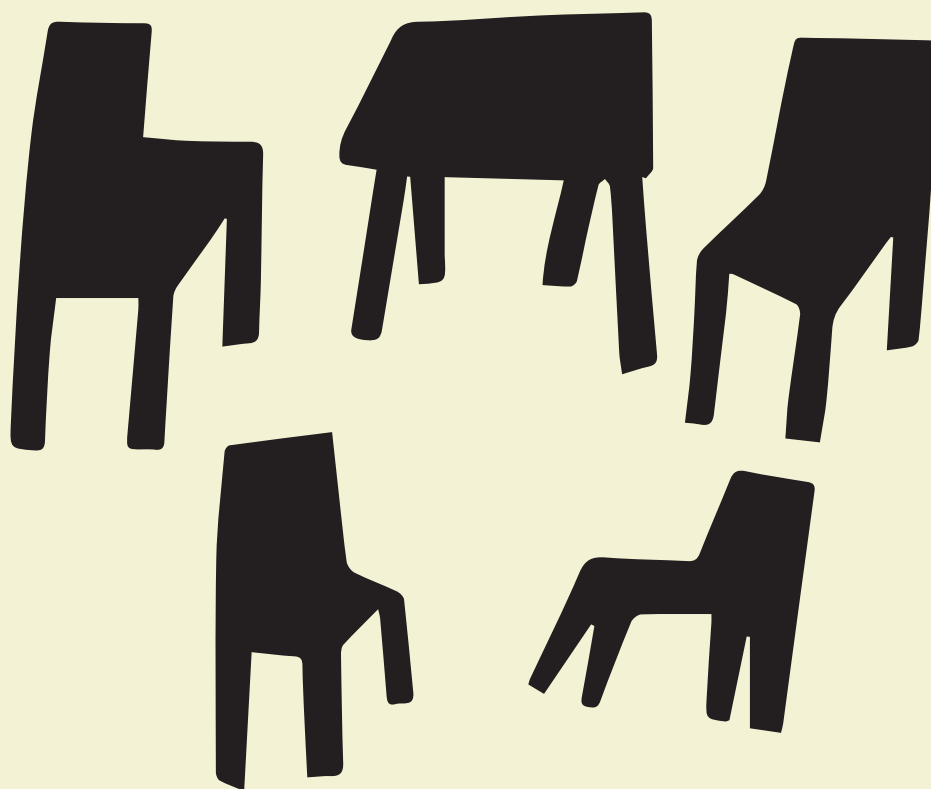


Leren zelf denken en samen leven:

humanistisch vormingsonderwijs op
de openbare basisschool



Eveline Oostdijk

**Leren zelf denken en samen leven:
humanistisch vormingsonderwijs op de
openbare basisschool**

Eveline Oostdijk

Colofon

ISBN: 978-94-93315-03-7

NUR: 746

Lay-out en druk: Proefschrift AIO

Afbeelding omslag: Vier stoelen rond een tafel- Klaas Gubbels (2003)

© Eveline Oostdijk, The Netherlands 2022

Alle rechten voorbehouden: Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets van deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze dan ook, zonder de uitdrukkelijke, voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

Leren zelf denken en samen leven: humanistisch vormingsonderwijs op de openbare basisschool

**Educating autonomy and humanity:
humanistic worldview education in public primary schools**
with a summary in English

Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit voor
Humanistiek te Utrecht op gezag van de rector magnificus prof. dr. Joke van Saane
ingevolge het besluit van het College voor Promoties in het openbaar te verdedigen

op 17 november 2022 om 16.00 uur

door Eveline Oostdijk
geboren op 30 november 1982 te Middelburg

promotor

prof. dr. Wiel Veugelers, Universiteit voor Humanistiek

co-promotor

dr. Yvonne Leeman, Universiteit voor Humanistiek

beoordelingscommissie

prof. dr. Cok Bakker, Universiteit Utrecht

prof. dr. Monique van Dijk-Groeneboer, Universiteit van Tilburg

dr. Isolde de Groot, Universiteit voor Humanistiek

prof. dr. Laurens ten Kate, Universiteit voor Humanistiek

prof. dr. Bram de Muynck, Theologische Universiteit Apeldoorn

De omgeving
van de mens
is de medemens
J. A. Deelder

You may say I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday you'll join us
And the world will live as one
John Lennon

Inhoudsopgave

Ten geleide: Leren zelf denken en samen leven	10
Afkortingen en begrippen	11
1. Inleiding: humanistisch vormingsonderwijs op de openbare basisschool	13
1.1 Onderzoek naar humanistisch vormingsonderwijs	15
1.2 Vraagstelling en onderzoeksopzet	18
1.3 Leeswijzer	19
2. Theoretische perspectieven op humanistische vorming	23
2.1 Filosofische bouwstenen van humanistische vorming	25
2.2 Levensbeschouwelijke vorming	36
2.3 Humanistisch vormingsonderwijs in relatie tot burgerschapsvorming en de omgang met waarden	50
2.4 Conclusie: van theoretisch kader naar empirisch onderzoek	59
3. Ontwerp curriculumonderzoek humanistisch vormingsonderwijs	65
3.1 Curriculumniveaus als onderzoeksmodel	66
3.1.1 Het ideële curriculum	68
3.1.2 Het formele curriculum	69
3.1.3 Het geïnterpreteerde curriculum	69
3.1.4 Het geoperationaliseerde curriculum	70
3.1.5 Het ervaren curriculum	71
3.1.6 Het geëffectueerde curriculum	72
3.2 Overzicht onderzoeksontwerp	72
3.3 Kwaliteitscriteria en ethische aspecten van onderzoek	74

Het ideële en het formele curriculum

4. De achtergrond, missie, doelstellingen en methodiek van humanistisch vormingsonderwijs	79
4.1 Achtergrond en context van Stichting HVO	80
4.2 Wettelijke basis van het keuzevak hvo	82
4.3 Het ideële curriculum van het keuzevak hvo	86
4.3.1 De missie en visie van Stichting HVO: autonomie en humaniteit	86
4.3.2 Streefdoelen hvo: sociale levenskunde en wereldburgerschap	90
4.3.3 Bouwstenen in het ideële curriculum: een analyse	91
4.4 Het formele curriculum van het keuzevak hvo	92
4.4.1 Uitgangspunten, doelstellingen en methodiek	93
4.4.2 Themaboeken voor de lessen hvo	96
4.4.3 Bouwstenen in het formele curriculum: een analyse	99

Het geïnterpreteerde curriculum

5. De visie van de vakdocent hvo op humanistisch vormingsonderwijs	103
5.1 Onderzoek naar doelen, inhoud en werkvormen van hvo	104
5.2 Onderzoeksdesign	107
5.3 Resultaten	111
5.3.1 Belang en bijdrage van doelen hvo	112
5.3.2 Belang en bijdrage van doelen humanistische tradities	115
5.3.3 Belang en bijdrage van doelen burgerschap	118
5.3.4 Inhoud en werkvormen lessen hvo	122
5.4 Conclusie: tussen autonomie en sociale ontwikkeling	125
6. Het perspectief van de vakdocent hvo op de eigen lespraktijk	131
6.1 Onderzoek naar opvattingen en posities ten aanzien van de eigen klassensituatie	132
6.2 Onderzoeksdesign	135
6.3 Resultaten	138
6.3.1 Opvattingen over de eigen klassensituatie	138
6.3.2 Levensbeschouwelijke en normatieve posities	141
6.3.3. Relaties tussen doelen en opvattingen van docenten over hun klassensituatie	143
6.4 Conclusie: ruimte voor de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling	145

Het geoperationaliseerde curriculum

7. De praktijk van de vakdocent hvo	149
7.1 Kennismaking met zes vakdocenten hvo	150
7.2 Humanistisch vormingsonderwijs in de praktijk	169
7.3 Vragen stellen: twee hvo-praktijken in beeld.	172
7.3.1 ‘You may say I’m a dreamer.’ De casus van vakdocent hvo Marieke	172
7.3.2 ‘Waar kom ik vandaan?’ De casus van vakdocent hvo Fanny	176
7.4 Ervaringen bieden	180
7.4.1. ‘Zie ik wat jij ziet?’ De casus van vakdocent hvo Janne	180
7.4.2. ‘Over macht en onmacht.’ De casus van vakdocent hvo Tanja	185
7.5 Laten samenwerken	188
7.5.1 ‘In dialoog over verantwoordelijkheid.’ De casus van vakdocent hvo Joke.	188
7.5.2 ‘Op een duurzaam eiland’. De casus van vakdocent hvo Petra	195
7.6 Conclusie: hvo als vrijplaats voor het begeleiden van vorming	198
7.6.1 Beoogde doelen en pedagogische aanpakken: aanzetten tot denken vanuit humanistische waarden	198

7.6.2 In de praktijk: persoonlijke ontwikkeling, samen onderzoeken en botsende waarden	200
7.6.3 Denken over de lessen: zaadjes planten	201

Het ervaren en het geëffectueerde curriculum

8. Het verhaal van de leerling	205
8.1 Onderzoek naar ervaringen en leerresultaten van humanistisch vormingsonderwijs	206
8.2 Onderzoeksdesign leerlingenonderzoek	206
8.3 Resultaten: de leerling aan het woord	209
8.3.1 Ervaringen van leerlingen met hvo	209
8.3.2 Leerlingen over wat ze leren bij hvo	213
8.4 Conclusie: eigen mening vormen en keuzes maken	219
9. Conclusie, discussie en aanbevelingen	223
9.1 Conclusie: leren zelf denken en samen leven?	224
9.1.1 Eindconclusie	230
9.2 Discussie: drie spanningsvelden nader bekeken	231
9.2.1 Het humanistische in hvo	231
9.2.2 De context van het levensbeschouwelijk keuzevak hvo	232
9.2.3 Het curriculum als kompas en de professionaliteit van vakdocenten hvo	234
9.3. Bepkeringen van het onderzoek, ethische aspecten en aanbevelingen voor vervolgonderzoek	235
9.4 Aanbevelingen voor de praktijk	238
Literatuur	240
Bijlagen	246
Bijlage 1: brief deelname vragenlijstonderzoek	246
Bijlage 2: vragenlijst voor alle vakdocenten hvo	248
Bijlage 3: vragenlijst voor leerlingen hvo	263
Samenvatting	268
Summary	277
Een persoonlijk slotwoord: ‘Het enige dat ik zeker weet, is dat ik niks weet’	286
Dankwoord	288
Curriculum vitae	292

Ten geleide: Leren zelf denken en samen leven

Individuele vrijheid om te denken wat je wilt én leven in een humane samenleving voor iedereen: deze twee belangrijke waarden binnen het humanisme als levensbeschouwing worden zichtbaar in het motto van het Humanistisch Verbond: ‘zelf denken, samen leven’.

Ook binnen het humanistisch vormingsonderwijs staan deze waarden centraal. Zo formuleert Stichting HVO twee streefdoelen: “Vanuit humanistische uitgangspunten leerlingen op een kritische en creatieve manier leren omgaan met vragen die betrekking hebben op normen en waarden en ze stimuleren tot zelfstandig oordelen en handelen, waardoor zij in toenemende mate in staat zullen zijn om zin en vorm te geven aan hun eigen leven en dat van anderen” (zelf denken). Het tweede streefdoel luidt: “Vanuit humanistische uitgangspunten leerlingen op een kritische en creatieve manier leren een persoonlijke levens- en wereldbeschouwing te vormen, waarmee zij als betrokken wereldburgers een bewuste bijdrage kunnen leveren aan het duurzaam (samen) leven op aarde” (samen leven) (Stuij, 2011, p. 21).

Hoe zijn deze waarden terug te zien in het curriculum van humanistisch vormingsonderwijs? In dit proefschrift wordt geanalyseerd op welke manieren er in zowel het denken over humanistisch vormingsonderwijs als in de uitvoering van de lessen aandacht wordt besteed aan beide componenten: aan het ideaal van autonomie én aan het politiek-moreel streven naar een humane samenleving. Daarbij wordt zowel het denken over humanistische vorming, het denken over het vak hvo, als de praktijk zichtbaar gemaakt. Ook de variaties en spanningen die zich erin kunnen voordoen, komen aan bod.

In de literatuur over humanisme als levensbeschouwing en humanistische vorming komen de waarden zelf denken en samen leven op verschillende manieren en in verschillende bewoordingen terug. Aan de Universiteit voor Humanistiek wordt het begrippenpaar ‘persoonlijke zingeving en humanisering’ veel gebruikt (Alma, Lensvelt-Mulders & Van Houten, 2010). Historicus Stolk (2015) gebruikt in zijn onderzoek naar de geschiedenis van levensbeschouwelijke vorming in relatie tot onderwijs en opvoeding de begrippen ‘autonomie en humaniteit’. Voor Veugelers (2003) zijn ‘autonomie en sociale betrokkenheid’ de kernwaarden van educatie in humanistisch perspectief.

In al deze gevallen gaat het, in het algemeen gezegd, om de relatie tussen het persoonlijke en het maatschappelijke. Met de boektitel Leren zelf denken en samen leven breng ik, geïnspireerd door het motto van het Humanistisch Verbond, de aandacht voor zowel de persoonlijke als de maatschappelijke ontwikkeling binnen humanistisch vormingsonderwijs tot uitdrukking.

Afkortingen en begrippen

Dienstencentrum GVO en HVO: De organisatie van de verschillende werkgeversorganisaties godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs. (Vanaf 2019: Centrum voor Vormingsonderwijs)

Humanistisch Verbond: Informatie-en dienstencentrum voor het georganiseerde humanisme in Nederland.

Stichting HVO: Stichting Humanistisch Vormingsonderwijs

Stichting HVO Primair: Werkgeversorganisatie van vakdocenten hvo

Vakdocent hvo: de docent die het vak hvo verzorgt. De officiële benaming van de mensen voor de klas die hvo geven, is in de loop van de tijd aan verandering onderhevig geweest. Zo werden ze voor 1980 hvo-leidsters genoemd. Daarna werd het hvo-gevende, naar analogie van onderwijsgevende en omdat de term leidster als onderwaardering van het beroep werd ervaren. Nog weer later werd het hvo-leerkracht (1995) om tenslotte uit te komen bij leraar hvo en docent hvo (Beckeringh, 2009). In de meest recente documenten wordt gesproken over vakdocenten hvo (Stuij, 2010). In dit onderzoek is dan ook gekozen voor de benaming van vakdocent hvo.

M/V: Omdat het merendeel van de vakdocenten hvo vrouw is, wordt er in dit proefschrift verwezen met 'zij'. Waar 'zij' staat kan ook 'hij' worden gelezen. Daarbij wordt er om redenen van leesbaarheid van de tekst afwisselend gekozen voor de termen 'vakdocent hvo' en 'docent'.



Hoofdstuk 1

**Inleiding: humanistisch vormingsonderwijs
op de openbare basisschool**

1. Inleiding: humanistisch vormingsonderwijs op de openbare basisschool

Kinderen op openbare basisscholen in Nederland hebben al sinds 1857 het wettelijke recht binnen de schooltijden godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs te ontvangen.¹ Sinds het schooljaar 1969-1970 leveren humanisten hieraan een concrete bijdrage onder de noemer van humanistisch vormingsonderwijs. Voor de inhoud en organisatie van dit vormingsonderwijs is, vanwege de scheiding van kerk en staat, niet de overheid verantwoordelijk, maar een kerk of een andere organisatie op geestelijke grondslag. Voor het humanistisch vormingsonderwijs (hvo) is dat Stichting HVO, opgericht door het Humanistisch Verbond (HV). Op de website van de stichting staan haar hoofddoel en functie als volgt omschreven:

Stichting HVO heeft vanaf haar oprichting op 5 november 1979 als hoofddoel gehad humanistisch (levensbeschouwelijk) vormingsonderwijs (hvo) in het openbaar onderwijs structureel mogelijk te maken door leraren voor het vak op te leiden, de inhoud van het vak te ontwikkelen, te verdiepen en te verbreden en de (financiële) randvoorwaarden toereikend te doen worden voor een verantwoord aanbod van het vak in het openbaar onderwijs (www.hvo.nl).

Het vak humanistisch vormingsonderwijs op de openbare basisschool is ingebed in een specifieke context. Zo betreft het een keuzevak: ouders hebben de mogelijkheid te kiezen voor dit type onderwijs voor hun kind. Officieel moeten ouders gewezen worden op dit recht, waarna hun de mogelijkheid voorgelegd wordt een keuze te maken uit diverse invullingen van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, met als verzamelnaam g/hvo². Dit betreft een vak dat per lesgroep meestal één uur per week door een vakdocent wordt aangeboden, vooral in de bovenbouw van het basisonderwijs. Tot slot is deze vakdocent niet in dienst van de school, maar van de levensbeschouwelijke organisatie waartoe zij als docent behoort.

Humanistisch vormingsonderwijs betreft een onderwijspraktijk waar nog voor een deel pionierswerk wordt verricht. De positie van het vak en daarmee van de vakdocent hvo waren bovendien jarenlang onzeker. Door recente ontwikkelingen is de positie van het humanistisch vormingsonderwijs echter versterkt. Zo besloot de Tweede Kamer eind december 2008 dat vakdocenten godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs in het openbaar basisonderwijs structureel bekostigd zouden gaan worden. Vanaf 2017 is deze bekostiging bovendien wettelijk verankerd.³ Op een groot aantal scholen wordt structureel hvo aangeboden. Gedurende de afgelopen

1 Artikel 50 en 51 WPO; <https://voo.nl/kennisbank/les/vormingsonderwijs>

2 Vormingsonderwijs wordt verzorgd binnen de volgende denominaties: boeddhistisch, hindoeïstisch, humanistisch, islamitisch, katholiek en protestants (zie: www.vormingsonderwijs.nl)

3 Wet 34.246 vanaf 2017

jaren (2012-2020) waren er elk jaar tussen de 150 en 186 vakdocenten hvo actief op gemiddeld 758 scholen voor openbaar basisonderwijs (Stichting HVO Primair).⁴

Bovengenoemde ontwikkelingen laten de urgentie van een onderzoek naar de praktijk van humanistisch vormingsonderwijs zien. Met dit onderzoek wordt dan ook beoogd deze onderwijspraktijk inzichtelijk te maken en vanuit verschillende theorieën te reflecteren op de doelen en praktijken ervan. Hieronder wordt uitgelegd waarom dat relevant is. Vervolgens worden de onderzoeksvragen en de hoofdlijnen van het onderzoek geschetst. De leeswijzer geeft daarna richting voor het lezen van dit proefschrift.

