

Geloofsgoed en cultuurgoed

Kenmerken van levensbeschouwelijke vorming ten behoeve van de persoonsvorming van leerlingen in het protestants-christelijk onderwijs

*Gerdien Bertram-Troost & Taco Visser**

Summary

There is growing attention to ‘personhood formation’ as an educational domain. In our contribution we describe, on the basis of several empirical studies, how religious education at Protestant-Christian schools is given shape nowadays and how it is related to personhood formation.

In general three types of Protestant-Christian education can be distinguished: Tradition schools, Diversity schools and Meaning oriented schools. The types differ in, amongst other things, the way religious education is given shape. Also the relation with personhood formation and interpretations given to this concept differ. Our findings make clear that in Protestant-Christian education there is ample attention to personhood formation, in different capacities. Religious education is mainly connected to personhood formation in terms of ‘personalisation’ and ‘subjectification’. Only diversity schools mainly emphasize personhood formation as qualification. At tradition schools personhood formation is also (so not only) linked to religious upbringing or socialization in the Christian tradition.

Inleiding

Gert Biesta (2018a) stelt in zijn recente oratie: ‘de thematiek van persoonsvorming staat tegenwoordig weer tamelijk hoog op de agenda van de Nederlandse onderwijsdiscussie, ook met betrekking tot de toekomst van het curriculum’

* Gerdien Bertram-Troost is godsdienstpedagoog. Zij is als universitair docent en bekleeder van de Verus-VU-Onderzoekplaats voor levensbeschouwelijke vorming verbonden aan de Faculteit der Godgeleerdheid en de Faculteit der Gedrags- en Bewegingswetenschappen van de Vrije Universiteit.

Taco Visser is adviseur onderwijs en identiteit bij Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs, hoofd- en eindredacteur van *Narthex*, tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie, en voorzitter van de Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst.

(2018a, 16). Hij laat daarbij in het midden of hij daar zelf ook een factor in is geweest, maar gezien het feit dat er vrijwel altijd naar zijn werk verwezen wordt in publicaties waarin persoonsvorming een rol speelt (zoals Bureau 2032, 2016; Onderwijsraad 2016) is er wat ons betreft geen twijfel mogelijk dat het werk van Biesta een belangrijke rol heeft gespeeld in het (weer) op de kaart zetten van persoonsvorming in het onderwijs. Een duidelijk voorbeeld van de impact van het werk van Biesta is het feit dat zijn drieslag kwalificatie, socialisatie en subjectificatie een plaats heeft gekregen in de visiestukken rondom 'Ons onderwijs 2032' (inmiddels geheten: Curriculum.nu). Subjectificatie wordt door velen 'vertaald' als persoonsvorming. Terecht wijst Biesta (2018a) erop dat het woord persoonsvorming ambigue is. Het kan gelezen worden als 'vorming-van-personen' (de socialiserende kant van persoonsvorming), maar ook als 'vorming-tot-persoon-willen-zijn' (de subjectiverende kant van persoonsvorming) (Biesta 2018b). In de politieke discussies over de toekomst van het Nederlandse onderwijscurriculum heeft deze ambiguïteit, zo stelt Biesta in een voetnoot van zijn oratie (2018a, 17), helaas ook parten gespeeld. Dit laat echter onverlet dat er in vergelijking met eerdere jaren nu weer meer aandacht is voor persoonsvorming in het onderwijs.

Ook binnen het bijzonder onderwijs speelt de discussie over persoonsvorming. Vorig jaar is de vrijheid van onderwijs, inclusief de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs, uitgebreid gevierd. Binnen de kaders van wetgeving, mede vanwege het Nederlandse pluralistische paradigma ten aanzien van de scheiding van kerk en staat (Vermeulen 2007), heeft bijzonder onderwijs de vrijheid om op eigen wijze invulling te geven aan onderwijs en aan godsdienst/levensbeschouwelijke vorming. Er zijn geen landelijke eindtermen voor dit vakgebied. De docenten godsdienst/levensbeschouwelijke vorming moeten volgens de in 2017 aangescherpte wet BIO (wet op de Beroepen In het Onderwijs) wel voldoen aan de bekwaamheden van het leraarschap (pedagogisch en didactisch bekwaam), maar niet aan vakinhoudelijke bekwaamheden (Staatsblad 2017). Als gevolg van de vrijheid van onderwijs geven scholen zelf vorm aan de levensbeschouwelijke vorming, zodat er een pluriforme praktijk is ontstaan. Er is echter weinig empirische informatie beschikbaar over hoe levensbeschouwelijke vorming eruit ziet in het hedendaags bijzonder onderwijs en welke rol persoonsvorming hierbij speelt. Onduidelijk is ook hoe (veranderende) visies op persoonsvorming in het onderwijs onderdeel uitmaken van de wijze waarop hedendaagse bijzondere scholen gestalte geven aan levensbeschouwelijke vorming. Dit is echter wel belangrijk om te weten, want zicht op de invulling van persoonsvorming en levensbeschouwelijke vorming in het bijzonder onderwijs speelt een rol bij

de positionering en beeldvorming (ten aanzien) van bijzonder onderwijs in een veranderend onderwijskundig en maatschappelijk landschap. De vraag naar de plaats van levensbeschouwelijke vorming, in relatie tot persoonsvorming, is daarmee relevant in relatie tot (politieke) discussies over de vrijheid van onderwijs en de plek voor levensbeschouwelijk onderwijs in onze diverse, seculiere samenleving (zie elders in deze bundel). Discussies over de wenselijkheid van bijzonder onderwijs in onze tijd zijn immers gebaat bij goede informatie over wat er zich werkelijk afspeelt binnen de muren van het bijzonder onderwijs en hoe er binnen het bijzonder onderwijs gedacht wordt over onder meer de vorming van kinderen en jongeren.

In de lijn van onze eigen onderzoekservaringen en expertise richten wij ons in deze bijdrage specifiek op het protestants-christelijk onderwijs. In andere bijdragen in deze bundel staan andere vormen van bijzonder onderwijs centraal. De vraag die wij in deze bijdrage zullen beantwoorden luidt als volgt: Hoe ziet levensbeschouwelijke vorming eruit in het hedendaags protestants-christelijk onderwijs en hoe is de relatie met persoonsvorming?

Om deze vraag te beantwoorden zullen we allereerst verder ingaan op persoonsvorming. Deze term duikt steeds vaker op in visiestukken over onderwijs. De betekenis die aan persoonsvorming gegeven wordt, is echter niet eenduidig. Niet zelden wordt het begrip ook in een en hetzelfde document op verschillende manieren gebruikt (zie o.a. Visser 2016a).

Vervolgens geven we de resultaten weer van een onderzoek naar protestants-christelijk basisonderwijs in de 21^e eeuw. We laten zien hoe er op basis van empirisch onderzoek drie typen protestants-christelijke basisscholen te onderscheiden zijn. Hoewel de drie typen veel gemeenschappelijke kenmerken hebben, zijn er met name ten aanzien van persoonsvorming en levensbeschouwelijke vorming(sdoelen) ook duidelijke verschillen waarneembaar. Deze verschillen zien we terug in hoe deze scholen vakinhoudelijk omgaan met de kennisbasis en de kerndoelen van het Diploma Christelijk Basisonderwijs, waarin de kernconcepten en de eindtermen beschreven staan van het aandachtsgebied godsdienst/levensbeschouwelijke vorming voor het protestants-christelijk primair onderwijs. Deel één sluiten we daarmee af met aandacht voor (levensbeschouwelijke) vakinhouden.

