs. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2019-04-02> [18 December 2019].

## TABELLEN

TABEL 1: Maatschappijgerichte en persoonsgerichte burgerschapsvorming

|  | Maatschappijgerichte burgerschapsvorming<br><i>Hoe word ik een goede burger?</i>  | Persoonsgerichte burgerschapsvorming<br><i>Wie ben ik en waarom wil ik een goede burger zijn?</i>   |
|--|---|---|
| Kwalificatie:  | <p>Kennis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Democratische rechtsstaat</li> <li>- Politiek bestel</li> <li>- Fundamentele (mensen rechten)</li> </ul> <p>Vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kritisch nadenken</li> <li>- Informatie vaardigheden</li> <li>- Communiseren</li> </ul> <p>Houdingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Democratisch</li> </ul>           | <p>Kennis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Levensbeskouwingen</li> <li>- Religies</li> <li>- Culturen</li> <li>- Diversiteit</li> </ul> <p>Vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kritisch nadenken</li> <li>- Sociale en culturele vaardigheden</li> <li>- Informatie vaardigheden</li> <li>- Media wijsheid</li> </ul> <p>Houdingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Open</li> <li>- Respectvol</li> </ul>                          |
| Socialisatie:<br>behoren tot en deelnemen aan culturele en sociale ordes | <p>Doorgeven:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gemeenschappelijke waarden</li> <li>- Normen</li> <li>- Tradities</li> </ul> <p>Vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Samenwerking</li> <li>- Communiseren</li> <li>- Sociale en culturele vaardigheden</li> </ul> <p>Houdingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Betrokkenheid</li> <li>- Actiewe betelwing</li> </ul> | <p><i>*Doorgeven:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Gemeenschappelijke waarden</i></li> <li>- <i>Normen</i></li> <li>- <i>Tradities</i></li> </ul>  |
| Subjectificatie:<br>ook wel persoonsvorming                              | <p><i>* Ontwikkelen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Eigen waarden en normen</i></li> <li>- <i>Eigen lewensbeskouwing</i></li> <li>- <i>Eigen identiteit</i></li> </ul>   | <p>Ontwikkelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigen waarden en normen</li> <li>- Eigen lewensbeskouwing</li> <li>- Eigen identiteit</li> </ul> <p>Vaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kritisch nadenken</li> <li>- Zelfregulering</li> <li>- Sociale en culturele vaardigheden</li> <li>- Communiseren</li> </ul> <p>Houdingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Onafhankelik wun</li> <li>- Verantwoordelikheid nemen</li> </ul> |

*\* Onderdeel van het perspektief maar heeft een ondergeschikte funksie.*