1.1 Onderzoek naar humanistisch vormingsonderwijs

Het verkrijgen van inzicht in het curriculum en de praktijk van humanistisch vormingsonderwijs is om verschillende redenen relevant. Er wordt onderscheid gemaakt tussen een praktische en een theoretische relevantie.

Voor de ontwikkeling van het curriculum van hvo en voor de initiële opleiding en verdere professionalisering van vakdocenten hvo, is kennis over de theoretische basis en de hvo-praktijk van groot belang. Op basis van die kennis kan verdere curriculumontwikkeling en scholing plaatsvinden, maar ook kunnen vakdocenten hvo zelf geïnspireerd raken om de ruimte die ze voor eigen invulling en ontwikkeling van het vak hebben, weloverwogen te benutten. Daarnaast kunnen de resultaten van dit onderzoek bijdragen aan het proces van inbedden en afstemmen van het vak hvo binnen het bredere verband van vormingsonderwijs, zoals morele levensbeschouwelijke vorming en burgerschapseducatie. Een meer theoretische relevantie ligt in de ontwikkeling van empirisch gefundeerde kennis over het curriculum van hvo. Niet eerder werd er empirisch onderzoek gedaan naar de manier waarop humanistisch vormingsonderwijs wordt vormgegeven in de praktijk. Er is gekozen voor een breed onderzoek naar het curriculum van hvo, waarbinnen zowel het humanistisch-theoretisch gewenste curriculum, als het feitelijk gegeven curriculum zijn meegenomen, maar ook de ervaringen van docenten en leerlingen met de lessen en hun visies op leerresultaten.

Het op deze manier onderscheiden van de verschillende niveaus of verschijningsvormen van het curriculum kan leiden tot inzicht in verschil en samenhang tussen het geformuleerde hvo-ideaal, de interpretaties daarvan en de uitwerkingen in de lessen en de betekenis ervan voor de leerlingen.

Door humanistisch vormingsonderwijs in haar context van het openbaar onderwijs te onderzoeken, kan deze studie een bijdrage leveren aan het debat over de relatie tussen onderwijs en levensbeschouwelijke vorming. In hoofdstuk 2 wordt hier verder op ingegaan.

⁴ Voor een historisch overzicht van het pleidooi voor structurele financiering zie 'Zet nu a.u.b. die wissel om! Pleidooi voor eigentijdse financiering van het humanistisch vormingsonderwijs op de openbare basisschool' Stichting HVO, 2001.

Levensbeschouwelijke vorming in het openbaar basisonderwijs

Het Nederlandse onderwijsbestel kent naast openbaar onderwijs ook bijzonder onderwijs. Bijzonder onderwijs is veelal gebaseerd op een levensbeschouwelijke grondslag. Het openbaar onderwijs valt onder de verantwoordelijkheid van de overheid en richt zich nadrukkelijk op de hele samenleving en staat open voor alle leerlingen.

Het Nederlandse openbaar onderwijs hanteert het beginsel van actieve pluriformiteit. Dit betekent dat het onderwijs bijdraagt aan ‘de ontwikkeling van de leerling met aandacht voor de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden, zoals die leven in de Nederlandse samenleving’.⁵ Het openbaar onderwijs is voor iedereen toegankelijk. Het gaat uit van en besteedt aandacht aan diversiteit. Dit doet zij onder andere door het aanbieden van het keuzevak godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs (g/hvo).

Het keuzevak hvo is ingebed in de openbare basisschool. De lessen worden gegeven onder inhoudelijke verantwoordelijkheid van de zendende instantie, door een externe vakdocent. Hierdoor vinden de lessen hvo plaats in een complexe context. Bestuur en schoolleiders, leerkrachten van de basisschool, vakdocenten hvo, de zendende instantie, ouders en leerlingen zijn allen onderdeel van de context van hvo.

Uit een onderzoek naar de vraag hoe openbare basisscholen invulling geven aan levensbeschouwelijke vorming in de vorm van gvo en hvo, blijkt dat schoolleiders aandacht voor levensbeschouwing belangrijk zeggen te vinden, maar de invulling ervan vaak als ingewikkeld ervaren. Zo erkennen zij dat de verantwoordelijkheid bij de zendende instanties ligt, maar wensen zij tegelijkertijd meer afstemming over de inhoud (Pater, Veugelers, Karssen & Vergeer, 2013).

Schoolleiders in dit onderzoek die kritisch waren ten aanzien van levensbeschouwelijke vorming in keuzevakken, bepleitten ofwel een interlevensbeschouwelijke dialoog, of wilden levensbeschouwing liever helemaal buiten de deur van de openbare school houden. Deze standpunten raken daarmee aan de meer politieke vraag naar de relatie tussen onderwijs en levensbeschouwing en aan de vraag naar het karakter van het openbaar onderwijs.

Een ander onderzoek naar levensbeschouwelijke vorming in het openbaar onderwijs laat zien dat directeuren en leerkrachten een aantal kritische noten plaatsen bij het keuzevak g/hvo (Ter Avest & Bakker, 2013). Zo zouden zij niet altijd tevreden zijn over de pedagogisch-didactische strategieën van de vakdocenten gvo en hvo. Volgens hen schiet de kwaliteit op dit gebied soms tekort. Daarnaast zijn directeuren en leerkrachten in dit onderzoek van mening dat zij onvoldoende op de hoogte worden gebracht door de vakdocenten gvo en hvo over de inhoud van hun lessen, waar zij overigens gezien de verantwoordelijkheidsstructuur ook geen invloed op kunnen uitoefenen. Tot slot gaven zij aan niet gelukkig te zijn met de situatie dat voor deze facultatieve lessen leerlingen in de klas van elkaar gescheiden worden omdat hun ouders willen dat zij

⁵ <https://voo.nl/kennisbank/les/vormingsonderwijs>

levensbeschouwelijk onderwijs krijgen dat overeenkomt met de levensbeschouwelijke socialisatie thuis. In dit verband wordt volgens de onderzoekers ook wel van segregatie gesproken: “Een school die actieve pluriformiteit en integratie voorstaat en de leerling daarin wil onderwijzen, brengt gescheiden onderwijs, een vorm van segregatie, in praktijk” (Ter Avest & Bakker, 2013, p. 17).

Deze kritiek speelt ook in de onderwijspolitiek en kwam onder andere aan het licht tijdens de bespreking van het wetsvoorstel in de Tweede Kamer voor de structurele bekostiging van g/hvo in december 2016. Zowel de SP als de VVD vonden deze vorm van gescheiden onderwijs het grootste struikelblok; zij spraken over het verzuild aanbieden van levensbeschouwelijk onderwijs. “En voor wie apart les in een specifieke godsdienstige of levensbeschouwelijke stroming wil, zijn er nu juist de bijzondere scholen”, aldus voormalig Tweede Kamerlid Straus van de VVD.⁶

Voor hvo lijkt dit een extra heikel punt, meer nog dan voor het godsdienstig vormingsonderwijs. Humanisme als niet-godsdienstige levensovertuiging en het daaruit voortvloeiende humanistisch vormingsonderwijs beoogt, in het geval van het hanteren van een inclusieve visie, niemand uit te sluiten. Kenmerkend voor inclusief humanisme is de focus op algemeen menselijke waarden als menselijke waardigheid. Inclusief humanistisch onderwijs is daarmee niet gericht op het bevorderen van een humanistische identiteit, maar op het bevorderen van een levenshouding die uitgaat van gedeeld menszijn; gericht op het vormgeven van een persoonlijke levensbeschouwing, al dan niet in combinatie met morele, sociale, politieke en democratische ontwikkelingen (Derkx, 2008). Toch is gescheiden onderwijs de vorm waarop dit type vormingsonderwijs in formele zin is georganiseerd.

Een tweede punt van discussie is meer inhoudelijk van aard en richt zich op de inhoud van het levensbeschouwelijk humanisme. De volgende vragen spelen daarin een rol: Wat is het karakter van het humanisme dat ten grondslag ligt aan humanistisch vormingsonderwijs? Over welk of wat voor soort humanisme hebben we het eigenlijk? Hoe komt dat in de lessen hvo tot uitdrukking? Met andere woorden, wat is het humanistische in het vak hvo?

Verschillende auteurs hebben aspecten van levensbeschouwelijk humanisme geproblematiseerd en laten zien dat we niet kunnen spreken van één humanisme. In hoofdstuk 2 wordt dat ook duidelijk aan de hand van het werk van Aloni (2007), die binnen het denken over educatie vier stromingen van humanisme onderscheidt. Een kritische bespreking van humanisme zien we onder andere bij Biesta en Kunneman in een wat zij “kritisch humanisme” noemen. In zijn boek *Het leren voorbij: democratisch onderwijs voor een menselijke toekomst* verkent onderwijspedagoog en filosoof Biesta wat het zou kunnen betekenen om voorbij de humanistische grondslag van het moderne opvoedings- en onderwijs project te denken (Biesta, 2016). Hij doelt hier op een humanistische mensvisie die de rationele autonomie van de mens als ideaal

⁶ Bekostiging levensbeschouwelijk onderwijs. Zie tweedekamer.nl/kamerstukken/plenaire_verslagen/detail/2016-2017

heeft en die de mens stimuleert zich in die richting te verwezenlijken. De mens wordt daarin gezien als project en het humanisme als een middel om dat project vorm te geven. Kunneman pleit voor zelfkritiek en mogelijkheden tot veranderingen binnen de dominante stroming in het humanisme waarin het primaat bij de autonomie en de rationaliteit van het subject ligt (Kunneman, 2005).

Deze auteurs roepen de vraag op welk humanisme met welk mensbeeld er ten grondslag ligt aan het denken over en het uitvoeren van humanistisch vormingsonderwijs. In hoofdstuk 2 kom ik hier op terug. Bij het bestuderen van de praktijk van hvo spelen vragen over de context en de aard van het humanisme een belangrijke rol. Ik laat nu eerst zien vanuit welke vraagstelling het onderzoek is opgezet om de praktijk van hvo zo goed mogelijk in kaart te brengen en te analyseren.

1.2 Vraagstelling en onderzoeksopzet

Hierboven is beschreven dat humanistisch vormingsonderwijs als keuzevak in het openbaar basisonderwijs in een specifieke context is ingebed. Zo werd duidelijk dat het in de praktijk veelal om een eenuursvak gaat, dat de verantwoordelijkheid voor de inhoud bij de zendende instantie ligt en dat de keuze voor het vak bij leerlingen en ouders ligt. Vanuit deze achtergrond zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Hoe ziet het curriculum van humanistisch vormingsonderwijs eruit? Welke accenten worden er gelegd op de verschillende niveaus?
2. Welke leerervaringen en leerresultaten doen zich voor bij leerlingen die hvo krijgen en hoe kunnen die geduid worden in het licht van theoretische perspectieven op humanistische vorming?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden, is in dit onderzoek het model van niveaus van het curriculum gehanteerd, zoals door Goodlad ontwikkeld en in Nederland door Van den Akker is geïntroduceerd (Goodlad, 1979, Van den Akker, 2003). Ook werd dit model gebruikt in het promotieonderzoek van Bartels naar filosoferen met kinderen (Bartels, 2013). Een curriculum kan volgens dit model op zes niveaus worden geanalyseerd: van visie via formele documenten naar opvattingen van de docenten en hun praktijken en wat deze teweegbrengen bij leerlingen. Op elk niveau kunnen relevante actoren in het onderzoek worden opgenomen en kunnen adequate onderzoeksinstrumenten worden ingezet. Dit model van curriculumniveaus is, zo blijkt uit het onderzoek van Van den Akker en Bartels, zeer geschikt om te onderzoeken op welke manieren beoogde doelen en uitgangspunten zichtbaar worden in curriculumdocumenten, in de praktijk van docenten en in de ervaringen en leerresultaten van leerlingen.

In dit onderzoek zijn de zes niveaus aangehouden en zijn er per niveau deelvragen geformuleerd om antwoord te krijgen op de hoofdvragen. De deelvragen zijn opgenomen in Tabel 1.1.

Tabel 1.1: Niveaus van het curriculum

Niveaus van het curriculum	Deelvragen
1. Het ideële curriculum: de algemene doelstellingen van het programma (hoofdstuk 4)	<ul style="list-style-type: none">• Wat zijn de missies en streefdoelen zoals Stichting HVO die geformuleerd heeft?
2. Het formele curriculum: het curriculum uitgewerkt in concrete doelen en materialen (hoofdstuk 4)	<ul style="list-style-type: none">• Wat zijn de uitgangspunten, doelstellingen en methodiek zoals geformuleerd door Stichting HVO, uitgewerkt in lesmateriaal voor het vak hvo?
3. Het geïnterpreteerde curriculum: de interpretatie die de docent heeft gemaakt van het programma en van visies op humanistische vorming (hoofdstuk 5 en 6)	<ul style="list-style-type: none">• Welke doelen vinden vakdocenten hvo belangrijk? In welke mate denken zij daaraan een bijdrage te leveren?• Met welke inhoud en werkvormen willen zij aan deze doelen werken?• Welke opvattingen hebben vakdocenten hvo over hun eigen klassensituatie?• Welke levensbeschouwelijke en normatieve posities nemen docenten in?• Welke relaties zijn er tussen doelen en opvattingen van docenten over hun klassensituatie?
4. Het geoperationaliseerde curriculum: de daadwerkelijk uitgevoerde lessen en het denken daarover (hoofdstuk 7)	<ul style="list-style-type: none">• Welke doelen en welke pedagogische aanpakken worden beoogd, worden zichtbaar in de praktijk van de vakdocenten hvo en hoe denken docenten over hun praktijk?
5. Het ervaren curriculum: het door leerlingen ervaren programma (hoofdstuk 8)	<ul style="list-style-type: none">• Hoe ervaren leerlingen de lessen hvo?
6. Het geëffectueerde curriculum: dat wat de leerlingen hebben geleerd (hoofdstuk 8)	<ul style="list-style-type: none">• Wat denken leerlingen dat ze leren van hvo?• Welke doelen worden zichtbaar in -door leerlingen benoemde- leerresultaten?

In hoofdstuk 3 ga ik uitvoeriger in op het gebruik van het model in dit onderzoek. Nu wordt eerst inzichtelijk gemaakt hoe dit proefschrift is opgebouwd.

1.3 Leeswijzer

Hoofdstuk 2 *Theoretische perspectieven op humanistische vorming* vormt het theoretisch kader van het onderzoek. Hier beschrijf ik welke theorieën, modellen en ideeën er bestaan met betrekking tot humanistische vorming en humanistisch vormingsonderwijs en daarmee achterliggend kunnen zijn aan het vak hvo. Achtereenvolgens bespreek ik 1.) perspectieven op humanistische vorming 2.)

ontwikkelingen binnen levensbeschouwelijke vorming en 3.) hvo in relatie tot burgerschapsvorming en de omgang met waarden.

In hoofdstuk 3 *Ontwerp curriculumonderzoek humanistisch vormingsonderwijs* wordt de methodologie van het onderzoek beschreven en verantwoord. Ik ga daarbij uit van de zes niveaus van een curriculum. Met verschillende onderzoeksinstrumenten zijn data verzameld op elk van de niveaus. Op niveau 1 en 2 een documentanalyse; op niveau 3 een schriftelijke vragenlijst; op niveau 4 een interview, lesobservatie en nagesprek; op niveau 5 en 6 een schriftelijke vragenlijst en een groepsinterview. De analyses van de geselecteerde documenten op niveau 1 en niveau 2 zijn te vinden in hoofdstuk 4 *De achtergrond, missie, doelstellingen en methodiek van humanistisch vormingsonderwijs*.

De resultaten van het empirisch onderzoek op de niveaus 3 t/m 6 worden beschreven in de hoofdstukken 5 t/m 8. In hoofdstuk 5 *De visie van de vakdocent hvo op humanistisch vormingsonderwijs* staat het geïnterpreteerde curriculum centraal. Ik beschrijf de uitkomsten van het vragenlijstonderzoek onder alle vakdocenten hvo waarmee ik antwoord geef op de vraag welke doelen vakdocenten hvo belangrijk vinden, welke bijdrage ze daaraan denken te kunnen leveren en welke inhouden en werkvormen door hen worden gebruikt.

Hoofdstuk 6 *Het perspectief van de vakdocent hvo op de eigen lespraktijk* gaat, op basis van de voornoemde schriftelijke vragenlijst voor alle vakdocenten hvo, in op de vraag welke opvattingen vakdocenten hvo hebben over hun klassensituatie, welke levensbeschouwelijke en normatieve posities zij innemen en welke onderlinge relaties er te vinden zijn tussen hun doelen en opvattingen over de eigen klassensituatie. In hoofdstuk 7 *De praktijk van de vakdocent hvo* presenteer ik het onderzoek naar het geoperationaliseerde curriculum. Hiervoor zijn zes praktijken op zes verschillende basisscholen onderzocht met gebruikmaking van interviews, lesobservaties en nagesprekken. In dit hoofdstuk laat ik zien hoe humanistisch werken en lesgeven door docenten wordt opgevat, en hoe hvo in praktijk zichtbaar wordt. Ik beschrijf en analyseer wat vakdocenten hvo beogen, hoe ze daar in de praktijk aan werken en hoe ze over de uitvoering van hun lessen denken.

In hoofdstuk 8 *Het verhaal van de leerling* komt de leerling aan het woord. Middels een schriftelijke vragenlijst voor alle leerlingen en groepsinterviews met een selectie uit de leerlingenpopulatie, is onderzocht wat leerlingen van hvo vinden, hoe zij lesactiviteiten ervaren en wat zij denken van de lessen te leren.