In het tweede gedeelte verschuiven we de aandacht naar het protestants-christelijk voortgezet onderwijs. We staan onder meer stil bij wat docenten in de breedte van het protestants-christelijk voortgezet onderwijs heden ten dage zien als belangrijke vormingsdoelen. Er worden diverse vormingsdoelen onderscheiden, waarbij er zich duidelijke relaties aftekenen met de typen scholen zoals afgeleid van het onderzoek dat we in het eerste

deel van deze bijdrage beschrijven. Ook in dit deel zoomen we ten slotte kort in op hoe godsdienst/levensbeschouwing vakinhoudelijk vorm krijgt in het middelbare-schoolvak godsdienst/levensbeschouwing, onder meer op basis van onze recente publicaties en ons recent onderzoek naar docenten godsdienst/levensbeschouwing en hun visies, en welke rol de vakdocenten weggelegd zien voor vorming.

We ronden onze bijdrage af met een conclusie, inclusief expliciete beantwoording van de vraagstelling.

Persoonsvorming

Voordat we op basis van recente onderzoeken en documenten de algemene en vakinhoudelijke levensbeschouwelijke vormingspraktijken in het primair en voortgezet onderwijs zullen beschrijven en duiden, willen we eerst het begrip ‘persoonsvorming’ en de verschillende interpretaties in verleden en heden verkennen en in verband brengen met de bovengeschetste onderwijspedagogische drieslag van Biesta. Hiermee willen we een begrippenkader schetsen dat volgens ons behulpzaam is bij het duiden van de algemene en vakinhoudelijke levensbeschouwelijke vormingspraktijken in het hedendaags protestants-christelijk onderwijs.

Visser (2016a) toont in zijn conceptueel vooronderzoek naar hoe persoonsvorming uiteindelijk een eigenstandig domein zou kunnen worden in het onderwijscurriculum, dat de auteurs van het rapport *Platform Onderwijs2032* (Bureau 2032, 2016) het begrip ‘persoonsvorming’ in hun rapport op verschillende manieren gebruiken. Daarbij komt dat persoonsvorming in het rapport opgevat lijkt te worden als dienstbaar aan de andere domeinen van onderwijs (kwalificatie en maatschappelijke toerusting). De vraag of persoonsvorming ook als zelfstandig onderdeel van onderwijs omgezet kan en zou moeten worden in leerplannen wordt in het rapport *Platform Onderwijs2032* niet besproken. Visser stelt dat het, voordat deze vraag beantwoord kan worden, belangrijk is om ‘meer conceptuele helderheid te krijgen over het begrip en haar verschijningsvormen’ (Visser 2016a, 5). In het kader van deze conceptuele verheldering bespreekt Visser vier opvattingen en tradities zoals die op basis van een (globale) historische analyse kunnen worden onderscheiden. Het gaat te ver om uitgebreid op de vier opvattingen en tradities in te gaan, daarom benoemen we ze hier kort:

- Religieuze en/of morele vorming: opvoeding tot individu met gewenste (levensbeschouwelijke) overtuigingen en disposities.

- *Bildung* en/of algemene vorming: breed, algemeen vormend onderwijs, ‘brede vorming’.
- Persoonsvorming als/door kwalificatie: beroepsvorming (in relatie tot verheffing, emancipatie en sociale stijging).
- (Zelf)ontplooiing: ontplooiing van het individuele kind.

Na zijn uiteenzetting geeft Visser een opsomming van een ‘aantal vormen waarin persoonsvorming anno nu zowel in het publieke domein als in meer professionele debatten over onderwijs verschijnt’ (Visser 2016a, 8). De vormen zijn:

- Personalisering. Dit vertoog rondom persoonsvorming clustert rond begrippen als ‘excellentie’, ‘talentontwikkeling’ en ‘maatwerk’. Het schoolse leren van individuele kinderen wordt centraal gesteld en er wordt gezocht naar manieren om de nadelen van het leerstofklassensysteem zo veel mogelijk tegen te gaan of zelfs op te heffen. In de smalle variant gaat persoonsvorming dan om ‘individuele begeleiding’. In de brede variant worden elementen als talentontwikkeling en maatwerk in verband gebracht met brede algemene vorming, ofwel ‘*Bildung*’: ‘Door kinderen op basis van individuele talenten en preferenties te laten of te helpen kiezen uit een variëteit aan inhouden – cognitief, sportief, artistiek, reflectief, eventueel ook spiritueel – kunnen zij zichzelf mogelijk niet alleen in de diepte, maar ook meer in de breedte ontwikkelen of ontplooiën’ (Visser 2016a, 8).
- Pedagogisering. Hoewel er zeer veel verschillende pedagogische interpretaties van persoonsvorming zijn, is er volgens Visser wel een belangrijk gezamenlijk element te noemen: ‘Wezenlijk is of lijkt de gedachte dat de school niet alleen een plek kan zijn waar de nieuwe generatie op last van de oudere zekere kennis tot zich neemt en zich de gewenste normen eigen maakt. Ze moet ook een ‘vrije ruimte’ zijn (...) waarin voor leerlingen plek is om zich op eigen kracht te leren verhouden tot zichzelf, de anderen en de dingen (...)’ (Visser 2016a, 8). Het werk van Biesta (o.a. 2010; 2018ab), met zijn aandacht voor ‘subjectiverend onderwijs’ (2018a), valt in deze categorie.
- Psychologisering. Deze variant van persoonsvorming die zich vooralsnog niet zo sterk manifesteert in Nederland maar wel in onder meer de Verenigde Staten, richt zich op persoonlijkheidsvorming: het gaat om het stimuleren van karaktertrekken als doorzettingsvermogen, optimisme, nauwgezetheid etc. Deze benadering heeft haar wortels in de positieve psychologie.

Wanneer we de vormen die Visser onderscheidt in de historie en in het huidige onderwijsdebat naast de drie doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie die Biesta onderscheidt leggen en daarbij ook de ambiguïteit die Biesta waarneemt in het gebruik van het begrip persoonsvorming in ogen-schouw nemen, dan zien we dat in de door Visser (2016a) benoemde verschijningsvormen van persoonsvorming verschillende accenten gelegd worden:

- Religieuze en/of morele vorming legt de nadruk op *socialisatie* in bestaande tradities.
- *Bildung* of algemene vorming (brede vorming) legt de nadruk op *kwalificatie* en *socialisatie* (al dan niet met het oog op persoonsvorming als *subjectificatie*).
- Persoonsvorming als/door kwalificatie (beroepsvorming) legt de nadruk, zoals Visser (2016a) zelf al expliciet benoemt, op *kwalificatie*.
- Zelfontplooiing legt de nadruk op *subjectificatie*.

Ook de door Visser genoemde huidige verschijningsvormen van persoonsvorming (personalisering, pedagogisering en psychologisering) zijn met de drieslag van Biesta in verband te brengen:

- Bij personalisering in de zin van het zogenoemde ‘gepersonaliseerd onderwijs’ ligt het accent op *kwalificatie en socialisatie*. Personalisering in de zin van subjectiverend onderwijs is tevens gericht op *subjectificatie*.
- Bij pedagogisering ligt het accent op *subjectificatie*.
- Bij psychologisering gaat het volgens Biesta om de socialiserende kant van persoonsvorming en niet zozeer om *subjectificatie*.