In hoofdstuk 9 *Conclusie, discussie en aanbevelingen* wordt antwoord gegeven op de hoofdvragen, worden reflecties gepresenteerd en beperkingen van het onderzoek, naast perspectieven op vervolgonderzoek, beschreven. Ook worden aanbevelingen gedaan voor curriculumontwikkeling en voor de beroeps- en opleidingspraktijk.



Hoofdstuk 2

**Theoretische perspectieven op
humanistische vorming**

2. Theoretische perspectieven op humanistische vorming

Het vak hvo wordt opgevat als levensbeschouwelijk vormingsonderwijs vanuit humanistisch perspectief en verenigt, in de theoretische visie van Stichting HVO, de mensbeelden van de ‘sociale levenskunstenaar’ en die van de ‘betrokken wereldburger’ (Stuij, 2011). Hvo beoogt daarmee een bijdrage te leveren aan zowel de individuele ontwikkeling als de maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen vanuit humanistische waarden. Maar wat betekent dat eigenlijk? En waar komen deze mensbeelden en visies vandaan?

Stichting HVO formuleert de doelen van hvo op het gebied van de persoonlijke, de morele en de sociale ontwikkeling van kinderen en jongeren. Deze doelen zijn door Stichting HVO niet heel expliciet gekoppeld aan humanistische vorming en tradities in bredere zin. Daarom worden in dit hoofdstuk de achterliggende tradities, mensbeelden en waarden verkend en tracht ik deze met elkaar en met het vak hvo in verband te brengen.

Dat doe ik aan de hand van drie perspectieven: 1.) bouwstenen van humanistische vorming, 2.) ontwikkelingen binnen levensbeschouwelijke vorming en 3.) het denken over humanistisch vormingsonderwijs in relatie tot burgerschapsvorming en de omgang van docenten met waarden.

Het eerste perspectief heeft betrekking op de wortels van humanistische vorming. Aan de hand van het werk van de onderwijsfilosoof Aloni (2007) laat ik zien dat humanisme een lange geschiedenis heeft in het zoeken van evenwicht tussen vrijheid om jezelf te ontwikkelen en het dragen van verantwoordelijkheid voor de ander en de gemeenschap. In een humanistische opvatting van vorming staat het ontwikkelen van autonomie in relatie tot de zorg voor de ander en verantwoordelijkheid voor de maatschappij: sociale betrokkenheid. Het zal duidelijk worden dat deze onderlinge verhouding, in verschillende bewoordingen, als een rode draad door de geschiedenis van het humanistisch denken over vorming loopt.

Het tweede perspectief wordt gevormd door het denken over levensbeschouwelijke vorming. Eerst ga ik in op het begrip levensbeschouwing en op het levensbeschouwelijk humanisme. Vervolgens bespreek ik opvattingen over levensbeschouwelijk onderwijs en de plaats van het vak hvo hierin. Hoe kan hvo gepositioneerd worden ten opzichte van actuele ontwikkelingen binnen het denken over en onderzoek naar levensbeschouwelijke vorming? En wat is de betekenis van levensbeschouwelijke identiteitsvorming in een humanistisch perspectief?

In de derde paragraaf ga ik in op het vak hvo in relatie tot burgerschapsvorming en de omgang met waarden. Ik laat zien dat hvo een vorm is van waardevormend onderwijs en bespreek visies op de omgang met waarden van docenten in de klas.

Vanuit dit brede theoretische kader destilleer ik een aantal aspecten die van belang zijn voor het onderzoek naar het curriculum van hvo. In de slotparagraaf laat ik zien welke aspecten dat zijn, hoe ze zich tot elkaar verhouden en hoe ze tezamen het analysekader van mijn onderzoek vormen.

2.1 Filosofische bouwstenen van humanistische vorming

Welke filosofische bronnen liggen ten grondslag aan humanistische vorming? In zijn boek *Enhancing humanity* analyseert de onderwijsfilosoof en pedagoog Aloni de filosofische fundering van humanistische vorming (Aloni, 2007). Aloni laat goed zien dat er in de loop der tijd verschillend is gedacht over de invulling van humanistische vorming.

Ik gebruik dit werk omdat het de geschiedenis van humanistische vorming uitgebreid en overzichtelijk in kaart heeft gebracht en omdat de onderscheiden stromingen kunnen helpen om verschillende doelen en praktijken van humanistische vorming en van het vak hvo te duiden.

In dit onderzoek vormen de door Aloni onderscheiden stromingen dan ook een belangrijke onderlegger van het theoretische kader van waaruit humanistische levensbeschouwelijke vorming wordt geanalyseerd. Aloni maakt onderscheid tussen de klassiek-culturele stroming, de romantisch-naturalistische stroming, de existentiële stroming en de kritisch-radicalen stroming. In de romantisch-naturalistische en de existentiële stroming staan respectievelijk de authenticiteit en de autonomie van de mens centraal. Binnen de klassiek-culturele stroming en de kritisch-radicalen stroming wordt meer nadruk gelegd op humaniteit. Op basis van Aloni's werk wordt zichtbaar dat autonomie en humaniteit als grondbeginselen van een humanistische levensbeschouwing hand in hand gaan:

Regarding human beings as sovereign individuals who are responsible for their destiny, attributing to all people an unconditional self-value equal to that of their fellow men and women, and striving to establish a just, democratic, and humane social order, which is committed to the sanctity of human life and the furthering of human equality, freedom, solidarity, growth and happiness (Aloni, 2007, p. 63).

In dit citaat wordt een duidelijk streven naar autonomie zichtbaar: het soevereine individu dat verantwoordelijk is voor zijn eigen bestemming. Tegelijkertijd zien we een geloof in wat Aloni 'humaniteit' noemt: aan alle mensen wordt een onvoorwaardelijke eigenwaarde toegekend om vanuit die basis een rechtvaardige, democratische en humane sociale orde tot stand te brengen. Kenmerkend voor de humanistische levensbeschouwing is het paradoxaal samengaan van deze beginselen. In deze visie zullen mensen zowel hun eigen vrijheid als de verbondenheid met elkaar moeten erkennen (Van der Hamsvoord, 2008, p. 33).

Autonomie en humaniteit gaan dus samen in een humanistische levensbeschouwing, maar leveren ten aanzien van opvoeding en onderwijs een pedagogisch dilemma op. Het klassieke pedagogische spanningsveld tussen sturen en vrijlaten, zie ook het promotieonderzoek van Stolk (2015), speelt een rol in het humanistisch denken over onderwijs en opvoeding. Autonomie als humanistisch ideaal en opvoedingsdoel impliceert dat een kind zijn eigen koers mag bepalen en dat de opvoeder daarin niet te veel stuurt ('*wachsenlassen*'), maar vanuit een humanistische levensbeschouwing

staat de opvoeder ook bepaalde waarden voor die hij wil uitdragen en heeft hij een pedagogisch doel (*'führen'*).¹

Hieronder wordt uitgewerkt hoe de verhouding tussen autonomie en humaniteit zich als een rode draad door de verschillende tradities van het humanistische denken over onderwijs en opvoeding heeft gemanifesteerd. Ik bespreek nu de vier door Aloni onderscheiden stromingen en ga daarbij per stroming in op relevante Nederlandse humanistische en pedagogische vertolkingen.

De klassiek-culturele stroming

Humanistische vorming, aldus Aloni, vindt haar oorsprong in de Griekse oudheid. In het Athene van voor Christus ontstond een traditie die de mens in haar eigen centrum plaatste. Er werd daarbij gestreefd naar menselijke perfectie. De waarden *arete* (morele deugd) en *paideia* (opvoeding) stonden in deze traditie centraal. *Arete* betekent het streven naar menselijke perfectie. *Paideia* staat voor een opvoedingsideaal dat gericht is op de vorming van de volledige mens. Kennis stond daarin centraal, maar tegelijkertijd was de vorming van het karakter ook heel belangrijk. *Paideia* werd belangrijk voor het latere humanisme in de Renaissance, omdat deze opvoeding een manier bleek om een bijdrage te leveren aan een volledig menszijn. *Paideia* verwijst namelijk niet alleen naar een methode, maar ook naar een bepaalde inhoud, de *philantropia*: 'menslievendheid'. De waarde 'vrijheid', opgevat als zelf inhoud en vorm kunnen geven aan het leven, speelde een kleinere rol: de nadruk binnen deze traditie ligt op de kennismaking met algemeen geldende waarden, via de klassieke opvoeding (Aloni, 2007). Aandacht voor deze traditie neemt weer toe aan het eind van de middeleeuwen.

Zo schrijft filosoof Derkx dat renaissancehumanisten, zoals Petrarca (1304-1374), Erasmus (ca 1466-1536) en De Montaigne (1533-1592) door middel van hun studie van Romeinse en Griekse auteurs vooral hun gedachten probeerden te vormen over hoe een mens als mens behoorde te leven en hoe de menselijke samenleving het beste kon worden georganiseerd (Derkx, 2011, p. 27). Het renaissancehumanisme kent volgens Derkx drie dimensies: humanisme als vorming tot ware menselijkheid, humanisme als moreel en politiek streven en humanisme als levenskunst (Derkx, 2011).

De klassiek-culturele stroming krijgt verder vorm in de Verlichting, waarin de autonomie en het kritisch denken van de mens steeds belangrijker werden. Er kwamen in dit tijdperk cultuurkritische bewegingen tot stand die voorzichtig leidden tot een proces van verdere emancipatie, individualisering en rationalisering. Vanuit deze traditie is het humanistische bildungsideaal ontstaan. De oorspronkelijke betekenis daarvan vinden we in de achttiende en negentiende eeuw bij Duitse geleerden en schrijvers als Von Humboldt (1767-1835), die ernaar streefden om het humanisme van de Renaissance nieuw leven in te blazen (Vanheste, 2007). Deze bildungshumanisten

¹ Zie voor dit dilemma ook het proefschrift van Dieuwertje Bakker (1994): Humanistisch levensbeschouwelijk opvoeden. Praktijken, principes, problemen.

lieten zich inspireren door het mensbeeld van de *homo universalis* en stelden het streven naar de menselijke ontwikkeling in een voorbeeldige richting voorop. Waar het in het begin vooral ging om een mens te vormen in de richting van een bestaande traditie, werd het bildungsbegrip later aangevuld met het belang van het zich vormen op zich, zoals bij Von Humboldt. Een andere bekende vertegenwoordiger van het humanistische ideaal van bildung is Herbart (1776-1841) die tijdgenoot van Von Humboldt was en wordt gezien als een invloedrijk verlichtingspedagoog. Zijn begrip ‘opvoedend onderwijs’ vertoont raakvlakken met de algemene vorming van Von Humboldt, opgevat als veelzijdigheid van interesse en de noodzaak van kennis (Meijer, 2008). In deze traditie wordt de harmonische ontwikkeling van alle menselijke vermogens beoogd.

Het humanisme is sterk geworteld in de humanistische traditie van de klassieke oudheid, de Renaissance en de Verlichting. In dit humanisme wordt bildung opgevat als iets, dat mensen met en voor zichzelf doen: men *vormt* (bildet) zich. Bildung is jezelf vormen om op een bepaalde manier in de wereld te zijn (Bieri, 2005) en betekent in het moderne humanisme dus meer dan het jezelf vormen in een voorbeeldige richting met behulp van kennis.

In Nederland vindt er de laatste jaren een opleving van het bildungsideaal plaats binnen onderwijs en opvoeding, waarbij de algemeen vormende opdracht van onderwijs opnieuw in de aandacht is komen te staan². Dit is ontstaan uit een groeiend ongemak over de richting waarin onderwijs zich vanaf de jaren tachtig heeft ontwikkeld; een richting waarin de meetbare opbrengsten, accountability en overheidscontrole steeds dominantier zijn geworden (Biesta & Miedema, 2002). De vraag die daardoor het afgelopen decennium steeds meer aan de orde kwam, was of onderwijs niet te smal is ingevuld, namelijk vooral gericht op het doel van kwalificatie. Vorming of bildung -met name opgevat als zelfvorming of zelfontplooiing- werd het antwoord op wat onderwijs nog meer zou moeten of kunnen zijn. De invullingen en interpretaties van dit ideaal zijn echter divers. Zo kan deze invulling van bildung, als moderne opvatting van vorming, ook rekenen op kritiek, onder andere vanuit een kritisch-radical benadering (Aloni, 2007). Het streven naar ‘humanistische zelfvorming als betekenisgevend doel op zichzelf’ is namelijk een ideologische moraal en zou een individualistisch streven naar zelfbehoud van een al dan niet conservatieve elite zijn. Het tweede humanistische ideaal, de bevordering van de humane samenleving (humaniteit), komt er in deze invulling van bildung dus bekaaid vanaf. Zelfontplooiing is slechts voor een beperkt deel van de mensheid weggelegd en het merendeel wordt aan haar lot overgelaten, stelt ook filosoof Dohmen (Dohmen, 2009). De filosofe

² De laatste jaren kwamen verschillende initiatieven op in onderwijs, beleid en politiek met betrekking tot bildung. Een kleine greep: zie bijvoorbeeld de Bildung Academie (www.debildungacademie.nl) en het praktijkonderzoek dat naar bildung wordt verricht aan Fontys Hogescholen (www.fontys.nl). Er verschenen verschillende boeken, bijvoorbeeld ‘...En denken, Bildung voor leraren (van Stralen & Gude, 2012); ‘Bildung Speciaal- Bildungsverhalen uit de praktijk van het speciaal onderwijs’ (van Stralen, 2018).

Pott stelt dat *bildung* een mooi ideaal is, maar opgevat als utopisch ideaal houdt het volgens haar juist de overspannen verwachtingen omtrent de mens in stand.³ Deze zouden volgens haar juist bekritiseerd moeten worden.

Ook onderwijspedagoog en filosoof Biesta problematiseert het *bildungs*ideaal. Dit doet hij door in het denken over *bildung* onderscheid tussen -in het Duits- *Bildung* en *Erziehung* te maken (Biesta, 2017). Hij stelt dat het denken over *bildung* in het onderwijs gaat over de vraag hoe mensen kunnen worden wie ze zijn. Deze mens die gevormd dient te worden om te worden wie hij is, wordt in filosofische termen opgevat als een (te cultiveren) object. Zijn kritiek op die opvatting van *bildung* bestaat eruit dat een persoon niet alleen een *object* is, maar ook *subject* van zijn eigen handelen. In de context van *bildung* zou er ook ruimte moeten zijn om leerlingen te zien als vrije mensen die geholpen kunnen worden hun eigen vrijheid te ontdekken, waarbij de uitkomst van een dergelijk proces niet van te voren vaststaat. Biesta spreekt in dit verband over subjectificatie, dat te maken heeft met de levenslange uitdaging om ons op een verantwoordelijke en volwassen manier tot onze vrijheid te verhouden (Biesta, 2018). Het gaat daarbij niet om het definiëren hoe of tot wat de persoon van de leerling gevormd dient te worden (*bildung* opgevat als persoonsvorming), maar om de leerling op volwassen wijze te leren zich te verhouden tot zijn eigen vrijheid.

Vanuit verschillende kritische noties omtrent het *bildungs*ideaal is het hedendaagse denken over *bildung* aangevuld met onder meer een postmoderne invulling waarin aandacht voor diversiteit een belangrijke plaats inneemt (Schreurs, 2011). Dohmen houdt een pleidooi voor een bredere opvatting van *bildung* die meer gericht is op het goed samenleven met anderen dan op een individueel streven naar menselijke perfectie (Dohmen, 2009). En we zagen hierboven dat Biesta zijn opvatting van vorming in relatie brengt met de notie van het subject. Maar ook ten tijde van het opnieuw in zwang raken van het *bildungs*ideaal in de 18^e eeuw waren andere geluiden over vorming waarneembaar, bijvoorbeeld in het denken van Rousseau.

De romantisch-naturalistische stroming

De romantisch-naturalistische stroming binnen het humanisme is volgens Aloni vooral verbonden met het denken van filosoof en pedagoog Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Rousseau is het meest bekend om zijn kindgerichte benadering: het aansluiten bij de behoeften van het kind, om het goede te behouden en het tot bloei te laten komen in de vorm van een authentiek leven. Rousseau geloofde, aldus Aloni (2007, p. 38), niet in de rationele zelfontplooiing, zoals die in het Verlichtingshumanisme tot uitdrukking was gekomen. Vrijheid was volgens hem pas mogelijk als mensen naar hun eigen gevoelens en gedachten kunnen luisteren en daar gehoor aan geven. Echter, Rousseaus

³ De overspannen verwachtingen waar zij hier op doelt hebben betrekking op het ideaal van een mens als rationeel wezen. Mensen zijn immers ook dierlijke wezens met driften en verlangens, die niet per se onder controle te krijgen zijn. Deze aspecten ontbreken volgens Pott in een mensbeeld dat gestoeld is op het *bildungs*ideaal uit de Verlichting (Pott, 2000).

opvattingen kunnen veel breder worden geïnterpreteerd. Zijn oeuvre draait om de vraag op welke wijze de mens kan omgaan met de kloof tussen natuur en maatschappij, tussen individualiteit en socialiteit, tussen mens-zijn en burgerschap (Van Crombrugge, 2008, p. 303). De morele opvoeding speelde daarin voor hem een belangrijke rol.

Met Rousseau is wel het denken over het kind als authentiek wezen geïntroduceerd en daarmee het nadenken over wat het wezenlijke van het kind is en hoe dat behouden kan worden. Er is volgens deze ‘romantische’ denkrichting een aangeboren, biologische kern van goedheid in de mens aanwezig. Deze romantische traditie is terug te zien in een aantal hedendaagse stromingen. Zo ligt in de humanistische psychologie een romantisch mensbeeld aan de basis van het denken. De humanistische psychologie is een stroming binnen de psychologie die halverwege de 20^e eeuw haar intrede doet als reactie op onder meer de psychoanalyse en het behaviorisme. De humanistische psychologie stelt de mens voor in zijn volledigheid: een creatief, groeiend, betekenisgevend en waardierend wezen. Belangrijke vertegenwoordigers van deze stroming zijn Abraham Maslow, Carl Rogers, Rollo May en Viktor Frankl. In Maslows motivatietheorie wordt de mens gezien als een natuurlijk wezen dat streeft naar zelfactualisatie. Er wordt uitgegaan van een gegeven kern in de mens die tot volledige bloei en zelfontplooiing kan komen wanneer een aantal wezenlijke behoeften wordt vervuld (Maslow, 1970). De psycholoog Rogers speelde een centrale rol in het denken over interpersoonlijke communicatie, waarbij individuen het beste uit zichzelf en anderen konden halen op het interpersoonlijke vlak. De rol van de opvoeder is er in zijn ogen op gericht het kind te begeleiden in het zichzelf kunnen ontwikkelen.

Vertaald naar onderwijs en opvoeding komt de romantische stroming tot uiting in zogenoemde kindgerichte benaderingen. Zo wordt het denken en werk van Friedrich Fröbel (1782-1852) gezien als een praktische vertaling van het denken van Rousseau. Hij bedacht de pedagogie van de kindertuin: de plek waar kinderen zich in alle veiligheid en geborgenheid zonder inmengen van volwassenen kunnen ontwikkelen. Maria Montessori (1870-1952) staat bekend om haar kindgerichte methode voor onderwijsvernieuwing (Leenders, 2002). Haar ‘wetenschappelijke pedagogiek’, zoals ze haar ideeën aanduidde, is gebaseerd op een ontwikkelingsleer die oproept tot het scheppen van ruimte voor een vrije, natuurlijke ontwikkeling: zelfopvoeding.

In overeenstemming met dergelijke onderwijsdenkbeelden en vanuit een toenemende kritiek op klassikaal onderwijs heeft zich ook in het 20^e-eeuwse Nederlandse onderwijs een ontwikkeling richting een leerlinggerichte benadering voorgedaan (Braster, 2005). In dit verband worden vaak de volgende denkers en vernieuwingsscholen genoemd: Maria Montessori (grondlegster van haar eigen methode), Helen Parkhurst (bedenkster van het Daltononderwijs), Peter Petersen (bedenker van het Jenaplanonderwijs). Deze onderwijspioniers stonden allen voor een nadruk op kindgerichtheid:

Onderwijs gebaseerd op de interesses, behoeften en ontwikkelingsgroei van het kind en op kennis van de kinderlijke ontwikkeling, in tegenstelling tot onderwijs dat nadruk legt op academische zaken, de inhoud van het leerplan, prestatie maatstaven en lesmethoden. Ontstaan uit een psychologische benadering, heeft kindgericht onderwijs een 'filosofie' gekregen en is het verbonden met progressief onderwijs, en met namen als Rousseau, Fröbel, Pestalozzi, Montessori, en A.S. Neill (Stewart, 1977, p. 98-99).

Aloni toont zich echter kritisch ten opzichte van een louter kindgerichte invulling van (humanistische) pedagogiek. Het vrij laten van een kind ten behoeve van de volledige ontplooiing zou volgens hem voorbij gaan aan de humanistische waarden die overgebracht dienen te worden (Aloni, 2007, p. 37-42). Binnen het pedagogisch denken in de romantische traditie stond de waarde van zelfontplooiing gelijk aan 'jezelf terugvinden', als in de betekenis van op zoek gaan naar je eigen oorspronkelijke kern. De existentialisten dachten daar, als het gaat om vorming en opvoeding, weer heel anders over.

De existentiële stroming

De existentiële benadering ziet de mens als een vrij wezen, zonder een vaststaand zelf of innerlijke kern. De mens creëert betekenis en geeft zin en is daarvoor zelf verantwoordelijk. Aloni noemt de denkers Kierkegaard (als de historisch gezien 'eerste' existentialist), Nietzsche, Sartre en Buber als belangrijke representanten van het existentialisme. In deze benadering gaat het met andere woorden om mens worden; mensen kunnen hun eigen levensrichting bepalen, los van zowel interne als externe structuren. Vrijheid is een leidende waarde. Stolk beschrijft deze existentiële traditie in zijn proefschrift als volgt:

Vrijheid is hierin leidend. Er is volgens het existentialisme niets in de mens of buiten de mens waarop je een beroep kunt doen om betekenis toe te kennen aan je leven. Er is geen innerlijke essentie, noch een externe macht die jou voorschrijft hoe je moet leven. Je bent zelf verantwoordelijk je leven vorm te geven. De opvoeder heeft dan ook geen sturende rol (Stolk, 2015, p. 13).

Stolk laat zien dat deze existentialistische visie goed paste bij het humanisme, omdat humanisme zich niet beroept op een andere werkelijkheid of God. "Als er een God zou zijn, zou de mens uiteindelijk niet zonder betekenis zijn en dus ook niet volledig vrij", zo schrijft hij (Stolk, 2015, p. 13).

Voor de existentialistische pedagogiek betekent dit dat de onderwijzer een appel doet op de leerling om zichzelf te verwezenlijken en te vormen. Hij is in die zin faciliterend en niet richtinggevend. Vorming wordt hiermee opgevat als zelf-vorming. In de praktijk van het onderwijs vertaalde deze existentialistische pedagogiek zich naar de toenemende populariteit van het klassengesprek. De dialoog

als onderwijsvorm, waarbij de leraar het gesprek aangaat met leerlingen, werd met name binnen levensbeschouwelijk onderwijs een belangrijk didactisch uitgangspunt. De dialoog streeft volgens Parker (2003) naar wederzijds begrip, in tegenstelling tot het willen overtuigen van de ander in een discussie. Deze onderwijsvorm sloot aan bij een vrije mensvisie waarin het kind zelf verantwoordelijk was voor zijn vorming (Stolk, 2015).

In de existentialistische benadering zoals Aloni die beschrijft, is autonomie een belangrijk opvoedingsdoel. De nadruk wordt gelegd op het in vrijheid kiezen van je eigen levensinvulling en bestemming: autonomie wordt daarbij opgevat als het in staat zijn je eigen koers te bepalen (Aloni, 2007, p. 42-46). Aloni stelt echter dat, vertaald naar het onderwijs, de nadruk niet teveel zou moeten liggen op het vrij laten van de eigen waardenontwikkeling: humanisme staat ook bepaalde (culturele) waarden voor. Dit opvoedingsdoel is ook herkenbaar in de uitspraak van de bekende pedagoog en grondlegger van de Utrechtse School Martinus Jan Langeveld (1905-1989): ‘zelfverantwoordelijke zelfbepaling’. Dit opvoedingsdoel gaat terug op het idee van autonomie van Kant. Volwassenheid komt niet tot stand door overdracht van waarden en normen, maar door het zich eigen maken van waarden en de ontwikkeling van een eigen positiebepaling (Levering, 2008).

In de meer filosofische tradities in Nederland kan onder andere het denken van filosoof Dohmen geschaard worden onder deze existentiële benadering. Dohmen schrijft dat vrijheid de kern van het existentialisme is. Deze vrijheid moet je volledig aanvaarden en dat betekent dat je de volle verantwoordelijkheid draagt voor je eigen leven (Dohmen, 2009, p. 15). Dohmen ontwikkelde een moraal in termen van levenskunst die antwoord kan geven op de vraag hoe de moderne mens zijn vrijheid in kan vullen (Dohmen, 2008). Levenskunst gaat over de kunst om het eigen leven vorm te geven in de richting van een goed en stijlvol leven. Aan de basis van de ethiek van de levenskunst staan de Franse filosofen Michel Foucault en Pierre Hadot. Zij ontdekten in de klassieke oudheid het bestaan van een algemeen aanvaarde cultuur van de levenskunst, die draaide om het gebod ‘draag zorg voor jezelf’. Die publieke moraal en de bijbehorende ethiek als vrijheidspraktijk vormden de basis voor hun moraal van zelfzorg. Het doel van Foucault was vrijheid, maar moderne mensen kunnen alleen vrij worden in concrete leerprocessen; vrijheidspraktijken, waarin zij elkaars mogelijkheden aftasten en elkaars grenzen verkennen, zo schrijft Dohmen (Dohmen 2009, p. 45).

Het levenskunstproject van Foucault werd in Nederland voornamelijk uitgewerkt door Dohmen en Manschot en in Duitsland door de filosoof Schmid. Dohmen bouwt in zijn werk over levenskunst voort op de bestaansethiek van Foucault. Ook voor Dohmen gaat het om een normatieve moraal van zelfverantwoordelijkheid waarbij de vraag hoe te leven centraal staat. “Hoe kunnen laatmoderne mensen zich hun leven toe-eigenen, hun eigen levensstijl ontwikkelen en samen een zinvol leven leiden?”(Dohmen, 2009, p. 53). Om dit in de praktijk te kunnen brengen, moet een mens de regie over zijn eigen leven kunnen voeren en daarbij zijn de volgende

dimensies van belang: zelfkennis hebben, oefenen, het ontwikkelen van een morele oriëntatie, leren omgaan met tijd, en een bewustzijn van de context waarin iemand zich bevindt (Dohmen, 2009). Deze vorm van zelfontplooiing impliceert keuzevrijheid en die vrijheid is verbonden met de waarde van autonomie. Dohmen werpt hiermee de volgende vragen op: wat vraagt het van een mens om op autonome wijze het leven vorm te geven, met oog voor de sociale en maatschappelijke verbanden? Wat voor opvatting van autonomie ligt daaraan ten grondslag?

In het humanistische denken over autonomie wordt vaak het door de filosoof en politicoloog Berlin gemaakte onderscheid tussen negatieve en positieve vrijheid gebruikt (Dohmen, 2009). In zijn lezing *Two Concepts of Liberty* (1958) stelde Berlin dat negatieve vrijheid verwijst naar emancipatie, losmaking en niet-inmenging ('vrij van'). Positieve vrijheid verwijst naar de feitelijke vormgeving van het eigen leven ('vrij tot'). Deze twee zijn vaak met elkaar verbonden: als je je niet hebt vrijgemaakt van overheersing, kun je jezelf niet gaan vormgeven. Autonomie en vrijheid hebben dus sterk met elkaar te maken, maar kennen verschillende varianten.

Voor Foucault bijvoorbeeld heeft vrijheid te maken met een relatieve autonomie (dat wil zeggen dat er graden van vrijheid zijn) en een relationele autonomie (de mens staat altijd in relatie tot anderen). Manschot pleit voor het erkennen van menselijke afhankelijkheid als onderdeel van autonomie (Manschot, 2002) en Veugelers betoogt dat autonomie altijd een verbondenheid inhoudt met anderen; de mens is een sociaal wezen (Veugelers, 2003). Ook hier wordt opnieuw zichtbaar dat de ontwikkeling van autonomie bij deze denkers hand in hand gaat met een wederzijdse invloed van anderen en dat de mens gezien wordt als een sociaal wezen.

Biesta gaat een stap verder in het bevragen van het humanistische ideaal van autonomie. In zijn boek *Het leren voorbij: democratisch onderwijs voor een menselijke toekomst* verkent hij wat het zou kunnen betekenen om voorbij de humanistische grondslag van het moderne opvoedings- en onderwijsproject te denken (Biesta, 2016). Hij doelt hier op een humanistische mensvisie die de rationele autonomie van de mens als ideaal heeft en die de mens stimuleert zich in die richting te verwezenlijken. De mens als project en het humanisme als een middel om dat project vorm te geven. Waarom zouden we dit mensbeeld moeten verlaten in het denken over onderwijs en opvoeding?

Biesta laat aan de hand van het denken van onder andere Levinas, Heidegger en Foucault zien waarom dit filosofisch humanisme zowel onwenselijk als onmogelijk is. In het kort komt het erop neer dat dit humanisme een norm van menselijkheid poneert die onmogelijk te halen is of die niet wenselijk is omdat het de mogelijkheid voor andere vormen van mens-zijn uitsluit. Biesta schrijft:

Vanuit pedagogisch perspectief is het probleem met het humanisme dat het een norm formuleert voor wat het betekent om mens te zijn voordat 'feitelijke' gevallen van mens-zijn verschijnen. Humanisme definieert wat het kind, de student of de nieuwkomer moet worden, voor hen de mogelijkheid te bieden te laten zien wie ze zijn en wie ze willen worden. Daarmee lijkt humanisme blind te zijn voor de mogelijkheid dat nieuwkomers ons begrip van wat het betekent om mens te zijn radicaal zullen veranderen (Biesta, 2016, p.19).

Biesta bekritiseert hiermee een grondtrek van de moderne cultuur en daarmee van het moderne humanisme, namelijk die van de emancipatie van de mens uit de religie, waarmee de mens centraal is komen te staan en zijn eigen ‘project’ is geworden. Tegelijkertijd bepleit Biesta een volwassen omgang met vrijheid, hetgeen toch ook een zekere mate van autonomie veronderstelt.

De nuance zit hem mijns inziens in de vertaling van dit denken naar een onderwijspedagogische context. Biesta’s visie mondt uit in een wat hij noemt ‘wereldgerichte pedagogiek’, terwijl bijvoorbeeld het denken van Dohmen de mens (in dit geval het kind) in het onderwijs (met oog voor de medemens) meer centraal zal stellen. In een wereldgerichte pedagogiek gaat het om het bevragen van wat zich aandient en het onderbreken van wat zich ontwikkelt, zodat het een volwassen vorm kan aannemen. Een volwassen vorm betekent: de verantwoordelijkheid nemen voor de verantwoordelijkheden die op je pad komen en je eigen wensen en verlangens laten beteugelen door de wensen en verlangens van je medemensen (Biesta, 2018).

Ook de hoogleeraar Sociale en Politieke Theorie Kunneman heeft in zijn boek *Voorbij het dikke ik: bouwstenen voor een kritisch humanisme* een kritisch perspectief op humanisme ontwikkeld⁴. Dit humanisme pleit voor zelfkritiek en mogelijkheden tot veranderingen binnen de dominante stroming in het humanisme, waarin het primaat bij de autonomie en de rationaliteit van het subject ligt (Kunneman, 2005). Deze en andere nuanceringen van het begrip autonomie maken duidelijk dat voor humanistische denkers menselijke afhankelijkheid en verbondenheid belangrijke waarden zijn en autonomie daardoor niet als absolute waarde kan worden opgevat. Op welke manieren verhouden deze waarden zich tot elkaar binnen de kritisch-radicalen stroming?

De kritisch-radicalen stroming

De kritisch-radicalen stroming die Aloni beschrijft, beschouwt educatie als middel om empowerment, dialoog, morele sensitiviteit en kritisch bewustzijn te bevorderen. Aloni stelt weliswaar waarden als vrijheid en autonomie centraal in zijn analyse van deze traditie, maar deze waarden staan volgens hem in dienst van het realiseren van een rechtvaardige samenleving, ingericht naar democratische principes, waar mensen vrij en autonoom kunnen zijn (Aloni, 2007, p. 47-51).

Een bekende vertegenwoordiger van de kritisch-radicalen stroming is Paulo Freire. Freire was een Braziliaanse pedagoog die bekend werd met ‘*the pedagogy of the oppressed*’. Deze aanpak, waarbij mensen als gelijken werden gezien en samen in dialoog tot oplossingen konden komen, was erop gericht dat velen zich ontwikkelden tot zelfbewuste en kritische burgers. Het onderwijs was daarmee zeer politiek geladen (Irwin, 2012). Een andere denker die met deze stroming wordt geassocieerd

4 De betekenis van kritisch humanisme bij Kunneman is tweeledig: in de eerste plaats kan het worden gezien als een uitvloeisel van de kritische theorie. Het gaat daarbij om een maatschappijkritische inzet van humanisme. Daarnaast is de term kritisch humanisme een aanduiding van de noodzaak van permanente zelfkritiek voor het humanisme om aan zijn eigen morele horizon trouw te blijven (Robbesom, 2017, p. 129).

is Postman. In 1968 publiceerde hij *Teaching as a Subversive Activity* waarin educatie wordt beschouwd als middel om zelfdestructieve menselijke handelingen te voorkomen (Aloni, 2007).

Onderwijsvormen die gebaseerd zijn op de kritisch-radicalen stroming leggen het primaat voor het bereiken van zelfverantwoordelijkheid bij het creëren van een zorgzame school- en klassengemeenschap, zoals in praktijk gebracht in Summerhill (Neill, 1960). In Nederland wordt Kees Boeke gezien als een pleitbezorger van deze stroming, die via onderwijs een vreedzame en op gelijkwaardigheid gebaseerde samenleving nastreefde.

Een belangrijke waarde binnen deze stroming is die van de sociale rechtvaardigheid. Het ontwikkelen van sociale rechtvaardigheid houdt in dat leerlingen een gevoel ontwikkelen voor verdelingsvraagstukken en mechanismen van in- en uitsluiting. In Nederland wordt het denken in termen van kritisch-democratisch burgerschap gezien als een uiting van deze kritisch-radicalen stroming.⁵ De pedagogische onderbouwing is namelijk te vinden bij de kritische pedagogiek maar ook in bepaalde vormen van coöperatief leren en ‘moral education’ (Veugelers, 2003).

In zijn artikel ‘*The moral in Paulo Freire’s educational work*’ analyseert Veugelers (2017) hoe het denken van Freire bij kan dragen aan de ‘moral education’-traditie. Binnen morele educatie ligt de nadruk op de ontwikkeling van morele, universeel geldende waarden die betekenis krijgen in een sociale en politieke context. In het denken van Freire stond niet zozeer de moraal, maar veeleer het politieke en het pedagogische in een specifieke context centraal. Het uitgangspunt bij Freire (1972) is dat onderwijs moet bijdragen aan kritisch bewustzijn. Een belangrijk pedagogisch principe daarbij is dat leren beschouwd wordt als een gezamenlijk en dialogisch proces. Daarbij wordt de pedagogiek van Freire gezien als een bevrijdingspedagogiek: onderwijs zou probleemstellend moeten zijn en op die manier een instrument tot bevrijding van de mens.