Kortom: om de algemene en vakinhoudelijke levensbeschouwelijke vormingspraktijken in het hedendaags protestants-christelijk onderwijs te beschrijven en te duiden, is volgens ons een begrippenkader nodig van ‘persoonsvorming’. Dat kader hebben wij in deze paragraaf geschetst. Met behulp van dit kader zullen we in het vervolg de diverse schoolpraktijken beschrijven en duiden.

Drie typen protestants-christelijk basisonderwijs

Moderne processen als secularisering, globalisering, individualisering en toenemende etnische en levensbeschouwelijke diversiteit hebben ertoe bijgedragen dat zowel leerlingen als leerkrachten van ‘nu’, niet meer dezelfde zijn als die van ‘toen’. Bovendien staan in onze huidige, seculiere samenleving andere zaken op de voorgrond dan in het verleden. We hebben in onze tijd

onder meer te maken met verrechtsing en toenemend populisme, terrorismedreiging, financieel-economische crises en opkomende ‘ongebonden spiritualiteit’ (Ter Avest, Bertram-Troost & Miedema 2011). Scholen moeten zich (in meer of mindere mate) tot deze ontwikkelingen verhouden.

Om een antwoord te vinden op de vraag hoe schoolleiders van protestants-christelijke basisscholen zich in deze tijd verhouden tot maatschappelijke ontwikkelingen als zojuist genoemd en hoe zij, in het licht van die ontwikkelingen, de eigenheid van hun school beschrijven, is in 2012 een empirisch onderzoek uitgevoerd onder scholen die destijds bij Verus aangesloten waren (Bertram-Troost, Kom, Ter Avest & Miedema 2012).¹ Een belangrijk onderzoeksdoel was om op basis van empirisch onderzoek te komen tot een typologie van (protestants-)christelijk onderwijs in de 21^e eeuw, die scholen helpt bij de reflectie op hun levensbeschouwelijke identiteit en vormingsdoelen.

Mede op basis van enkele oriënterende interviews met schoolleiders is er een vragenlijst samengesteld waarin thema’s rondom identiteit aan bod komen. Met behulp van statistische analyses zijn we nagegaan of er patronen te onderscheiden zijn in de wijze waarop schoolleiders van bij Verus aangesloten scholen de vragenlijst ingevuld hebben.² Op deze wijze hebben we ‘schooltypen’ onderscheiden. Een indeling in drie typen bleek het meest bruikbaar. Elk type wordt gekenmerkt door relatief hoge of juist relatief lage scores op een aantal variabelen. Door al deze kenmerken samen te voegen zijn er typebeschrijvingen ontstaan. De beschrijvingen zijn bedoeld als prototypische beschrijvingen en kunnen niet volledig recht doen aan de verschillen die ook tussen scholen van eenzelfde type aangetroffen zijn.

De beschrijvingen³ maken duidelijk dat er in het protestants-christelijk basisonderwijs op verschillende manieren gestalte wordt gegeven aan levensbeschouwelijke vorming. Ook wordt duidelijk dat er verschillende interpretaties aan persoonsvorming worden gegeven.

Type 1: Traditieschool

Persoonlijke ontplooiing is erg belangrijk op onze school. Een heel belangrijk aspect daarvan is godsdienstige vorming. Wij vinden het belangrijk om leerlingen in aanraking te brengen met het evangelie van Jezus Christus. Ook vindt onze school het belangrijk dat kinderen kennis krijgen van de Bijbel en het christendom. Er is vrijwel iedere dag aandacht voor godsdienstige vorming op onze school en bij de behandeling van thema’s rondom levensbeschouwelijke diversiteit zullen we de bijzondere positieve positie van het christendom steeds onder de aandacht brengen.

Wij vinden het niet de taak van onze school om leerlingen kritisch te laten zijn op hun eigen levensbeschouwing en achtergrond. Bij de godsdienstlessen gebruiken we de methode Kind op Maandag/Startpunt/eigen materiaal. Aan de methodekeuze hiervoor besteden we veel aandacht, waarbij soms niet alleen het team wordt betrokken, maar ook het bestuur en de ouders.

Levensbeschouwelijke activiteiten hebben een bijbels karakter en christelijke waarden staan er centraal. Onze school heeft voornamelijk protestantse leerlingen, maar er zijn ook onkerkelijke leerlingen en leerlingen met andere levensbeschouwelijke achtergronden. Ons personeel is overwegend protestants-christelijk en onze schoolleider is actief betrokken bij een geloofsgemeenschap. De school vindt het belangrijk goede banden te onderhouden met de geloofsgemeenschappen in de wijk of het dorp.

Type 2: Diversiteitsschool

Op onze school is de overdracht van instrumentele vaardigheden erg belangrijk, net als het bijdragen aan gelijke kansen van de leerlingen in de samenleving. Wij willen leerlingen voorbereiden op een leven in een multiculturele samenleving.

Godsdienstige of levensbeschouwelijke opvoeding behoort niet direct tot de belangrijkste onderwijsdoelen van onze school. Wel vinden we het belangrijk dat leerlingen kennismaken met het christelijk geloof, vooral omdat de waarden die in onze samenleving belangrijk zijn, geënt zijn op het christendom.

De samenstelling van de wijk waarin de school staat heeft een behoorlijke invloed op de manier waarop we vorm geven aan onze identiteit. Dat onze school officieel een christelijke achtergrond heeft, speelt maar een kleine rol in hoe we omgaan met deze en andere thema's die op ons afkomen.

Onze school besteedt vooral in afzonderlijke lessen, die we minimaal een aantal keer per week geven, aandacht aan levensbeschouwelijke vorming. In de lessen geven we veel aandacht aan de wereldgodsdiensten en aan maatschappelijke vraagstukken. Als methode gebruiken we veelal Trefwoord/Kind op Maandag. Levensbeschouwelijke diversiteit waarderen wij positief. Er is bij ons ruimte om levensbeschouwingen op basis van gelijkwaardigheid te ontmoeten en van elkaar te leren. De verscheidenheid aan levensbeschouwingen zien we als een leermogelijkheid.

Op onze school zijn er leerlingen met diverse religieuze en levensbeschouwelijk-seculiere achtergronden. Ook etnisch is onze leerlingenpopulatie (vaak) divers. Het personeel bij ons kan eveneens divers zijn wat betreft levensbeschouwing. Ook leerkrachten met een seculiere, islamitische of hindoeïstische levensbeschouwing kunnen op onze school werken.

Type 3: Zingevingsschool

Onze school hecht grote waarde aan het evenwichtig aandacht geven aan de vorming van leerlingen op alle gebieden. Het stimuleren van ontwikkeling en samenwerking, het kinderen leren om voor zichzelf te denken en open te staan voor anderen, vinden we belangrijk. De persoonlijke ontwikkeling en ontplooiing van individuele leerlingen staat centraal.

'Zingeving' is een belangrijk onderwerp dat veel aandacht krijgt bij levensbeschouwelijke vorming. Wij leren onze leerlingen vanuit de eigen (christelijke) achtergrond om te gaan met verschillende levensopvattingen. Op onze school besteden leerkrachten vrijwel iedere dag, in een apart vak, aandacht aan levensbeschouwelijke vorming. Soms is er ook aandacht voor levensbeschouwelijke vorming in andere vakken.

Bij de levensbeschouwelijke activiteiten gaat het vooral om de christelijke waarden, maar het karakter van deze activiteiten kan ook meer godsdienstig en bijbels van aard zijn. Als methode voor levensbeschouwelijke vorming gebruiken we vooral *Kind op Maandag/Trefwoord*.

Onze school heeft leerlingen met een protestantse achtergrond, maar er zijn ook onkerkelijke leerlingen en leerlingen met andere levensbeschouwelijke achtergronden. Het leerlingenbestand is etnisch vrijwel homogeen. De leerkrachten op onze school hebben voornamelijk een christelijke achtergrond, maar er kunnen ook leerkrachten met een andere levensbeschouwelijke achtergrond werken.

De beschrijvingen laten zien dat er, in hoofdlijn, binnen de typen sprake is van verschillende interpretaties van 'persoonsvorming'. Als we de hierboven besproken categorieën van Visser (2016a) gebruiken, dan wordt op traditionescholen persoonsvorming sterk gekoppeld aan religieuze vorming in de zin van opvoeding tot individu met bepaalde gewenste overtuigingen. Op diversiteitsscholen wordt meer de nadruk gelegd op persoonsvorming als kwalificatie, zoals instrumentele vaardigheden met het oog op gelijkwaardige deelname van de leerlingen aan de samenleving en het verwerven van (christelijke) cultuurhistorische kennis. Op zingevingsscholen lijkt persoonsvorming sterker opgevat te worden als *Bildung* en wellicht ook als vorm van pedagogisering. Het gaat daar om aandacht voor de gehele leerling door middel van brede vorming en leerlingen worden gestimuleerd om zelfstandig te denken.

Als we nog specifieker inzoomen op de wijze waarop binnen de drie typen gestalte wordt gegeven aan levensbeschouwelijke vorming valt op dat binnen traditiescholen het accent ligt op socialisatie in de christelijke traditie (levensbeschouwelijke vorming als 'geloofsgoed'). Ook is er veel aandacht voor kennisverwerving (levensbeschouwelijke vorming als 'cultuurgoed').

Bij diversiteitsscholen ligt de nadruk op kennis over het christelijk geloof, levensbeschouwelijke vorming als cultuurgoed. Bij zingevingsscholen richt de levensbeschouwelijke vorming zich op de individuele persoonsvorming. De inhoud van levensbeschouwelijke vorming (*Bildung*, algemene vorming) is hierbij zowel geloofsgoed als cultuurgoed, maar dient expliciet de persoonsvorming (subjectificatie) van de leerling.

Kennisbasis en kerndoelen Godsdienst/Levensbeschouwing

Na onze beschrijving en duiding van de levensbeschouwelijke identiteit en de algemene levensbeschouwelijke vormingsdoelen in het hedendaags protestants-christelijk onderwijs, willen we kort beschrijven hoe de drie typen basisscholen vakinhoudelijk omgaan met levensbeschouwelijke vorming. Dit helpt om de verschillen tussen de drie typen nog beter te duiden.

Verus heeft voor het aandachtgebied godsdienst/levensbeschouwelijke vorming in het protestants-christelijk basisonderwijs een kennisbasis en kerndoelen Godsdienst/Levensbeschouwing ontwikkeld (Boersma & Kuyk, 2012), inclusief een diploma (het zogeheten Diploma Christelijk Basisonderwijs) en visitatiestructuur van pabo's die dit diploma aanbieden. In de kernconcepten van deze kennisbasis en de domeinen van deze kerndoelen, gekoppeld aan de omgang van protestants-christelijke basisscholen daarmee, zijn de drie schooltypen én de categorieën die Visser (2016a) bij persoonsvorming onderscheidt, herkenbaar.

De kennisbasis Godsdienst/Levensbeschouwing werkt drie kernconcepten uit: existentie, transcendentie en wereld. 'Existentie' houdt volgens Boersma en Kuyk in dat het in dit vakgebied gaat om existentiële levenservaringen en het stellen van levensvragen. 'Transcendentie' betekent volgens de auteurs dat er in dit vakgebied zich een andere werkelijkheid aandient, waarover bijbelverhalen en religieuze tradities vertellen. 'Wereld' houdt in dat levensbeschouwelijke vorming bemiddeld wordt in de context van een samenleving met religieuze diversiteit en van de levensbeschouwelijke traditie van de school. Volgens Boersma en Kuyk kunnen scholen verschillen in de wijze waarop zij de nadruk leggen op deze kernconcepten.

Scholen kunnen volgens Boersma en Kuyk ook verschillend omgaan met de vier domeinen, waarin zij de kerndoelen hebben geordend. Het eerste domein 'Luisteren naar en vertellen van verhalen' wil leerlingen zowel leren luisteren naar verhalen uit de Bijbel als leren vertellen van hun eigen verhalen over existentiële ervaringen. Het tweede domein 'Met elkaar betekenissen

geven' kent dezelfde tweedeling. Enerzijds wil men leerlingen leren betekenissen te ontdekken in bijbelverhalen en (eventueel ook andere) religieuze tradities, rituelen en expressievormen, anderzijds wil men leerlingen leren reflecteren op zichzelf en anderen. Het derde domein, 'Vieren en ontmoeten', leert leerlingen omgaan met gemeenschappelijke vormen van vieren en ontmoeten, zowel van het schoolleven als van de religieuze traditie van de school. Het laatste domein, 'Antwoorden', gaat sterk in op de eigen waardenontwikkeling en keuzen van leerlingen op het gebied van levensbeschouwing, in relatie tot andere mensen om hen heen.

De drie schooltypen gaan in de lespraktijk verschillend om met de kernconcepten van de kennisbasis en met de domeinen van de kerndoelen. Traditiescholen leggen in de godsdienstige vorming veel nadruk op het concept 'transcendentie' en de domeinen 'Luisteren naar en vertellen van verhalen' en 'Vieren en ontmoeten'. In de terminologie van Visser (2016a) wordt persoonsvorming sterk gekoppeld aan religieuze vorming in de zin van opvoeding tot individu met bepaalde gewenste overtuigingen. Diversiteitsscholen leggen veel nadruk op het concept 'wereld', waardoor leerlingen kennismaken en leren omgaan met de religieuze diversiteit om hen heen en met cultuurhistorische elementen van de christelijke traditie. Ofwel in termen van Visser: persoonsvorming als kwalificatie, het leren van instrumentele vaardigheden met het oog op gelijkwaardige deelname aan de samenleving. Zingevingsscholen leggen veel nadruk op het concept 'existentie' en de (deel-)domeinen 'Antwoorden', 'Vertellen van verhalen' en 'Met elkaar betekenissen geven'. Het gaat daar om aandacht voor de gehele leerling (*Bildung* bij Visser 2016a) het voor zichzelf leren denken (*pedagogisering* bij Visser 2016a).

Samengevat in onze terminologie leggen traditiescholen voor de persoonsvorming van de leerlingen de meeste nadruk op geloofsgoed, diversiteitsscholen op cultuurgoed en zingevingsscholen op persoonsvorming '*an sich*', waarvoor een mix van geloofsgoed en cultuurgoed wordt ingezet, al naar gelang de gehanteerde lesmethode.