Volgens Veugelers kan het werk van Freire een bijdrage leveren aan de concretisering en contextualisering van het denken over morele educatie. Freires focus op sociale rechtvaardigheid, empowerment en verandering vertoont een sterke maatschappelijke betrokkenheid en kan daarmee bijdragen aan processen van humanisering. Opvoeding en onderwijs staan met andere woorden niet los van de samenleving en zijn daarmee moreel geladen.

Leeman en Wardekker (2004) stellen in hun lectorale rede *Onderwijs met pedagogische kwaliteit* dat de morele opvoeding van kinderen niet gaat om het louter bijbrengen van waarden en normen, maar om het kritisch leren bekijken van de eigen waarden en normen, en het leren kennen van andere zienswijzen. Morele vorming heeft dus enerzijds te maken met het leren het perspectief van anderen in te nemen en empathisch vermogen te ontwikkelen, en anderzijds met het verhelderen van de

⁵ Zie paragraaf 2.3 voor een verdere uitwerking van het begrip kritisch-democratisch burgerschap. In die paragraaf werk ik verschillende visies op burgerschap uit.

relatie tussen de vraag wie je zelf wilt zijn en die naar je verantwoordelijkheid voor anderen (Leeman & Wardekker, 2004, p. 17).

Morele educatie of waardeopvoeding is dus geen kwestie van waarden *bijbrengen*. Het gaat veel meer om, zoals Leeman en Wardekker schrijven:

Een wisselwerking tussen de vorming van bindingen (wat alles met emoties te maken heeft) en de reflectie op die bindingen. Die reflectie betreft dan bijvoorbeeld de vraag of die bindingen voldoende rekening houden met andere mensen, dus morele kwaliteit hebben, en in hoeverre de keuzen die op grond van die bindingen gemaakt worden, voor of tegen bepaalde handelwijzen verdedigbaar zijn vanuit de belangen van andere mensen (Leeman & Wardekker, 2004, p. 18).

Precies in de reflectie schuilt volgens Leeman en Wardekker het perspectief van de sociale rechtvaardigheid. Om uiteindelijk een bijdrage te kunnen leveren aan democratisch en rechtvaardig samenleven is meer dan alleen reflectie nodig. Mensen, en in dit geval leerlingen, zouden ook moeten leren om situaties te bevragen op hun menswaardigheid, deze te toetsen aan morele en politieke criteria en om deze situaties in het geval van onrechtvaardigheid te kunnen adresseren. Het is daarbij van belang dat zij het gevoel hebben verschil te kunnen maken in politiek en samenleving (De Groot, 2013).

Samengevat: bovengenoemde auteurs belichten verschillende aspecten die geplaatst kunnen worden binnen de kritisch-radicalen traditie. Centraal staan de waarden van sociale rechtvaardigheid en democratisch samenleven. In het Nederlandse onderwijs zijn elementen van deze traditie terug te vinden in sommige vernieuwingscholen en in projecten op het gebied van mensenrechteneducatie of vredeseducatie.

Conclusie: Autonomie en humaniteit als humanistische fundamenten

Hierboven heb ik de vier stromingen van Aloni uitgewerkt en heb ik laten zien welke waarden daarin belangrijk zijn, hoe deze waarden samenhangen en op welke manier de vier stromingen gestalte krijgen binnen Nederlandse en hedendaagse opvattingen over humanisme en vorming. Welke conclusies worden nu zichtbaar?

Humanistische vorming is erop gericht dat mensen ‘mens kunnen worden’. Dat betekent dat zij in staat worden gesteld om hun menselijke capaciteiten zo goed mogelijk te ontwikkelen. Centraal bij een humanistische opvatting van onderwijs en opvoeding staan de waarden autonomie en humaniteit. Bij de ontwikkeling van autonomie ligt de nadruk -kortgezegd- op authenticiteit (romantisch-naturalistische benadering) of op vrijheid en verantwoordelijkheid (existentialistische benadering). Bij het streven naar humaniteit werd duidelijk dat de vorming van de mens zowel een moreel als een politiek richtpunt herbergt, namelijk de aandacht voor menslievendheid (klassiek-culturele benadering) en voor sociale rechtvaardigheid en democratisch samenleven (kritisch-radicalen benadering). Vertaald naar onderwijs en

opvoeding is het spanningsveld tussen autonomie en humaniteit aangestipt: autonomie als opvoedingsdoel is een belangrijk humanistisch beginsel, maar te veel nadruk op autonomie of persoonlijke vrijheid gaat voorbij aan het overdragen van belangrijke humanistische waarden. Bovendien kan veel autonomie ten koste gaan van gerichtheid op de ander.

In hoeverre en op welke manieren vormen bovengenoemde vier stromingen en hun bijbehorende waarden bouwstenen van humanistisch vormingsonderwijs in de Nederlandse context en specifiek binnen het keuzevak hvo in het openbaar basisonderwijs? In dit onderzoek wordt geanalyseerd hoe vakdocenten hvo denken over humanisme en humanistische vorming en hoe zij in de praktijk invulling geven aan de verschillende stromingen en de bijbehorende waarden. Daarbij maak ik onder andere gebruik van een analysekader op basis van Aloni's werk om het denken over en de praktijk van hvo te kunnen duiden. De resultaten daarvan komen in de empirische hoofdstukken (5 t/m 8) aan bod. Ik ga nu eerst in op de achtergrond van het vak hvo vanuit het kader van levensbeschouwelijke vorming.

2.2 Levensbeschouwelijke vorming

Humanistisch vormingsonderwijs is een vorm van levensbeschouwelijke vorming en krijgt gestalte binnen het keuzevak hvo op de openbare basisschool.

Binnen hvo wordt sterk het accent gelegd op de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling. Deze nadruk hangt niet alleen samen met humanisme als levensbeschouwing, maar ook met actuele ontwikkelingen binnen het denken over onderwijs en levensbeschouwelijke vorming, zoals de beweging van een overdrachtsmodel naar een model waarin de ervaringen van leerlingen centraal staan (Veugelers & Oostdijk, 2013). De vraag hoe hvo geïmplementeerd kan worden ten opzichte van deze actuele ontwikkelingen binnen het denken over en onderzoek naar levensbeschouwelijke vorming staat in wat volgt centraal.

Allereerst wordt ingegaan op humanisme als levensbeschouwing, dan op de vraag op welke manieren aandacht wordt besteed aan levensbeschouwing in het onderwijs en welke ontwikkelingen zich daarbinnen hebben voorgedaan. Tot slot bespreek ik de vraag hoe levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling kan worden opgevat in een humanistische visie op vorming, in het bijzonder binnen het vak hvo.

Levensbeschouwing en humanisme

Het begrip 'levensbeschouwing' verwijst in het algemeen naar iemands visie op het leven. Iets preciezer kan het worden opgevat als een min of meer geëxpliciteerd zingevingskader dat mensen helpt zin te geven aan hun leven in de wereld en de omstandigheden waarin zij zich bevinden (Derckx, 2009). Van der Kooij, De Ruyter en Miedema (2013) stellen in een theoretisch onderzoek naar het begrip levensbeschouwing dat een levensbeschouwing zowel georganiseerd als persoonlijk kan zijn, zowel godsdienstig als niet-godsdienstig en

dat een levensbeschouwing ingaat op de existentiële vragen die mensen kunnen hebben.

Ook het humanisme wordt gezien als een levensbeschouwing. Aan de basis van het humanistisch vormingsonderwijs ligt dit levensbeschouwelijk humanisme. Het humanisme is een georganiseerde, niet-godsdienstige levensbeschouwing die de mens en de mogelijkheden die de mens heeft, centraal stelt. Daarbij wordt de mens gezien als een redelijk wezen dat gericht is op zelfontplooiing en wordt er gestreefd naar een menswaardige manier van samenleven (Stuij, 2011). Humanisme in de moderne opvatting is zowel een ideële beweging waarin deze waarden leidend zijn, als een georganiseerde beweging. Het gedachtegoed van het humanisme als ideële stroming kan langs twee lijnen begrepen worden; een persoonlijk streven naar een goed en zinvol leven (zingeving) en een politiek-moreel streven naar een humane samenleving (humanisering).

Hoogleraar Humanisme en Levensbeschouwing Derkx geeft in zijn boek *Humanisme, zinvol leven en nooit meer 'ouder worden'* (2011) op systematische wijze en vanuit de geschiedenis antwoord op de vraag hoe we humanisme nu kunnen opvatten. Humanisme bestaat volgens hem uit de volgende vier onderscheidende uitgangspunten:

Elke levensbeschouwelijke positie, godsdienstig of niet-godsdienstig, is context gebonden mensenwerk, aan alle mensen komt menselijke waardigheid toe, mensen moeten hun vrijheid benutten om zichzelf te vormen en mensen horen ieder afzonderlijk en niet als aparte categorie te worden gediend. Dit wil zeggen dat het uiteindelijk draait om liefde voor specifieke, unieke, kwetsbare en onvervangbare personen (Derkx, 2011, p. 112).

Naast de waarde van zelfontplooiing is de tweede centrale humanistische gedachte moreel van aard. Het gaat hier om het uitgangspunt van de menselijke waardigheid en Derkx definieert dit als volgt: “Alle mensen horen elkaar als gelijken te zien en te behandelen, aan alle mensen komt menselijke waardigheid toe” (Derkx, 2011, p. 82). Vervolgens schrijft hij:

Erkenning van de menselijke waardigheid van alle mensen heeft ook te maken met andere kenmerken van modern humanisme: de bereidheid tot dialoog en compromis, erkenning van twijfel en feilbaarheid, openheid en verdraagzaamheid, waardering voor diversiteit, de keuze voor democratie en voor de scheiding van levensbeschouwelijke organisatie en staat, en het opkomen voor rechtvaardigheid (Derkx, 2011, p. 83).

De moderne georganiseerde humanistische beweging begint in Nederland in het begin van de 19^e eeuw in het ontstaan van vrijdenkersorganisaties. In de Tweede Wereldoorlog ontstond het besef dat er een nieuwe humanistische beweging nodig was en vlak na de oorlog werden er dan ook twee humanistische organisaties opgericht in Nederland. In 1945 werd Humanitas opgericht, dat zich richtte op praktische hulp aan mensen met problemen. In 1946 ontstond het Humanistisch Verbond, onder leiding van Van Praag. Van Praag (1911-1981) is daarmee een belangrijke representant van de humanistische

beweging in Nederland. Het kenmerkende van de humanistische levensovertuiging van Van Praag is de afwezigheid van een transcendent interpretatiekader: de wereld heeft geen doel of richting. Het is de mens zelf die zin en richting aan de wereld geeft (Van Praag, 1989).

De kernideeën van Van Praag over humanisme zijn vastgelegd in humanistische postulaten. Samen vormen de postulaten de grondslagen van respectievelijk een humanistische antropologie (mensbeeld), en een humanistische ontologie (beeld van de werkelijkheid). In deze twee groepen van postulaten komt de humanistische geesteshouding tot uitdrukking. De vijf postulaten die het humanistische mensbeeld uitmaken, zijn volgens Van Praag (1989, p. 85):

- Natuurlijkheid: mensen zijn onderdeel van de natuur en van natuurlijke krachten. We zijn ook van nature culturele wezens. In tegenstelling tot dieren zijn we in staat te reflecteren op ons denken.
- Verbondenheid: mensen kunnen niet zonder elkaar. Omdat we met elkaar verbonden zijn, zijn we ook verantwoordelijk voor elkaar.
- Gelijkheid: mensen hebben, ondanks al hun uiterlijke en innerlijke verschillen, fundamenteel gelijke waarde, gelijke rechten en gelijke plichten.
- Vrijheid: mensen hebben altijd de praktische vrijheid om een keuze te maken. Ook al worden we door van alles beïnvloed, het is altijd aan de mens zelf om daar wel of niet iets mee te doen.
- Redelijkheid: mensen kunnen én moeten verantwoording afleggen voor hun denken, voelen en handelen.

Het humanistische wereldbeeld vat in de woorden van Van Praag de werkelijkheid op als:

- Ervaarbaarheid: mensen beleven de wereld eerst via hun ervaring, daarna pas via de beschouwing. Door na te denken over belevingen en die te delen met anderen kunnen we groeien.
- Bestaan: mens en wereld bestaan in samenhang. De mens is niet ondergeschikt aan de wereld of aan een hogere spirituele macht.
- Volledigheid: de wereld is wat zij is, er zit niets achter, boven of onder. Er valt nog wel veel te ontdekken dat we nog niet weten.
- Toevalligheid: de wereld heeft geen aanwijsbare oorzaak of doel. De enige zin of betekenis is de betekenis die mensen er zelf aan geven.
- Dynamisch: de wereld is in een constante natuurlijke wording (evolutie). Wetenschap verklaart *hoe* dingen zijn, maar niet *waarom* ze er zijn.

Van Praag benadrukte dat de humanistische levensovertuiging niet alleen richting geeft aan het persoonlijke leven, maar altijd verbonden is aan de maatschappelijke consequenties die daaruit voortvloeien. Humanisme is de levensovertuiging die

probeert leven en wereld te begrijpen, uitsluitend met menselijke vermogens. Veel mensen die zich humanist noemen, al dan niet in georganiseerd verband, staan daarbij een ondogmatische en open instelling voor (Lammerts en Hakvoort, 2004). Het Humanistisch Verbond (2003) stelt zeven waarden centraal voor het humanisme die volgen uit bovenstaande: zelfbeschikking, gelijkwaardigheid, verantwoordelijkheid, verdraagzaamheid, solidariteit, redelijkheid en rechtvaardigheid. Uitgangspunt is steeds ‘zelf denken en samen leven’ (Lammerts en Hakvoort, 2004, p. 26).

Invullingen van levensbeschouwelijke vorming

Hoe is levensbeschouwelijke vorming opgenomen in het Nederlands onderwijs, in het bijzonder in het basisonderwijs? Levensbeschouwelijke vorming is op verschillende manieren in het formele curriculum van basisscholen opgenomen, namelijk als leergebied Geestelijke Stromingen in alle scholen, in confessionele scholen als verplicht vak Godsdienst en Levensbeschouwing ⁶, en in openbare scholen als keuzevak Levensbeschouwelijk Vormingsonderwijs (godsdienstig, humanistisch, islamitisch, hindoeïstisch, boeddhistisch of een combinatie daarvan).

Wanneer er gesproken wordt over levensbeschouwelijke vorming en levensbeschouwelijk onderwijs, dan speelt in de Nederlandse situatie het duale onderwijsstelsel een belangrijke rol. Nederland kent sinds 1917 een strikte scheiding tussen openbaar en bijzonder onderwijs: het duale stelsel (Vink, Van Vijfeijken en Denissen, 2013). Het openbaar onderwijs wordt door de overheid georganiseerd en is gericht op de hele samenleving, waarbij alle leerlingen welkom zijn. Zij hanteert het principe van actieve pluriformiteit. Binnen dit principe schenkt de openbare school actief en bewust aandacht aan de verscheidenheid in levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden in de Nederlandse samenleving en wordt het recht erkend op een persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling (Veugelers & de Kat, 2005).

In het bijzonder onderwijs ligt het accent op de eigen godsdienst of levensovertuiging en vanuit dat perspectief wordt het onderwijs ingericht. In het bijzonder onderwijs hangt de manier waarop er aandacht wordt besteed aan levensbeschouwelijke vorming dus samen met de identiteit van de school. In dit verband wordt vaak gesproken over een smalle en een brede identiteit (De Wolff, 2000). Dit onderscheid gaat over de vragen hoe de identiteit in een school tot uitdrukking komt en welke aspecten van de identiteit tot uitdrukking komen.

Bij de eerste vraag, hoe de identiteit in een school tot uitdrukking komt, betreft het de levensbeschouwelijke dimensie van identiteit. Het tweede aspect is datgene wat de school tot deze school maakt en is breder dan alleen de levensbeschouwelijke

⁶ Meestal krijgt de Bijbelles, godsdienstles of levo-les niet de status van een vak in het pc en rk basisonderwijs, althans, niet in de praktijk. Dan heet het de opening van de dag of het Bijbelverhaal. Het lesmoment is te klein voor een vak.

identiteit. Het gaat dan bijvoorbeeld om de pedagogische en onderwijskundige vormgeving van de school (De Wolff, 2000, p. 67-68).

Een smalle identiteit heeft betrekking op de legitimatie van de historisch gegroeide identiteit van de school, waarbij een verbinding wordt gelegd met de oorspronkelijke grondslag van de school. Deze identiteit is volgens De Wolff alleen nog zichtbaar in beperkte activiteiten, zoals vieringen. Een brede opvatting van identiteit houdt in dat de levensbeschouwelijke, de pedagogisch-organisatorische en de onderwijskundige dimensies van de schoolidentiteit geïntegreerd aan bod komen en zichtbaar worden in de gedragingen en overtuigingen van de mensen in de school. De persoonlijke levensbeschouwelijke oriëntatie van de leerkrachten is daar veelal aan verbonden (Speelman, 2014). Het onderscheid tussen brede en smalle identiteit heeft gevolgen voor de keuzes die er binnen een bijzondere school gemaakt worden ten aanzien van de uiting van deze identiteit.

Het openbaar onderwijs heeft vanuit haar kernwaarde van actieve pluriformiteit⁷ de wettelijke opdracht om te onderwijzen over levensbeschouwelijke tradities en bij te dragen aan de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van iedere leerling (Lammers, 2013). Dit kan op twee manieren gestalte krijgen, namelijk via vormingsonderwijs als g/hvo gegeven door externe leerkrachten, en via het leergebied Geestelijke Stromingen, dat de groepsleerkracht verzorgt.

Levensbeschouwelijke vorming met persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling als doel wordt gegeven door een docent godsdienstig vormingsonderwijs (gvo) en/of een docent humanistisch vormingsonderwijs (hvo) op aanvraag van ouders. Dit wordt binnen de didactiek van de levensbeschouwing ook wel *teaching into religion* genoemd; het doel van deze vorm van levensbeschouwelijke educatie is het vormen van een leerling binnen een bepaalde levensbeschouwing (Grimmitt, 1987).