Vormingsdoelen in protestants-christelijk voortgezet onderwijs

In het tweede deel van onze bijdrage verplaatsen we de aandacht naar protestants-christelijk voortgezet onderwijs. Ook hier gaan we eerst in op de algemene vormingsdoelen, waaronder de algemene levensbeschouwelijke vormingsdoelen, en vervolgens op de vakinhoudelijke kant. Ontwikkelingen als secularisering, ontkerkelijking, toenemende diversiteit et cetera hebben

ook in het protestants-christelijk voortgezet onderwijs hun weerslag. Deze processen beïnvloeden zowel de vragers (ouders en leerlingen) als de dragers van onderwijs (schoolleiding, docenten en overig personeel). Om meer zicht te krijgen op wat het in het tweede decennium van de eenentwintigste eeuw voor docenten, als belangrijke professionele dragers van onderwijs, betekent om op een protestants-christelijke school voor voortgezet onderwijs te werken, heeft in 2015 empirisch onderzoek plaatsgevonden (zie Bertram-Troost, Versteegt, Van der Kooij, Van Nes & Miedema 2015ab). In het onderzoek stonden diverse vragen centraal. In het kader van deze bijdrage richten we ons op wat docenten willen bereiken met de (persoons)vorming van leerlingen.

Er is empirisch, kwalitatief, onderzoek uitgevoerd onder docenten van acht bij Verus aangesloten scholen voor protestants-christelijk voortgezet onderwijs. Bij het selecteren van de scholen is geprobeerd om recht te doen aan de diversiteit aan protestants-christelijke scholen van de bij Verus aangesloten scholen. De driedeling die onderscheiden werd in het onderzoek naar typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd werd in dit onderzoek als heuristisch instrument gebruikt bij het selecteren van de scholen (Bertram-Troost, Kom, Ter Avest & Miedema, 2012). De acht geselecteerde scholen dienen dan ook niet als een representatieve afspiegeling gezien te worden van het protestants-christelijk voortgezet onderwijs in Nederland.

Op elke school is een school/locatieleider geïnterviewd om een zo duidelijk mogelijk beeld van de school als geheel te krijgen. De docenten staan echter centraal in het onderzoek. Per school zijn vier docenten, vanuit uiteenlopende secties, betrokken. De docenten die bij ons onderzoek betrokken waren, hebben allemaal van huis uit een christelijke achtergrond. De rol die het christelijk geloof in hun leven nu speelt, verschilt per leerkracht. Lang niet alle docenten plaatsen zichzelf binnen het christelijke spectrum (variërend van orthodox tot en met vrijzinnig) en/of zijn kerkelijk betrokken.

Algemene vormingsdoelen

Als algemene, niet aan een specifiek vormingsgebied gekoppelde, vormingsdoelen blijken het werken aan verbinding met de naaste (zowel binnen als buiten de klas), het zich optimaal kunnen ontwikkelen (zelfontplooiing) en het stimuleren van kritisch denken belangrijke doelen te zijn voor de geïnterviewde docenten.

Een eerste vormingsdoel dat veel docenten noemen, is 'zelfontplooiing'. De docenten willen leerlingen de ruimte geven zichzelf te ontwikkelen, willen hen stimuleren om na te denken over wat ze belangrijk vinden en hoe ze in het leven staan. Docenten verbinden dit vormingsdoel vaak aan de leeftijd van

hun leerlingen: de puberteit. Veel docenten geven aan het belangrijk te vinden dat leerlingen de ruimte krijgen om zich te ontwikkelen op een manier die bij hen past. Hiervoor is aandacht nodig voor het stimuleren van meningsvorming en het maken van keuzes door leerlingen zelf. Maar dit hoeft dus niet te betekenen dat docenten hun eigen ideeën niet met leerlingen delen. In de praktijk blijkt het volgens een respondente van een traditieschool soms echter moeilijk om leerlingen echt de vrijheid te geven zich op hun eigen manier te ontwikkelen. De school is praktisch gezien niet altijd in staat de leerlingen de mogelijkheden te bieden voor optimale zelfontplooiing. Voor sommige andere respondenten staat 'zelfontplooiing' ook niet op zichzelf maar in relatie tot bijdragen aan de gemeenschap en iets betekenen voor anderen. Zo geeft een schoolleider aan dat de leerlingen zich ontwikkelen door juist niet alleen aan zichzelf te denken. Een reis naar een ontwikkelingsland kan leerlingen bijvoorbeeld meer leren dan ze op school leren.

'Verbinding' is het tweede algemene vormingsdoel dat vaak genoemd is. Veel docenten geven aan het erg belangrijk te vinden dat leerlingen zich sociaal-emotioneel ontwikkelen en in een goede relatie (leren te) staan met de mensen om hen heen. Docenten vinden het zelf ook erg belangrijk om een goede band met hun leerlingen te hebben. Vanuit die relatie kan 'leren' plaatsvinden. Verbinding met anderen wordt op twee manieren nagestreefd: dichtbij, in de sociale dynamiek van de klas en de school, en daarbuiten, dus met het oog op de bredere samenleving en zelfs op de gehele wereld. De waarden eerlijkheid, rechtvaardigheid, inlevingsvermogen en wederzijds begrip blijken voor docenten erg belangrijk. Om deze waarden vorm te geven, benoemen docenten binnen de school het stimuleren van samenwerking en het voorkomen van pesten, en buiten de school het stimuleren van solidariteit met minderbedeelden via de maatschappelijke stage, vrijwilligerswerk of door middel van steun aan goede doelen. Door het stimuleren van verbinding met de medemens buiten de school (via maatschappelijke stage of vrijwilligerswerk) hopen docenten dat leerlingen meer zicht krijgen op welke behoeften er bij anderen kunnen leven.

Een derde pedagogisch doel dat veel docenten noemen, is 'kritisch leren denken'. Leerlingen moeten zicht krijgen op wat er in de samenleving speelt, en ze moeten zich het curriculum eigen maken zodat ze goed geïnformeerde keuzes kunnen maken, zowel als burger, als in hun latere professionele leven. Hoewel kritisch denken door veel docenten genoemd wordt als een belangrijk vormingsdoel, zijn er verschillende interpretaties van 'kritisch denken'. De ene docent benadrukt het belang van 'zelf nadenken' en 'een eigen mening vormen' op basis van allerlei informatie die er beschikbaar is. Kritisch

denken wordt soms ook verbonden met kritisch te leren zijn over allerlei zaken die zich in de maatschappij voordoen. Leerlingen worden ook gestimuleerd om vanuit een christelijk perspectief kritisch te kijken naar de wereld om hen heen. Kritisch leren denken lijkt hierbij vooral met het overnemen van kritische perspectieven die anderen (onder wie de docenten) als christen innemen ten opzichte van bepaalde zaken in de samenleving.

Als we tot slot de bovengenoemde drie vormingsdoelen naast de verschillende interpretaties van persoonsvorming leggen (Visser, 2016a), constateren we dat er diverse verbanden zijn. In de meeste interpretaties die docenten en schoolleiders geven aan ‘zelfontplooiing’, ‘verbinding’ en ‘kritisch leren denken’ zien we met name elementen van personalisering, pedagogisering en *Bildung*. Bij de als traditieschool aangeduide scholen komen we daarnaast ook religieuze vorming tegen. Heel algemeen zou je kunnen zeggen dat de drie vormingsdoelen de drie doeldomeinen van Biesta verschillend benadrukken: ‘zelfontplooiing’ benadrukt de subjectificatie, ‘verbinding’ de socialisatie en ‘kritisch denken’ de kwalificatie (en hier en daar ook de subjectificatie).

Vormingsdoelen op het domein van godsdienst/levensbeschouwing

Ten aanzien van vormingsdoelen voor het domein ‘godsdienst/levensbeschouwing’ blijken behoorlijk uiteenlopende opvattingen binnen de scholen van dit onderzoek aanwezig te zijn. Zo vonden we verschillende opvattingen met betrekking tot de rol van de Bijbel binnen het onderwijs, opvattingen rondom het overdragen van de christelijke levensvisie en opvattingen over omgaan met andere religies/levensbeschouwingen en de bijgaande verschillen. Die verschillen weerspiegelen de diversiteit binnen scholen voor protestants-christelijk (voortgezet) onderwijs. Uit de interviews met zowel schoolleiders als docenten konden we zeven verschillende aspecten onderscheiden met betrekking tot godsdienstige of levensbeschouwelijke vorming van de leerlingen. Het domein levensbeschouwelijke vorming is in dit onderzoek niet specifiek gericht op het vak godsdienst/levensbeschouwing, maar omvat ook (dag)openingen, schoolcultuur, vieringen en acties voor goede doelen.

Voor een deel hangen de zeven aspecten samen met de genoemde algemene vormingsdoelen (zelfontplooiing, verbinding en kritisch denken). We lichten deze aspecten hier een voor een kort toe.⁴

1. **Stimuleren van reflectie op de maatschappij vanuit een christelijk commitment**

Deze wens komt voor op de twee scholen die als traditieschool getypeerd kunnen worden. Levensbeschouwelijke vorming wordt verbonden met de lesinhoud van verschillende vakken, zodat leerlingen de inhoud van de Bijbel leren verbinden met diverse thema's.

2. **Kennismaken met de Bijbel**

Dit doel wordt in alle bij het onderzoek betrokken scholen genoemd. De redenen waarom verschillen echter, per school en per docent. Vrijwel alleen op de twee 'traditiescholen' wil men dat leerlingen door middel van het bestuderen van de Bijbel leren wat God van hen verlangt. Een andere reden voor aandacht besteden aan bijbelverhalen is het ervaren belang van 'doorgeven van cultureel erfgoed'. Kennis van de Bijbel helpt om culturele uitingen zoals kunst en muziek te begrijpen. Een derde reden om bijbelverhalen aan te willen bieden aan leerlingen is de Bijbel als mogelijke inspiratiebron van de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen.

3. **Kennismaken met (andere) religies of geestelijke stromingen**

Ook voor dit veel genoemde doel worden verschillende redenen aangedragen. Op de twee traditiescholen is het doel om de verschillen en overeenkomsten te kunnen herkennen met christelijke traditie. Een andere reden, die op verschillende scholen gehoord wordt, is dat het goed is voor de algemene ontwikkeling. Kennis over verschillende religies is nodig in een multiculturele samenleving. Voor sommige docenten godsdienst/levensbeschouwing in dit onderzoek hoort ten slotte ook het meegeven van kennis over christelijke uitingsvormen bij dit doel, zoals bidden voor het eten, omdat de leerlingen hier thuis niet mee in aanraking komen. Nog een andere reden is dat dit doel kan helpen om vooroordelen in de samenleving te bestrijden.

4. **Naast liefde en betrokkenheid bij goede doelen stimuleren**

Sommige docenten koppelen dit doel expliciet aan de kern van het christendom. Anderen doen dat niet. Naast liefde is voor hen een algemeen menselijke waarde die ook verbonden kan zijn met andere levensbeschouwingen. Voor sommigen heeft dit doel ook alles te maken met het algemene vormingsdoel 'verbinding'. Zo wordt onder meer gewezen op de sociale netwerkfunctie van school.

5. **Duurzame ontwikkeling en betrokkenheid bij het milieu stimuleren**

Op de beide 'traditiescholen' wordt ook het (leren) zorgvuldig omgaan met het milieu genoemd, inclusief een expliciete link tussen de christelijke identiteit van de school en duurzaamheid. Op de andere scholen wordt niet over dit doel gesproken.

6. **Ontwikkeling van een eigen levensbeschouwelijke visie en/of identiteit bevorderen**

Docenten vinden het belangrijk om de levensbeschouwing van leerlingen en de verschillen daartussen bespreekbaar te maken, zodat de leerlingen meer grip krijgen op waar ze zelf staan en wat ze zelf vinden. Dat geldt vooral voor de docenten godsdienst/levensbeschouwing in het onderzoek, ongeacht het type school waar ze werkzaam zijn. De betekenis van onder meer 'verschil bespreekbaar maken' verschilt wel per type school. Op de traditiescholen gaat het veelal over diversiteit binnen het orthodox-protestantse christendom terwijl het op andere scholen meer gaat over bijvoorbeeld verschillen in wat voor leerlingen 'heilig' ofwel onopgeefbaar is.

7. **Leerlingen bekend maken met (het geloof in) Jezus Christus en Gods liefde voor mensen**

De meest expliciete voorbeelden van dit vormingsdoel vinden we, wederom, bij de twee traditiescholen. Een docente geeft bijvoorbeeld aan dat ze in de manier waarop ze in het leven staat en het voorbeeld dat ze leerlingen geeft, bijvoorbeeld door de gebeden die ze hardop uitspreekt in de klas, hun iets wil laten ervaren van de liefde van God. Een andere docent benoemt dat hij zijn leerlingen wil wijzen op wat voor hem de kern van de bijbelse boodschap is.

In het bovenstaande valt op dat een aantal van de besproken zaken die docenten verbinden aan het domein godsdienst/levensbeschouwelijke vorming, (vrijwel) alleen door docenten van traditiescholen genoemd wordt. Deze docenten brengen levensbeschouwelijke vormingsdoelen explicieter met het christendom in verband dan docenten van de andere scholen in het onderzoek. De andere scholen laten zich eerder typeren als (een variant van) diversiteitsschool of zingevingsschool. Kortom: veel meer dan bij de andere scholen is er bij de als traditieschool aangeduide scholen sprake van socialisatie in de christelijke traditie (levensbeschouwelijke vorming als 'geloofsgoed'). In termen van Visser (2016a) wordt persoonsvorming hier gekoppeld aan religieuze vorming in de zin van opvoeding tot individu met bepaalde gewenste overtuigingen. Bij de andere scholen komen we levensbeschouwelijke vorming veel

meer als cultuurgoed en/of als onderdeel van persoonsvorming als subjectificatie tegen. Op diversiteitsscholen wordt meer de nadruk gelegd op persoonsvorming als kwalificatie: kennis over religies is nodig voor het leven in een multiculturele samenleving. Op zingevingsscholen wordt persoonsvorming vooral opgevat als pedagogisering: leerlingen worden gestimuleerd om (kritisch) voor zichzelf te leren denken.