Naast het optionele g/hvo hebben basisscholen sinds 1985 de plicht om aandacht te besteden aan de belangrijkste godsdiensten en levensovertuigingen. Dit wordt verzorgd door de groepsleerkracht en beslaat kerndoel 38 Geestelijke Stromingen:

Leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit (www.slo.nl).

Binnen dit verplichte leergebied gaat het in het openbaar onderwijs om een zo objectief mogelijke overdracht van kennis over godsdiensten en levensbeschouwingen. Er wordt in didactische zin ook wel gesproken over *learning about religion* (Grimmitt, 1987). In een onderzoek uit 2004 naar de aandacht voor Geestelijke Stromingen in het openbaar basisonderwijs gaf 25% van de schoolleiders van 97 scholen aan dat

7 De identiteit van de openbare school is geëvolueerd van gereformeerd (1583-1806) en algemeen christelijk (1806-1857) via passief neutraal (1857-1963) naar actief pluriform (1963-heden). Zie voor een historische analyse van de identiteit van het openbaar onderwijs het proefschrift van Braster (1996): De identiteit van het openbaar onderwijs.

zij een combinatie van geestelijke stromingen en een levensbeschouwelijk keuzevak aanbieden. Geestelijke stromingen als vak wordt echter maar op 5% van de openbare basisscholen gegeven (Veugelers, Derriks & De Kat, 2004).

Deze twee vormen van levensbeschouwelijk onderwijs, te weten Geestelijke Stromingen en g/hvo, sluiten elkaar niet uit, ze zullen zelfs vaak overlap vertonen. Maar, het expliciete doel is wel anders. De groepsleerkracht heeft niet als doel om leerlingen te vormen op een wijze die aansluit bij een bepaalde levensbeschouwelijke traditie. De vakdocent g/hvo heeft dit doel wel.

Het is echter de vraag of de manier waarop g/hvo wordt aangeboden wel voldoende in lijn ligt met de kernwaarden van de openbare school. Terwijl de keuze voor levensbeschouwelijk onderwijs door pleitbezorgers gezien wordt als een manier waarop de openbare school juist in staat wordt gesteld inhoud te geven aan actieve pluriformiteit, zien critici dit juist als een probleem. Het kan volgens de laatste namelijk als paradoxaal worden gezien dat een school die actieve pluriformiteit en integratie voorstaat, gescheiden onderwijs faciliteert en daarmee op een bepaalde manier segregatie in praktijk brengt (Ter Avest & Bakker, 2013). Tabel 2.1 laat zien wat de verschillen zijn tussen het keuzevak g/hvo en het leergebied geestelijke stromingen binnen het openbaar basisonderwijs.

Tabel 2.1: Overzicht verschillen godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs en geestelijke stromingen

G/hvo	Geestelijke Stromingen
Op verzoek van ouders voor hun eigen kind	Verplicht voor elke leerling
Tot 2009 geen structurele bekostiging door Rijksoverheid ⁸ . Nu aparte regeling	Valt onder reguliere (lumpsum)bekostiging door Rijksoverheid
Onder verantwoordelijkheid van de zendende organisaties	Onder verantwoordelijkheid van school/bestuur
Doceren vanuit een levensbeschouwelijke denominatie	Aandacht voor meerdere stromingen

Ontwikkelingen binnen theorie en praktijk van levensbeschouwelijke vorming: van into en about naar teaching from

De belangrijkste ontwikkeling die zich heeft voorgedaan binnen het denken over levensbeschouwelijke vorming is dat er de afgelopen decennia een paradigmawisseling heeft plaatsgevonden van een ‘objectieve’ overdrachtsbenadering naar een benadering waarbij uitgegaan wordt van de subjectieve ervaring van leerlingen (Westerman, 2006). Het betreft hier een discussie die zowel in het openbaar als in het bijzonder onderwijs gevoerd wordt en die zich richt op het ontwikkelen van nieuwe praktijken van levensbeschouwelijk onderwijs. In het algemeen kan gesteld worden dat er daarbij aandacht is voor de verandering van ‘eenrichtingsverkeer naar communicatie’ (Zondervan, 2012, p. 54).

Voor dit onderzoek is het belangrijk om inzicht te hebben in actuele ontwikkelingen die hieraan ten grondslag liggen. Ik bespreek er hier drie: de levensbeschouwelijke veranderingen in de maatschappij, het toegenomen belang van identiteitsontwikkeling en de hernieuwde aandacht voor de socialiserende functie van onderwijs, onder de noemer van burgerschapsvorming (Miedema, Veugelers & Bertram-Troost, 2013, p. 75).

De Nederlandse samenleving heeft de afgelopen decennia ingrijpende veranderingen ondergaan, vaak aangeduid als individualisering, modernisering en globalisering, die grote verschuivingen teweeg hebben gebracht op levensbeschouwelijk gebied. Als gevolg hiervan is onze maatschappij getransformeerd van een seculiere en ontzuilde samenleving naar een plurale, postmoderne samenleving aan het begin van de 21^e eeuw waarin gesproken wordt over ‘de terugkeer van de religie’. Er is sprake van een hernieuwde interesse in religie en religiositeit, maar religie heeft niet de invulling meer die het had in de verzuilde samenleving. Religie of persoonlijke levensbeschouwing is steeds vaker een individuele zoektocht geworden waarin de (persoonlijke) ervaring belangrijk is geworden. Deze ontwikkelingen betekenen ook voor het onderwijs dat er sprake is van een sterk toegenomen culturele en levensbeschouwelijke diversiteit bij zowel de leerlingpopulatie als de docentpopulatie.

⁸ Vanaf 2009 is dit wel het geval, en vanaf 2017 is de bekostiging wettelijk verankerd.

Veugelers (2013) wijst naast de veranderingen in de plaats van levensbeschouwing in de samenleving ook op twee andere ontwikkelingen die van invloed zijn op het levensbeschouwelijk vormingsproces van leerlingen. Zo heeft een bredere invulling van het begrip leren ertoe geleid dat er steeds meer interesse is gekomen voor de vormende functie van onderwijs (Veugelers, 1996). Deze vormende functie wordt zichtbaar in de aandacht voor identiteitsontwikkeling, maar zien we ook sterk terug in de doelen van burgerschapsvorming, zoals in het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwelijke identiteit en het kunnen luisteren naar de opvattingen van anderen (SLO, 2006, p. 37).

De toegenomen diversiteit en de aandacht voor de persoonsvormende (vorming van de identiteit en de uniciteit)⁹ en de socialiserende (vorming in normen, waarden, tradities en praktijken) functie van onderwijs, hebben er toe geleid dat de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling centraler is komen te staan binnen levensbeschouwelijk onderwijs. Een persoonlijke levensbeschouwing houdt verband met persoonlijke opvattingen over het leven, de mensheid en de wereld en kan gebaseerd zijn op of geïnspireerd door georganiseerde levensbeschouwingen, maar dat hoeft niet het geval te zijn, zo schrijft Van der Kooij in haar proefschrift *'Worldview and moral education'* (Van der Kooij, 2013). In de klas zijn interactie en dialoog daarbij een belangrijk middel, en er wordt ingegaan op existentiële vragen. Met andere woorden, betekenissen uit een levensbeschouwelijke traditie worden tot persoonlijke betekenissen getransformeerd (transformatieve visie) en de relatie met de formele levensbeschouwing is van secundair belang geworden. Deze benadering impliceert een ontwikkelingsgerichte invulling van levensbeschouwelijke vorming. Het gaat er binnen deze visie niet alleen om dat leerlingen een persoonlijke levensbeschouwing ontwikkelen (toe-eigening), maar ook dat ze verschillende filosofische en religieuze stromingen moeten leren kennen (kennis en begrip van).

In de godsdienstpedagogiek wordt dit de hermeneutische-communicatieve benadering genoemd (Alii, 2009). Hermeneutisch wil zeggen dat er veel aandacht is voor de manier waarop mensen betekenis verlenen. Bij hermeneutiek gaat het om het leren verstaan van en betekenis geven aan een ervaren werkelijkheid. De eigen ervaring en betekenisgeving van de leerlingen zijn in dit model van wezenlijk belang, evenals hun onderlinge interactie. Vandaar dat naast hermeneutiek ook communicatie centraal staat. Wanneer we opnieuw de indeling van Grimmitt bekijken, dan zou gesteld kunnen worden dat er met deze ontwikkelingen een verschuiving heeft plaatsgevonden van een overdrachtsmodel *-learning about-* naar een andere manier van lesgeven over levensbeschouwing met meer aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerling: *teaching from*. In dit model leren leerlingen vanuit verschillende levensbeschouwelijke tradities hun eigen positie te ontwikkelen.

⁹ Voor de term 'persoonsvorming' worden vaak andere termen gebruikt, zoals identificatie, subjectificatie, identiteitsontwikkeling of individuvorming (Geerdink, 2015).

Een aantal godsdienstpedagogen is het erover eens dat deze vorm van levensbeschouwelijk onderwijs voor alle leerlingen onderdeel van het curriculum zou moeten zijn, onder verantwoordelijkheid van de school. Zo pleit Miedema voor actieve levensbeschouwelijke persoonsvorming voor alle leerlingen op alle scholen. Dat betekent dat op zowel openbare als op confessionele scholen leerlingen de ruimte moeten zouden krijgen om hun eigen persoonlijke levensbeschouwing te ontwikkelen. Deze vorm zou een maatschappelijke voorbereiding moeten zijn op het leven in een levensbeschouwelijk pluriforme samenleving en wordt daarmee verbonden met burgerschapsvorming (Miedema, 2002). Miedema stelt:

Wij hebben ons juist sterk gemaakt voor een visie op onderwijs waarin het niet gaat om het overdragen van waarden en kennis, maar waarbij het doel is de vorming van de persoonlijke identiteit van de leerling. Leerlingen zullen zich waarden, kennis en vaardigheden moeten toe-eigenen. Ze dienen deze te transformeren tot persoonlijke leerinhouden, zodat ze tot het geestelijk eigendom van de leerling gaan behoren. Het geleerde dient daarom ook zinvol te zijn voor leerlingen. De genoemde transformatie betreft niet alleen de leerinhouden, maar raakt ook de persoon van de leerling en diens wijze van in de wereld staan, diens ziens- en handelwijze, of anders gezegd: diens levensbeschouwing of zingeving (Miedema, 2003, p. 20).

Voor hoogleraar Religieuze Educatie Van Dijk-Groeneboer is het leren openstellen voor de ander een wezenlijk doel van levensbeschouwelijke educatie. Het gaat haar daarbij om samen delen, uitwisselen en ontwikkelen. Levensbeschouwelijk onderwijs krijgt idealiter de invulling van ontmoetingsleren waarbij het ontwikkelen van respect voor ieders mening (vanuit ieders uniciteit) via het oefenen in dialoog gestalte krijgt (Van Dijk-Groeneboer, 2018). Bakker (2001) benadrukt dat de veelvormige context van de leefwereld van de leerling daarbij betrokken moet worden. Hij voegt een vierde variant toe aan het onderscheid dat Grimmitt maakte: *teaching for religion*. Daarbij worden leerlingen gevoelig gemaakt voor ervaringen van transcendentie, en leren zij te reflecteren op existentiële ervaringen. Het doel is dat leerlingen zowel zicht op hun eigen zich ontwikkelende levensbeschouwing krijgen, als een kijk op het leven in zijn geheel ontwikkelen.

Wat is de betekenis van deze ontwikkelingen voor het vak hvo? Voor humanistisch vormingsonderwijs lijkt het overdrachtsmodel van weinig waarde. Bij hvo gaat het er immers met name om dat leerlingen zelfstandig tot de ontwikkeling van een levensovertuiging komen met de daarbij horende normen en waarden. Toch is het vak hvo ook gestoeld op bepaalde visies en waarden die het wil uitdragen, dus zo eenduidig is het niet. Het vak hvo kent dus een paradoxale combinatie van *teaching from* en *teaching into*. Immers, leerlingen worden uitgedaagd om een persoonlijke levensovertuiging te formuleren op basis van hun eigen ervaringen en betekenisgeving. Maar tegelijkertijd is dit doel een humanistisch ideaal. Daarmee socialiseert het hvo-onderwijs leerlingen in een typisch humanistische levensovertuiging.

Echter, een deel van de praktijk van het traditionele godsdienstonderwijs is -in het bijzonder onderwijs- zoals gesteld wel van karakter veranderd (Van der Kooij, 2016). Men zou kunnen zeggen dat het moderner, pedagogischer en humanistischer is geworden. Er wordt nu gesproken van (inter)levensbeschouwelijk onderwijs, waarbij de ontmoeting tussen verschillende levensbeschouwingen belangrijk gevonden wordt. Overigens kan dit theoretische model eigenlijk alleen volledig worden toegepast in het openbaar onderwijs, omdat het bijzonder onderwijs formeel gebaseerd is op een specifieke religie.

Vanuit de streefdoelen voor het vak hvo, zoals geformuleerd door Stichting HVO, zouden we kunnen stellen dat (interlevensbeschouwelijke) ontmoeting (namelijk als leren samen leven) belangrijk is. Tegelijkertijd is het de vraag of dat ook in de praktijk van hvo als zodanig wordt gerealiseerd. Levensbeschouwelijke vorming voor alle kinderen wordt in principe niet bereikt door het aanbieden van het keuzevak hvo, tenzij het vak aan de hele groep wordt gegeven.

Modellen van levensbeschouwelijk onderwijs

Hierboven liet ik aan de hand van een model zien welke ontwikkelingen zich hebben voorgedaan binnen levensbeschouwelijk onderwijs. Binnen het wetenschappelijk discours bestaan echter meer visies op levensbeschouwelijk onderwijs. Hieronder ga ik in op een aantal modellen die daarbij gehanteerd worden. Ik laat zien welke modellen er nog meer gangbaar zijn en welke daarvan bruikbaar zijn voor dit onderzoek.

De hierboven genoemde driedeling van Grimmitt gaf al inzicht in de relatie tussen levensbeschouwing en onderwijs. Theoloog Roebben (2015) maakt een soortgelijke indeling. In een multireligieus model worden alle religies relatief neutraal gepresenteerd, in een monoreligieus model wordt er binnen een traditie opgevoed en in een interreligieus model komen alle religies aan bod maar vanuit een geleefd perspectief. Leerlingen leren dan over de waarde van elke religie (*Learning through religion*).

De aandacht voor de combinatie van diversiteit van levensbeschouwingen en de ontwikkeling van een persoonlijke levensbeschouwing wordt verder zichtbaar in het door Veugelers (2008) gehanteerde schema (zie Tabel 2.2), dat vier modellen van onderwijs in levensbeschouwing hanteert. Het gaat hier om: opvoeden in een levensbeschouwing, leren over verschillende levensbeschouwingen, een persoonlijke levensbeschouwing ontwikkelen binnen een levensbeschouwelijke traditie en een persoonlijke levensbeschouwing ontwikkelen binnen een democratisch kader (Veugelers, 2008).

Tabel 2.2: modellen van levensbeschouwing in het primair onderwijs

Model	Praktijk
1. Opvoeden in een levensbeschouwing	Confessioneel onderwijs
2. Leren over verschillende levensbeschouwingen	Geestelijke stromingen
3. Persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen levensbeschouwelijke traditie	Keuzevak g/hvo
4. Persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen democratisch kader	Openbaar onderwijs

In het eerste model wordt de leerling gesocialiseerd binnen een levensbeschouwing. Dat wil zeggen dat er kennisgemaakt wordt met de traditie en rituelen en het accent ligt op het ingroeien in de levensbeschouwing. Er is nauwelijks ruimte voor andere levensbeschouwingen of voor reflectie op de eigen levensbeschouwing.

In het tweede model verwerft de leerling kennis over belangrijke levensbeschouwelijke tradities. Deze vorm van onderwijs is een vorm van cognitieve kennisoverdracht zonder een levensbeschouwelijk oordeel te geven over de diverse levensbeschouwingen. Hieraan ligt vaak een godsdienstwetenschappelijke benadering ten grondslag.¹⁰ In de derde variant wordt de leerling ondersteund in zijn of haar eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling, de leerling mag daarbij eigen keuzes maken. De leerling leert over verschillende levensbeschouwingen, maar vooral over de levensbeschouwelijke traditie waarin de school staat.

In het laatste model is de leerling zelf verantwoordelijk voor de keuzes die hij of zij maakt in de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling. De school stimuleert de leerling tot een kritische vergelijking van de verschillende levensbeschouwingen en tot participatie in een dialoog met anderen over die levensbeschouwingen en ieders eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling. De school staat formeel gezien neutraal ten opzichte van diverse levensbeschouwingen en benadert deze vanuit een democratisch kader.

¹⁰ In Vlaanderen is godsdienstwetenschapper en moraalfilosoof Loobuyck een belangrijke pleitbezorger van een invulling van levensbeschouwelijke vorming die in deze traditie past. Hij en Franken pleiten voor een algemeen vormend plichtvak over levensbeschouwing, ethiek, burgerschap en filosofie (LEF). Doel van dit vak is het tegemoetkomen aan het tekort aan levensbeschouwelijke geletterdheid bij jongeren en daarmee het hiaat inzake burgerschapseducatie, interculturaliteit en filosofie in het Vlaamse onderwijs te dichten (Franken & Loobuyck, 2013).

In Nederland benadrukt met name universitair hoofddocent Empirische en Praktische Religiewetenschap Vermeer het belang van een godsdienstwetenschappelijke benadering van het vak (Vermeer, 2012; 2013). Volgens hem is het nodig dat leerlingen de elementaire begrippen en methoden verwerven van deze wetenschappelijke discipline, die zich met het bestuderen van religie bezighoudt. Een dergelijk 'cognitief conceptueel instrumentarium' kan leerlingen volgens hem de weg wijzen in de multireligieuze samenleving van vandaag.