Het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing

Tot slot zoomen we weer kort in op de vakinhoudelijke kant van levensbeschouwelijke vorming. In tegenstelling tot het primair onderwijs kent het protestants-christelijk voortgezet onderwijs een zelfstandig schoolvak godsdienst/levensbeschouwing,⁵ dat sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw is ontwikkeld tot een vergelijkbaar schoolvak als andere schoolvakken. Om meer zicht te krijgen op de relatie tussen levensbeschouwelijke vorming en persoonsvorming in het protestants-christelijk voortgezet onderwijs zoomen we kort in op de relatie tussen vakinhoud en pedagogiek, kennis en vorming, binnen het middelbare-schoolvak godsdienst/levensbeschouwing. Recent empirisch onderzoek onder 280 van de 1096 aangeschreven vakdocenten godsdienst/levensbeschouwing (25,5% respons), dat wij vorig jaar hebben afgerond (Bertram-Troost & Visser 2017abc), laat zien dat docenten die werkzaam zijn binnen het protestants-christelijke voortgezet onderwijs drie benamingen voor dit schoolvak hanteren. Zo spreekt 49% van deze docenten over het vak 'godsdienst', 25% over 'godsdienst/levensbeschouwing' en 14% over 'levensbeschouwing of levensbeschouwelijke vorming'. Dit verschilt significant van de docenten die werkzaam zijn in het katholiek voortgezet onderwijs. Van deze docenten duidt maar liefst 83% het vak aan als 'levensbeschouwing of levensbeschouwelijke vorming', 5% spreekt van 'godsdienst/levensbeschouwing' en slechts 1% spreekt van het vak 'godsdienst'. De reden voor dit verschil is cultuurhistorisch en vakinhoudelijk. In het rooms-katholiek onderwijs is dit schoolvak sterk geëmancipeerd vanuit een kerkelijk-catechetische overdrachts- en ervaringscontext naar een maatschappelijke context, het kennismaken met verschillende wereldreligies, en een pedagogische context inclusief het ontwikkelen van een eigen persoonlijke levensbeschouwing (Visser 2017/2016b). In het protestants-christelijk onderwijs is een vergelijkbare vakontwikkeling geweest, maar daar is de aandacht voor de kennismaking met het christelijk geloof en de kennisverwerving van de wereldreligies sterker aanwezig gebleven in het vakcurriculum. Deze aandacht voor religie

drukt zich mede uit in het veelal blijven hanteren van het begrip ‘godsdienst’ in de vaknaam, al dan niet in combinatie met het begrip levensbeschouwing. Het begrip levensbeschouwing betekent voor veel vakdocenten dat het vak (mede) gericht is op de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling. In het protestants-christelijk voortgezet onderwijs blijft die aandacht voor de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling, lees persoonsvorming als subjectificatie (Biesta 2018b), in relatie staan met de vakinhouden: (christelijke) godsdienst en wereldreligies (Visser 2017/2016).

Ons onderzoek toont voor het doel van deze bijdrage over de verhouding tussen levensbeschouwelijke vorming en persoonsvorming in het protestants-christelijk onderwijs, nog twee belangrijke uitkomsten. Ons onderzoek bevestigt dat het voor veel vakdocenten in dit schoolvak zowel om kennis (inhoud) als om vorming gaat. In ons onderzoek zijn 49 stellingen over doelen en inhouden van het vak voorgelegd, waarvan we de antwoorden hebben gecategoriseerd in tien schalen. De groep respondenten scoorde als geheel hoog op de stellingen behorend bij de schalen ‘(levens)thema’s’, ‘levensvragen’, ‘kennis van religies en levensbeschouwingen’, ‘jezelf en de ander’, ‘denken en redeneren’ en ‘vorming’ (Bertram-Troost & Visser 2017ac). Inzoomend op welke stellingen het hoogst scoorden in de eigen top-3 van de respondenten, wordt ‘kennis van de in Nederland bekende religies en levensbeschouwingen’ vijftig keer genoemd, naast twee sociale en individuele levensbeschouwelijke vaardigheden: ‘leren luisteren naar elkaar en openstaan voor anderen’ (45 keer), en ‘leren reflecteren op zichzelf en op de eigen keuzen’ (44 keer). Kortom: dit vakgebied betreft voor alle vakdocenten, onder wie de docenten op protestants-christelijke scholen, zowel kennis als vorming.

De tweede belangrijke uitkomst is dat in heel het voortgezet onderwijs de schaal ‘geloofsonderwijs’ het laagst scoort⁶ op de vraag waar het volgens de docenten bij het vak godsdienst/levensbeschouwing om gaat. Wel is hier de grootste standaarddeviatie zichtbaar, wat aangeeft dat sommige vakdocenten juist sterk pleiten voor geloofsonderwijs en anderen juist niet.

Concluderend kan gezegd worden dat het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing in de terminologie die we in deze bijdrage hanteren zowel in het teken van cultuurgoed staat als van persoonsvorming. Het gegeven dat stellingen behorend bij de schaal ‘geloofsonderwijs’ op de minste bijval kunnen rekenen, wijst erop dat voor veel docenten geloofsoverdracht geen doel is. De hoge standaarddeviatie op dit thema doet echter vermoeden, gecombineerd met de uitkomsten van het eerdergenoemde onderzoek in het protestants-christelijk voortgezet onderwijs (Bertram-Troost e.a., 2015a), dat er op traditiescholen wel aandacht is voor godsdienstige vorming in een traditie.

In de categorieën van Visser (2016a) verbinden deze vakdocenten persoonsvorming aan religieuze vorming in de zin van opvoeding tot individu met bepaalde gewenste overtuigingen. Op diversiteitsscholen ligt meer nadruk op persoonsvorming als kwalificatie, kennis over religies, en op zingevingsscholen wordt persoonsvorming vooral opgevat als een vorm van pedagogisering of *Bildung*.

Conclusie

De centrale onderzoeksvraag in deze bijdrage was: ‘Hoe ziet levensbeschouwelijke vorming eruit in het hedendaags protestants-christelijk onderwijs en hoe is de relatie met persoonsvorming?’ Op basis van de hierboven beschreven onderzoeken kunnen we nu tot een beantwoording komen. Uit bovenstaande is duidelijk geworden dat er geen eensluidend antwoord te geven is. Hét protestants-christelijk onderwijs bestaat niet. Noch in het basisonderwijs, noch in het voortgezet onderwijs. In hoofdlijnen zijn er wat betreft het basisonderwijs drie typen te onderscheiden: traditiescholen, diversiteitsscholen en zingevingsscholen. Deze typen zijn, in hoofdlijn, ook terug te vinden in het voortgezet onderwijs. De typen scholen verschillen onder meer in de wijze waarop gestalte wordt gegeven aan levensbeschouwelijke vorming. Ook verschilt de relatie met persoonsvorming en de interpretatie die aan persoonsvorming gegeven wordt.

Binnen het basisonderwijs wordt op traditiescholen persoonsvorming sterk gekoppeld aan religieuze vorming, oftewel socialisatie. Het accent van levensbeschouwelijke vorming ligt op socialisatie binnen de christelijke traditie (levensbeschouwelijke vorming als ‘geloofsgoed’). Tegelijkertijd is er ook veel aandacht voor kennisverwerving (levensbeschouwelijke vorming als ‘cultuurgoed’). Op diversiteitsscholen wordt juist meer de nadruk gelegd op persoonsvorming als kwalificatie. Er wordt op deze scholen veel aandacht geschonken aan instrumentele vaardigheden met het oog op deelname van de leerlingen aan de samenleving. Ook ligt er specifieke nadruk op kennis over het christelijk geloof, levensbeschouwelijke vorming als cultuurgoed. Op zingevingsscholen lijkt persoonsvorming sterker opgevat te worden als een vorm van pedagogisering en wellicht ook als een vorm van *Bildung*. Het gaat daar om aandacht voor de gehele leerling door middel van brede vorming waarbij leerlingen worden gestimuleerd om zelfstandig te denken. De levensbeschouwelijke vorming richt zich expliciet op de individuele persoonsvorming (in de zin van pedagogisering) en de inhoud van de levensbeschouwelijke vorming

(in de zin van *Bildung*, algemene vorming) is hierbij zowel geloofsgoed als cultuurgoed.