Hoe kan het vak hvo geplaatst worden binnen deze modellen? Op de vraag hoe het humanisme zich beweegt in de door hem beschreven modellen, schrijft Veugelers (2013) dat het antwoord daarop niet eenduidig is. De humanistische beweging laveert tussen het derde en vierde model en de discussie gaat over de vraag of het maken van een eigen keuze voor een levensbeschouwing (model 4) humanistischer is dan kiezen voor een humanistische levensbeschouwing (model 3). In het denken van Veugelers wordt de oplossing gezocht in het verbinden van de modellen 3 en 4, waarbij democratie en dialoog centraal staan en waarbij de voorkeur voor het humanisme wordt getoond, maar er waardering bestaat voor weloverwogen andere keuzes. Hier wordt opnieuw de zogenoemde paradox van humanistische vorming zichtbaar: het doel is dat leerlingen hun eigen waarden ontwikkelen, maar de manier waarop dat wordt gestimuleerd maakt al humanistische idealen zichtbaar (zoals democratie en dialoog).

Het bovengenoemde onderscheid in vier modellen wordt in dit onderzoek gebruikt om inzicht te krijgen in het denken van vakdocenten hvo over hun eigen posities met betrekking tot levensbeschouwing in het onderwijs. Zo is op het niveau van het geïnterpreteerde curriculum gevraagd aan vakdocenten hvo binnen welk model zij zichzelf zouden plaatsen. De schaal *Levensbeschouwelijke positie* in de vragenlijst (zie hoofdstuk 5) telt vier keuzemogelijkheden en is door mij ontworpen op basis van vier modellen voor levensbeschouwelijke vorming die Veugelers (2008) onderscheidt.

Hierboven zijn verschillende invullingen en modellen van levensbeschouwelijke vorming besproken. Bij het vak hvo gaat het om het ontwikkelen van een persoonlijke levensbeschouwing binnen een traditie en/of binnen een democratisch kader. Het ontwikkelen van een persoonlijke levensbeschouwing is een aspect van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Daar ga ik nu op in.

Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling en hvo

Aan het begin van deze paragraaf liet ik zien dat het humanisme als levensbeschouwing de waarden ‘zelf denken’ en ‘samen leven’ centraal stelt. In een humanistische benadering van identiteitsontwikkeling ligt het accent dan ook op het stimuleren van een eigen systeem van waarden en normen, waarbij enerzijds aandacht is voor het ontwikkelen van een eigen koers in het leven en waarbij anderzijds het leren openstaan voor een kritische en open dialoog en daarmee voor (maatschappelijke) verandering belangrijk is (Boelaars, 1997). Hierbij is het bovendien van belang dat kinderen en jongeren leren dat het ene het andere veronderstelt. Daarmee bedoel ik: autonomie en vrijheid ontwikkelen zijn belangrijk, maar niet zonder de vrijheid en autonomie van de ander uit het oog te verliezen. Dat kan niet zonder een diep besef van met elkaar verbonden te zijn.

Vertaald naar opvoeding en onderwijs vanuit humanistisch perspectief betekent dit dat er niet alleen aandacht is voor het stimuleren van beide waarden, maar dat deze in samenhang kunnen worden ontwikkeld. Daarvoor is bijvoorbeeld het ontwikkelen

van oordeelsvermogen belangrijk. Kinderen en jongeren moeten het vermogen leren ontwikkelen om zorgvuldige afwegingen te maken tussen de eigen belangen en de belangen van een ander.

Hoe is dat nu vertaald naar de doelen voor het vak hvo? Volgens Stichting HVO is het doel van hvo kinderen te helpen bij de ontwikkeling van hun eigen individuele (levensbeschouwelijke) identiteit. De levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen en jongeren wordt vaak opgevat als onderdeel van een bredere identiteitsontwikkeling (Van der Kooy, De Ruyter & Miedema, 2015), waarbij identiteitsontwikkeling dan gaat over hoe mensen in de wereld staan, welke verbindingen ze aangaan, hoe zij zichzelf zien en hun relaties met de omgeving. Identiteit is hierbij geen statisch begrip, maar wordt opgevat als meerstemmig, in ontwikkeling zijnde en als een wisselwerking tussen context en individu. Daarbij ga ik ervan uit dat het bij (levensbeschouwelijke) identiteitsontwikkeling om een sociaal en dialogisch proces gaat. Of, zoals Den Ouden in haar proefschrift stelt: “Geen mens kan zichzelf, noch zijn levensbeschouwing, in zijn eentje ontwikkelen” (Den Ouden, 2020, p. 29).

Bij identiteitsontwikkeling is het ook van belang om aandacht te besteden aan de leeftijd en bijbehorende ontwikkelingsfasen.¹¹ In het denken over de fasen van ontwikkeling neemt de theorie van Kohlberg (1927-1987) nog steeds een plaats in.¹² Kohlberg probeerde te achterhalen op welke wijze de structuur van het morele denken zich ontwikkelt. Op basis van de cognitieve ontwikkelingsstadia van de psycholoog Piaget (1896-1980) heeft hij een model van de morele ontwikkeling ontworpen. In dit model kunnen morele dilemma's op drie niveaus worden opgelost. Elk niveau bestaat uit twee stadia. Het jonge kind denkt moreel voornamelijk op preconventioneel niveau (angst voor straf). Daarop volgen het conventionele (naleven regels en wetten levert sociale waardering op) en het postconventionele niveau (persoonlijke keuzes worden gemaakt) (Power, Higgins & Kohlberg, 1989). Het conventionele niveau zou corresponderen met de leeftijd van kinderen in de basisschoolperiode. Het is aannemelijk om ervan uit te gaan dat leerlingen zich in deze leeftijd nog vooral willen conformeren aan het sociaal geaccepteerde perspectief. Fowler (1993) deed onderzoek naar de manier waarop mensen zin en samenhang in hun leven proberen te vinden. Vanaf zeven jaar zouden kinderen steeds meer oog krijgen voor het standpunt van anderen, en ook steeds meer over zichzelf leren nadenken vanuit het perspectief van de ander.

11 De ontwikkelingsstadia van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling zijn uitvoerig onderzocht en beschreven in het proefschrift van Bertram-Troost (2006): *Geloven in bijzonder onderwijs. Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*.

12 Het stadiamodel van Kohlberg wordt nog steeds gebruikt in het denken over morele ontwikkeling, maar heeft de laatste jaren ook een aantal kritieken gekregen. Zo gaat het hier bijvoorbeeld om een lineair model dat uitgaat van verschillende stadia die toewerken naar een eindpunt. Vanuit de ontwikkelingspsychologie zijn dat eindpunt en de weg er naar toe ter discussie gesteld; mensen zijn verschillend en ontwikkelen zich niet op dezelfde (westerse) manier (Breeuwsma, 1993). Bovendien lijkt het bij hvo om een open ontwikkelproces van vorming te gaan, waarmee het de vraag is in hoeverre een lineair model daarop aansluit.

Binnen humanistisch vormingsonderwijs, als theoretisch concept binnen de visie van Stichting HVO, gaat identiteitsontwikkeling over het ontwikkelen van een eigen persoonlijke levensbeschouwing. Dit gebeurt via het leren toetsen van de eigen keuzes aan humanistische uitgangspunten. Het wordt als volgt geformuleerd: “Binnen het vak hvo gaat het in de eerste plaats om de ontwikkeling van waardebesef en persoonlijke identiteit vanuit een humanistische levensbeschouwing en tegelijkertijd om het streven naar een zinvol en humaan leven voor iedereen” (Beuling, 2010, p. 37). Een persoonlijke levensbeschouwing is, volgens Stichting HVO, meer dan slechts een bepaalde kijk op het leven. Het gaat in de visie van Stichting HVO om antwoorden zoeken en vinden, vragen stellen, beoordelen, waarderen, interpreteren en overdenken en het betreft een voortgaand proces (Dusch & Blaazer, 2013, p. 14).

Dit overkoepelende doel is geoperationaliseerd in drie ontwikkelingsgebieden en bijbehorende doelstellingen. Het gaat om het gebied van de persoonlijke ontwikkeling, de sociale ontwikkeling en de morele ontwikkeling. De eerste doelstelling betreft het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling. Dit is als volgt geformuleerd: “Leerlingen leren hun gevoelens, denken en doen te herkennen en op de ander af te stemmen, waardoor de bouwstenen van de identiteit (zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie) positief gestimuleerd worden. Op deze wijze kunnen kinderen zich een persoonlijkheid verwerven in evenwicht en harmonie met anderen en zichzelf”. De tweede doelstelling betreft het stimuleren van de sociale ontwikkeling: “Leerlingen leren kennis te nemen van het denken, doen en willen van anderen, het leren van vaardigheden om die kennis uit te wisselen, en het ontwikkelen van een houding van bereidheid om elkaar redenen te geven voor morele keuzes”. De derde doelstelling betreft het stimuleren van de morele ontwikkeling: “Leerlingen leren begrijpen dat er verschillende -soms tegenstrijdige- opvattingen zijn en leren dit inzicht te gebruiken bij het samen zoeken naar eigen en gezamenlijke antwoorden op morele vragen en bestaansvragen” (Beuling, 2010, p. 55).

Benadrukt wordt dat de ontwikkeling van het morele oordeelsvermogen centraal staat, maar altijd tegen de achtergrond van de andere twee facetten. Het morele besef verwijst namelijk naar zowel een persoonlijk als een sociaal perspectief (Beuling, 2010). Hiermee wordt zichtbaar dat het ontwikkelen van samenhang tussen de persoonlijke en de sociale component in de visie van Stichting HVO gestalte krijgt binnen het ontwikkelingsgebied van de morele vorming.

Conclusie: hvo in de context van levensbeschouwelijke vorming

Deze paragraaf richtte zich op de vraag welke ontwikkelingen er zich hebben voorgedaan op het gebied van levensbeschouwelijke vorming en hoe humanistisch vormingsonderwijs en in het bijzonder het keuzevak hvo zich daartoe verhoudt. Duidelijk werd dat de wortels van het levensbeschouwelijk onderwijs te vinden zijn in de religieuze tradities. Tot 1970 werd dit vormingsgebied met name verzorgd door priesters en religieuzen en werd het gekenmerkt door het zogenoemde overdrachtsmodel. Daarna tekende zich onder invloed

van maatschappelijke ontwikkelingen in de onderwijspraktijk een verschuiving af in de richting van (inter)levensbeschouwelijke vorming. Daarbinnen is het belangrijk dat leerlingen meegenomen worden in een onderwijsleerproces rondom levensbeschouwelijke vraagstukken en zo uiteindelijk worden aangezet tot de constructie van een persoonlijke levensbeschouwing (Alii, 2009).

We hebben ook gezien dat er verschillende modellen van godsdienstonderwijs en van levensbeschouwelijke vorming te onderscheiden zijn. In alle benaderingen wordt de persoonlijke vorming van leerlingen belangrijk gevonden, maar de invullingen en interpretaties verschillen al naar gelang de context en de religieuze inbedding van het levensbeschouwelijk onderwijs. Deze ontwikkelingen vormen de bredere achtergrond waartegen we humanistisch vormingsonderwijs kunnen plaatsen en begrijpen.

Humanistisch vormingsonderwijs is gebaseerd op het humanisme als levensbeschouwing, opgevat als een denk- en levenstraditie waarin de waarden ‘zelf denken’ en ‘samen leven’ centraal staan. Doel van het vak hvo is de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling waarbij aandacht voor de humanistische waarden van de ontwikkeling van het persoonlijke en het sociale in samenhang - via de morele oordeelsvorming- worden gestimuleerd. Hiermee gaat van het vak hvo een socialiserende werking uit. De inhoud van die socialisatie ligt echter bij het individu. Humanistisch vormingsonderwijs kent daarmee een socialiserende functie maar heeft een subjectiverend ideaal.

Voor het empirisch deel van dit onderzoek (denken en handelen docenten) is met name het volgende van belang: op welke manier (met welke inhouden en methodieken) worden leerlingen gestimuleerd een eigen levensbeschouwing te ontwikkelen vanuit humanistisch perspectief? Welke doelen, gebaseerd op de ontwikkelingsgebieden geformuleerd door Stichting HVO, zijn daarbij belangrijk voor vakdocenten hvo? Hier ga ik in de hoofdstukken 5 t/m 7 op in.

2.3 Humanistisch vormingsonderwijs in relatie tot burgerschapsvorming en de omgang met waarden

Humanistisch vormingsonderwijs -als theoretisch concept in de visie van Stichting HVO- is waardevormend onderwijs en heeft naast de aandacht voor de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen een duidelijke maatschappelijke component. Hier zit een link met burgerschapsvorming, sinds 2006 een verplicht onderdeel van het curriculum van de basisschool.

Het begrip burgerschap heeft tegenwoordig, zeker in overheidsbeleid, niet alleen betrekking op het politieke niveau, maar ook op het sociale en culturele. Het gaat daarbij om een gewenste richting in de identiteitsontwikkeling. Burgerschap draait om waardeoriëntaties. Binnen burgerschapsvorming zijn verschillende visies te onderscheiden op welke waarden belangrijk zijn en hoe als docent om te gaan met waarden. Zo kan een docent waarden overdragen op leerlingen, maar ook gericht zijn op het helpen ontwikkelen van een eigen waardensysteem van de leerling. Een docent kan

zich ook neutraal opstellen ten aanzien van waarden of waarden juist willen voorleven.

Voor het onderzoek is het van belang inzicht te krijgen in welke waarden belangrijk gevonden worden door de vakdocenten hvo en hoe zij daar in de klas mee omgaan. Ik ga hier in deze paragraaf verder op in. Daarbij besteed ik aandacht aan de vraag wat kan worden verstaan onder normatieve professionaliteit van docenten en bespreek ik visies op pedagogisch handelen.

Invullingen van burgerschap

Sinds 1 februari 2006 geldt er een wettelijke verplichting aan alle scholen om een bijdrage te leveren aan de bevordering van ***actief burgerschap*** en ***sociale integratie*** (Dijkstra, 2006). Deze verplichting houdt in dat scholen hun leerlingen niet alleen moeten informeren over de beginselen van de democratische rechtstaat, maar ook dat leerlingen deze basiswaarden zouden moeten internaliseren.

Er bestaan verschillende invullingen van burgerschap. Zowel op theoretisch als op praktisch niveau worden begrippen als burgerschap en burgerschapsvorming verschillend ingevuld; internationaal (zie ook Westheimer & Kahne, 2004), maar ook in Nederland (zie bijv. Verhoeven 2012; De Groot, 2013; Pauw, 2013). Burgerschap kan dus gericht zijn op verschillende pedagogische doelen en kan een diversiteit aan educatieve praktijken inhouden. Voor dit onderzoek is het van belang om te laten zien om welke pedagogische doelen het gaat en hoe deze doelen zich verhouden tot de door mij bestudeerde onderwijspraktijken en visies op humanistische vorming.

Uit zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek naar de vraag welke pedagogische doelen belangrijk gevonden worden door leraren, leerlingen en ouders blijken drie clusters van pedagogische doelen te kunnen worden onderscheiden. Het gaat om de clusters discipline, autonomie en sociale betrokkenheid (Veugelers, 2007; Leenders, Veugelers & de Kat, 2008a, 2008b). Discipline als opvoedingsdoel heeft te maken met leren gehoorzamen, het organiseren van taken en het leren van goed gedrag. Disciplineren is altijd gezien als taak van het onderwijs: je leert er hoe je je moet gedragen. Autonomie gaat over doelen als voor jezelf opkomen en een eigen mening formuleren. Het zijn doelen die centraal staan in de morele ontwikkeling van Kohlberg (Power, Higgins & Kohlberg, 1989) maar ook in de sociologie van Giddens met de nadruk op 'agency', waar autonomie gezien wordt als loskomen uit de aanpassing (Giddens, 1984). Sociale betrokkenheid wordt vanuit verschillende tradities ingevuld en gedefinieerd. In de 'moral education'-traditie heeft met name Noddings (1992) gepleit voor de 'the ethics of care' component in het onderwijs waarbij er aandacht is voor de betrokkenheid van leerlingen bij elkaar en bij de samenleving. In de kritische pedagogiek wordt gestreefd naar een ontwikkeling waarbij de leerling kritisch leert te reflecteren op het eigen functioneren in een sociale context, waarbij het individu zich ziet als een deel van de gemeenschap en zich wil inzetten voor het zodanig vormgeven van de samenleving dat de participatie van alle betrokkenen wordt vergroot (Veugelers, 2000a; 2000b). Dit wordt ook wel het principe van sociale

rechtvaardigheid genoemd. Empowerment en het bestrijden van ongelijkheid zoals verwoord door Freire (1985) spelen daarbij een rol. Vanuit sociologisch perspectief wordt vaak het belang van sociale cohesie benadrukt (Beck, 1992) waarbij dit wordt opgevat als de mate waarin mensen in gedrag en beleving uitdrukking geven aan hun betrokkenheid bij de maatschappij. Hierbij is de betrokkenheid van alle individuen essentieel.

Hoe verhouden de verschillende clusters van doelen zich nu tot de verschillende opvattingen over en praktijken van burgerschapsvorming? Uit onderzoek onder docenten, schoolleiders, ouders en leerlingen blijkt dat er verschillend kan worden gedacht over de invulling van burgerschapsvorming (Veugelers, 2007; Leenders, Veugelers & de Kat, 2008a; 2008b). Drie typen van burgerschap konden in de analyse worden onderscheiden: aanpassingsgericht burgerschap, individualiserend burgerschap en kritisch-democratisch burgerschap. Deze drie typen leggen andere accenten in doelen en in pedagogisch-didactische praktijken.

Zo is er bij aanpassingsgericht burgerschap sprake van waardenoverdracht en aandacht voor normen. Doelen op het gebied van discipline en sociale betrokkenheid worden hier belangrijk gevonden. Bij individualiserend burgerschap is er veel aandacht voor de ontwikkeling van zelfstandigheid en voor het kritisch leren denken. Hier zijn doelen van het type autonomie en discipline van belang; sociale betrokkenheid wordt hier iets minder belangrijk gevonden. Bij kritisch-democratisch burgerschap staat de aandacht voor het leren samenleven, diversiteit en actieve kritische participatie in dialoog centraal. Sociale betrokkenheid en autonomie zijn hier belangrijke pedagogische doelen; discipline is minder belangrijk.