Binnen het protestants-christelijk voortgezet onderwijs zien we in hoofdlijnen hetzelfde patroon. Docenten (en schoolleiders) noemen ‘zelfontplooiing’, ‘verbinding’ en ‘kritisch leren denken’ als belangrijke (algemene) vormingsdoelen. We zien in de interpretaties die aan deze doelen gegeven worden elementen terug van personalisering, pedagogisering en *Bildung*. De als traditieschool aangeduide scholen onderscheiden zich vanwege de expliciete aandacht voor religieuze vorming als component van persoonsvorming. Bij deze scholen is er ook veel meer sprake van socialisatie in de christelijke traditie (levensbeschouwelijke vorming als ‘geloofsgoed’). Bij de andere scholen wordt levensbeschouwelijke vorming veel meer als cultuurgoed en/of als onderdeel van persoonsvorming gezien (subjectificatie of pedagogisering). Ook wanneer we inzoomen op het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing constateren we dat de focus op verreweg de meeste protestants-christelijke scholen ligt op een combinatie van cultuurgoed en persoonsvorming. Op de meeste scholen, zeker in het voortgezet onderwijs, is geloofsoverdracht, binnen de kaders van het vak godsdienst/levensbeschouwing, geen onderwijsdoel.

Onze bevindingen maken zichtbaar dat er in protestants-christelijk onderwijs volop aandacht is voor persoonsvorming, in verschillende hoedanigheden. Levensbeschouwelijke vorming wordt in sterke mate gekoppeld aan persoonsvorming, in de zin van personalisering en pedagogisering. Alleen diversiteitsscholen leggen vooral nadruk op persoonsvorming als kwalificatie, en bij traditiescholen is er ook (dus niet alleen!) sprake van persoonsvorming als religieuze vorming dan wel socialisatie in de christelijke traditie.

Noten

- 1 De vragenlijst is verstuurd naar 1807 schoolleiders. 166 vulden de vragenlijst volledig in. Dit is een respons van 9,2%. Non-response analyse geeft geen redenen om aan te nemen dat er sprake is van systematische uitval. Geografische spreiding van de respondenten komt overeen met de geografische spreiding van de totale onderzoekspopulatie.
- 2 Verus is de vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs. In 2012 was de fusie met het katholiek onderwijs nog niet voltooid. Vrijwel alle bij Verus (voorheen Besturenraad) aangesloten scholen waren in die tijd protestants-christelijk.
- 3 Omdat de typebeschrijvingen al samenvattingen zijn van beelden die op inductieve wijze uit de analyse van de data zijn ontstaan, hebben we er aanvankelijk voor gekozen om de typen geen verdere labels te geven. In de praktijk bleek er echter wel behoefte te zijn aan namen. De labels zijn uitdrukkelijk niet bedoeld om los van de typebeschrijvingen gebruikt te worden.

- 4 Op basis van dit onderzoek zijn geen uitspraken te doen over de mate waarin de verschillende door docenten genoemde doelen ook daadwerkelijk gestalte krijgen binnen de scholen.
- 5 Voor het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing is er ook een eigen vakvereniging genaamd Vereniging voor Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst (VDLG). Zie: www.vdlginfo.nl.
- 6 Gemiddelde van 2,8 op een schaal van 1 t/m 5. Ter vergelijking: de gemiddelde scores voor de andere schalen liggen tussen 3,25 en 4,2 (Bertram-Troost & Visser, 2017, p. 24).

Literatuur

- Avest, I. ter, G.D. Bertram-Troost & S. Miedema (2011),
 Religious Education in a pillarized and postsecular Age in the Netherlands, in: Franken, L. & P. Loobuyck (eds.), *Religious Education in a Plural, Secularized Society. A Paradigm Shift*, Waxmann: Münster, 85-98.
- Bertram-Troost, G.D., C. Kom, I. ter Avest & S. Miedema (2012),
Typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd. Schoolleiders aan het woord over de eigenheid van hun school, Woerden: Besturenraad.
- Bertram-Troost, G.D., I. Versteegt, J. van der Kooij, I. van Nes & S. Miedema (2015a),
Om eigenheid en openheid. Inspiratie, motivatie en levensbeschouwing van docenten in het christelijk voortgezet onderwijs, Den Haag: Oranje van Loon.
- Bertram-Troost, G.D., I. Versteegt, J. van der Kooij, I. van Nes & S. Miedema (2015b),
 Docent zijn in het christelijk voortgezet onderwijs anno 2015. Over hun inspiratie, motivatie en levensbeschouwing, in: *Narhex*, 15 (4), 73-79.
- Bertram-Troost, G.D. & T.D. Visser (2017a),
Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst, Woerden: Verus.
- Bertram-Troost, G.D. & T.D. Visser (2017b),
Godsdienst/levensbeschouwing, hoe zie jij dit vak? Werkschrift bij het onderzoek Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak?, Woerden: Verus.
- Bertram-Troost, G.D. & T.D. Visser (2017c),
 Meer zicht op de praktijk van het vak. Over inhouden en doelen in de lessen van hedendaagse docenten godsdienst/levensbeschouwing, in: *Narhex*, 17 (1), 7-16.
- Biesta, G.J.J. (2010),
Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy, Boulder/London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2018a),
Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming, Oratie, Universiteit voor Humanistiek.

- Biesta, G.J.J. (2018b),
 Levensbeschouwelijke vorming en de pedagogische opdracht van de school. Over levensbeschouwelijke identiteit en religieuze volwassenheid, in: *Narthex*, 18 (2), 5-11.
- Boersma, P & Kuyk, E. (2012),
Kennisbasis Godsdienst/Levensbeschouwing. Uitgewerkt voor opleidingen voor protestants-christelijk basisonderwijs, Woerden: Besturenraad/Verus.
- Bureau 2032 (2016),
Eindadvies Platform onderwijs2032, Den Haag: Platform OnsOnderwijs2032.
- Onderwijsraad (2016),
De volle breedte van onderwijskwaliteit, Den Haag: Onderwijsraad.
 Staatsblad 148 16 maart 2017: <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2017-148.html> (geraadpleegd op 5 juni 2018)
- Vermeulen, B.P. (2007),
Vrijheid, gelijkheid, burgerschap. Over verschuivende fundamente van het Nederlandse minderhedenrecht en -beleid: immigratie, integratie, onderwijs en religie, Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Visser, A. (2016a),
Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! Een conceptueel vooronderzoek, Enschede: SLO.
- Visser, T.D. (2016b),
 Het is nu of nooit... Een algemeen vormend vak godsdienst/levensbeschouwing als dé uitdaging van deze eeuw, in: Erwich, R. & J.M. Praamsma (red.), *Grensgangers. Pendelen tussen geloof en cultuur*, Uitgeverij Kok: Utrecht, pp. 161-178.
- Visser, T.D. (2017),
 Op weg naar een kennisbasis van lerarenopleiders godsdienst/levensbeschouwing..., in: *Narthex*, 17 (1), 47-58.