Andere onderzoekers vonden ook een driedeling: Westheimer en Kahne (2004) onderscheiden de persoonlijk verantwoordelijke burger, de participerende burger en de op sociale rechtvaardigheid gerichte burger. Er wordt ook gesproken over een communitaristische opvatting van burgerschap, een (neo)-liberale opvatting van burgerschap en een kritisch-democratische opvatting van burgerschap (Dekker & De Hart, 2002).

Kritisch-democratisch burgerschap is interessant als perspectief voor het onderzoek naar het vak hvo, vanwege de gerichtheid op het sociale en op de samenleving, verbonden met een kritische betrokkenheid met ruimte voor autonomie (Veugelers, 2011).

Het morele en politieke in burgerschap

In het boek *'Education and humanism'* laat Veugelers zien hoe een opvatting van kritisch-democratisch burgerschap in de praktijk tot uiting kan komen, namelijk via drie vormen van leren die elkaar ondersteunen: reflectief leren, dialogisch leren en democratisch leren (Veugelers, 2011, p. 31).

Onder reflectief leren wordt verstaan:

- het kunnen uitspreken van de eigen belangen, gevoelens, ethische en esthetische betrokkenheid, betekenissen en waarden;
- onderzoek naar de ontwikkeling van de eigen identiteit en reflectie op het leerproces;
- invloed kunnen hebben op het eigen leerproces en verantwoordelijkheid kunnen nemen voor eigen autonomie en het geven van betekenis.

Dialogisch leren wordt opgevat als:

- open communicatie met anderen;
- analyseren en vergelijken van verschillende gezichtspunten;
- het kunnen analyseren van de sociale, culturele en politieke machtsverhoudingen.

Democratisch leren is:

- zorg voor anderen en waardering van diversiteit;
- openheid over de opbouw van gezamenlijke overeenkomsten (ontwikkeling van normen);
- kunnen staan voor eigen autonomie, kritisch denken en actie;
- betrokkenheid in de uitbreiding van humaniteit en het werken aan democratie als een voortdurend proces.

Burgerschapsonderwijs dient een bijdrage te leveren aan deze reflectieve, dialogische en democratische processen, aldus Veugelers. De verbinding van deze vormen van leren laat zien dat het in deze invulling van burgerschap niet alleen om kennis van formele instituties gaat, maar om het creëren van een klimaat waarin leerlingen democratie kunnen beleven (Verhoeven, 2012). Dit uitgangspunt stoelt onder andere op het gedachtegoed van Dewey (1916) waarin actief participerend leren centraal staat. Democratisch burgerschap is bij Dewey een sociale ethiek of *a democratic way of life*. Binnen deze vorm van burgerschap worden het morele, het sociale en het politieke op elkaar betrokken en wordt diversiteit actief gewaardeerd (Biesta & Miedema, 1999).

Naast democratisch burgerschap is er binnen de streefdoelen van hvo aandacht voor een meer moreel geïnspireerd burgerschap, namelijk sociaal en ecologisch wereldburgerschap (Stuij, 2011). Burgerschap kan dus ook worden opgevat als wereldburgerschap. Hierbij worden processen van globalisering betrokken op mensenrechten en het nemen van verantwoordelijkheid voor de wereld. Burgerschap heeft dan een meer moreel geïnspireerd kosmopolitisch karakter. Voor de Amerikaanse politiek filosofe Nussbaum draait wereldburgerschap om het vermogen van mensen zichzelf niet als burger van één lokale gemeenschap of natie te zien, maar als een wezen dat met alle andere mensen is verbonden door banden van erkenning en zorg (Nussbaum, 1997). Ook anderen benadrukken het belang van een morele verantwoordelijkheid voor de wereld als geheel en al haar bewoners (Suransky &

Manshot, 2005). Een open houding ten opzichte van anderen is hierbij een belangrijk aspect (Hansen, 2008).

In een onderzoek uit 2008 onderzochten Veugelers, Derriks en De Kat (2008) hoe docenten denken over wereldburgerschap (zie ook Veugelers, 2011b). In de theoretische oriëntatie werd een onderscheid gemaakt tussen een open wereldburgerschap, een moreel burgerschap en een sociaal-politiek burgerschap. Uit de interviews kwam naar voren dat docenten als pedagogisch doel de voorkeur gaven aan moreel burgerschap. Docenten zijn zich wel bewust van het sociaal-politieke, maar geven hier niet de meeste aandacht aan. Wellicht dat politiek gezien wordt als een gevoelig onderwerp voor in de klas (Veugelers, 2011).

Hoogleraar Educatie De Ruyter pleit voor morele burgerschapseducatie die ertoe bijdraagt dat leerlingen leren verschillen tussen mensen te zien en te onderkennen, evenals de overeenkomsten. Moreel burgerschap impliceert bovendien dat leerlingen leren kritisch te zijn op de manier waarop samenlevingen zijn ingericht en te leren hebben van hetgeen de huidige en de vorige generaties goed en fout hebben gedaan (De Ruyter, 2019, p. 35).

In dit onderzoek besteed ik aandacht aan de vraag welke doelen -zoals ingevuld binnen burgerschapsvorming- naar voren komen in het denken van vakdocenten hvo over hun eigen praktijk en op welke manieren dat zichtbaar wordt in de lessen hvo.

Omgaan met waarden in de klas

Waarden zijn op allerlei wijzen verweven in het onderwijs: in de leerstof, in de schoolcultuur, en in het pedagogisch handelen. De vraag is hoe docenten handelen bij het beoordelen van waarden in hun onderwijs (Veugelers & de Kat, 2005). Voor mijn onderzoek zijn de volgende vragen interessant: hoe gaat de vakdocent hvo om met waarden en normen die zij zelf belangrijk vindt? Moet zij wel of niet aangeven wat ze van iets vindt? Of is het beter de zaak van verschillende kanten te belichten of verschillende visies op iets te laten zien en daarbij de eigen positie te expliciteren? Omdat hvo een vorm van moreel leren is, waarbij zowel de ontwikkeling van autonomie als de ontwikkeling van sociale betrokkenheid belangrijk is, veronderstel ik dat het onder andere van belang is dat docenten leerlingen uitdagen om andere perspectieven in te nemen, de dialoog te voeren en morele waarden als uitgangspunt te nemen voor reflectie.

Veugelers (2000) onderscheidt vier posities ten aanzien van de omgang met waarden: de docent gedraagt zich neutraal ten opzichte van waarden, de docent maakt waarden expliciet, de docent belicht verschillende waarden en de docent belicht verschillende waarden en neemt een eigen standpunt in. Aan deze posities is in dit onderzoek een vijfde toegevoegd, namelijk 'de docent leeft haar eigen waarden voor'. In het vragenlijstonderzoek (zie hoofdstuk 6) is aan vakdocenten hvo gevraagd welke van deze vijf posities zij het beste bij hun eigen situatie vinden passen.

Humanistisch vormingsonderwijs is een bijzondere vorm van leren. Leren en opvoeden zijn (nog meer) verstrengeld. Dit type onderwijs richt zich op het realiseren

van betekenisvol en ervaringsgericht onderwijs voor de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en zou van waarde moeten zijn voor de gemeenschap en het democratisch samenleven. Dit impliceert onderwijs dat normatief is, expliciet betrokken bij de leerling en diens omgeving, en veronderstelt bovendien een specifieke pedagogische werkwijze.

Dit raakt aan het idee dat intermenselijke, subjectieve en morele kenmerken de kern van professioneel handelen uitmaken. In de jaren negentig werd dit in Nederland uitgewerkt door onder andere Baart, Van Houten, Kunneman en Van der Laan (Van Houten & Kunneman, 1993; Kunneman, 1996; Van IJzendoorn & Van der Laan, 1996). Zij bouwden voort op het werk van Polanyi (1996) en Schön (1983), die de notie van *tacit knowledge* (impliciete kennis) en de *reflective practitioner* (de reflectieve professional) introduceerden als reactie op het denken over *evidence based* praktijken (praktijken gebaseerd op geobjectiveerde kennis) (Van den Ende, 2011). Normatieve professionaliteit is de notie die aanduidt dat professionele praktijken en professionaliteit per definitie normatief zijn en die aandacht vraagt voor het normatieve.

Er zijn verschillende uitwerkingen van het begrip normatieve professionaliteit te onderscheiden. Ik bespreek hier drie auteurs die voor dit onderzoek relevant zijn: Bakker (2013) beschouwt normatieve professionalisering als een vorm van levensbeschouwelijke vorming, Jacobs (2010) bespreekt het belang van de reflectie op waarden in de educatieve praktijk en Kelchtermans (2009; 2012) benadrukt het biografisch perspectief van een goede onderwijsprofessional onder de noemer van professioneel zelfverstaan.

In *Het goede leren: leraarschap als normatieve professie* (2013) stelt Bakker dat normatieve professionalisering een vorm is van levensbeschouwelijke vorming. Hij gaat daarbij uit van een brede opvatting van levensbeschouwelijke vorming en levensbeschouwing:

Het totale complex van normen, idealen en eschatologische verwachtingen in het licht waarvan iemand zijn levenshouding richt en beoordeelt; een complex dat in zekere mate innerlijke consistentie vertoont en dat in zekere mate wordt geïntegreerd door een grondovertuiging die eraan ten grondslag ligt. Variant op Brümmer, 1975, p. 131-132 (Bakker, 2013, p. 10).

Bij een levensbeschouwing hoeft het in deze opvatting niet per se te gaan om een gearticuleerde levensvisie, geworteld in een seculiere of religieuze traditie. Dat kan wel, maar hoeft niet en moet al helemaal niet als vanzelfsprekend worden verondersteld. In het verlengde daarvan gaat het bij vorming dan ook om meer dan socialisatie en enculturatie (Bakker, 2013, p. 10). Normatieve professionals stellen zichzelf de vraag wat goed werk, en, in het geval van onderwijs, wat goed onderwijs is. De persoonlijke levensoriëntatie van de professional en de voortdurende reflectie daarop maken dat normatieve professionalisering volgens Bakker gezien kan worden als een aspect van hun levensbeschouwelijke vorming.

Jacobs (2008) stelt: “Waarden laten zich niet wegdrücken, omdat moraliteit inherent verbonden is met professioneel handelen”. Dat betekent dat niet de vraag of professionals aan waarden doen van belang is, maar hoe ze er in hun dagelijkse praktijk mee bezig zijn. In haar lectorale rede ‘*Professionele waarden in kritische dialoog*’ laat zij zien op welke manieren professionals aandacht kunnen geven aan de reflectie op zowel morele als instrumentele waarden. Een kritische dialoog wordt daartoe gezien als belangrijk middel en houdt in dat men tijdens en na de dialoog bedacht is op de werking van in- en uitsluitingsprocessen. Het gaat daarbij zowel om de relatie met de concrete ander (externe dialoog) als het toelaten van het andere in zichzelf (interne dialoog) (Jacobs, 2013, p. 30).

In zijn essay *De leraar als oneigentijdse professional* omschrijft Kelchtermans (2012) wat de professionaliteit van de leraar volgens hem behelst. Een belangrijk uitgangspunt is dat de persoon van de leraar onlosmakelijk deel uit maakt van zijn professionele rol als leraar. Kelchtermans (2009; 2012) legt dan ook de nadruk op het biografisch perspectief. Er is een relatie tussen dat wat leraren in hun persoonlijke leven waardevol vinden en waar mensen zich in kunnen verankeren en dat wat zij in pedagogisch of onderwijskundig opzicht nastreven. Een goede professional weet ook wat hij wil bereiken met leerlingen en kan verwachtingen op elkaar afstemmen. Dit noemt hij professioneel zelfverstaan. Dit begrip verwijst naar het geheel van opvattingen en representaties van een leraar over zichzelf. Het betreft -in tegenstelling tot wat hij ziet als het meer statische begrip identiteit- een nooit afgesloten proces van zichzelf begrijpen.

In het onderzoek van Kelchtermans (1994; 2009) is het begrip ‘zelfverstaan van leraren’ in vijf componenten onderscheiden: zelfbeeld, zelfwaardegevoel, taakopvatting, beroepsmotivatie en toekomstperspectief. Het zelfbeeld van de leraar heeft betrekking op de wijze waarop de leraar zichzelf typeert. Het zelfwaardegevoel verwijst naar de mate waarin de leraar tevreden is over zijn/haar werk. De opvattingen over de taak en de daarbij horende normatieve keuzes zijn onderdeel van de taakopvatting van de leraar. De beroepsmotivatie omvat de drijfveren die een leraar deed kiezen voor dit beroep en het toekomstperspectief betreft de verwachtingen die de leraar over zijn beroep heeft. Deze componenten vormen volgens Kelchtermans samen het professioneel zelfverstaan van de leraar.

Bovengenoemde auteurs ontwikkelden een visie op normatieve professionaliteit waarbij ze, elk vanuit een eigen invalshoek, benadrukken dat het van belang is dat een normatieve professional zich voortdurend bewust is van het eigen morele waardensysteem en zichzelf in een doorlopend reflectieproces de vraag stelt wat dit betekent voor het professionele handelen. Bovendien is een normatieve professional ook voortdurend en op een actieve wijze bezig met het maken van een eigen interpretatie van het curriculum en daarbij met het maken van eigen keuzes.

Voor mijn onderzoek naar hvo is dit uitgangspunt van belang. De vakdocent hvo heeft namelijk de taak om samen met de leerlingen waarden en normen te onderzoeken, om hen in staat te stellen eigen (morele) keuzes te maken. Voormalig lerarenopleider hvo Marjolein Beuling (2010) stelt dat de eigen levensvisie van de docent daarin een

belangrijk gegeven is. In dit onderzoek ben ik geïnteresseerd in de vraag hoe de reflectie op het persoonlijke mens- en wereldbeeld van de docent naar voren komt; niet alleen in de onderwijspraktijk (hoofdstuk 7), maar ook in het denken over humanistische vorming en over het vak hvo (hoofdstuk 5, hoofdstuk 6).

We hebben hierboven gezien hoe er gedacht kan worden over de leraar als normatieve professional. Ik zou ook kunnen zeggen dat het gaat over de vraag hoe een leraar verschijnt aan zijn leerlingen en hoe hij zichzelf daarbij als instrument inzet en zijn pedagogische opdracht opvat. Als we dit normatieve aspect van onderwijs verbinden met de pedagogische dimensie kan er iets gezegd worden over de pedagogische kwaliteit van onderwijs en het pedagogisch handelen van de leraar.

In de lectorale rede *Onderwijs met pedagogische kwaliteit* omschrijven Leeman en Wardekker (2004) pedagogische kwaliteit als onderwijs dat aandacht heeft voor de brede persoonsvorming van leerlingen en het op een autonome, kritische en sociaal verantwoordelijke wijze leren samenleven. Dit is wat zij zien als de pedagogische taak of de pedagogische opdracht van het onderwijs.

Over het algemeen wordt door pedagogen een brede invulling gegeven aan de pedagogische taak. Zo gaat het niet alleen om het bijbrengen van waarden en normen, of om zorg hebben voor een goed pedagogisch klimaat (veilig leerklimaat scheppen), maar ook wellicht juist om de vraag hoe onderwijs bij kan dragen aan de ontwikkeling en vorming van de persoonlijkheid van leerlingen. Zo stelt Biesta (2011) dat er in goed pedagogisch onderwijs, naast de kwalificerende en de socialiserende functie van onderwijs, altijd ruimte moet zijn voor de vorming van de persoon. Hiertoe verschijnt de docent als pedagogische professional in de relatie met de leerlingen en met een groep. Dit betekent aandacht voor de leraar-leerlingrelatie.

Hoogleraar Orthopedagogiek Stevens (2010) stelt dat de grondhouding van de leraar de kwaliteit van de leraar-leerlingrelatie bepaalt en daarmee een leraar tot een pedagogisch goede leraar kan maken. Een belangrijk uitgangspunt daarbij wordt gevormd door het idee dat de persoon van de leraar niet los is te zien van zijn of haar professioneel handelen met leerlingen. Onderwijswerk is moreel van aard en de leraar wordt gezien als zijn eigen instrument. Een kernbegrip in het werk van Stevens is het begrip pedagogische tact (Van Manen 1991; Stevens, 2007). Dit wordt opgevat als het samen met de leerlingen zoeken naar wat zij nodig hebben om zich goed te voelen en te kunnen ontwikkelen. De kwaliteit van de leerling-leraarrelatie wordt volgens Stevens bepaald door de mate van tact en verbondenheid. Maar ook kwetsbaarheid speelt volgens Stevens een belangrijke rol in de interactie tussen leraar en leerling. In navolging van Kelchtermans stelt hij dat het leraarschap hier door wordt gekenmerkt:

De pedagogische relatie is er een tussen mensen en is daarom niet helemaal inzichtelijk, stuurbaar voorspelbaar en instrumentaliseerbaar, stelt de Leuvense hoogleraar Geert Kelchtermans. Daarom kan de leerkracht zich nooit beroepen op een altijd, geldige onbetwistbare handelwijze. In die zin wordt leraarschap gekenmerkt door kwetsbaarheid (Bors & Stevens, 2010, p. 34).

Onderwijs is in de eerste plaats ontmoeting van en tussen mensen, aldus Stevens. Een andere belangrijke relatiegerichte benadering is die van de presentietheorie. Grondlegger van de presentiebenadering is theoloog en filosoof Baart. Op basis van uitgebreid empirisch onderzoek formuleerde hij de presentietheorie in zijn boek *Een theorie van de presentie* (Baart, 2001). Voor dit onderzoek werd het werk van buurtpastores gevolgd in oude wijken van Utrecht. Centraal in de presentiebenadering staat het er zijn voor de ander.

Hoewel deze benadering dus primair gericht is op het pastoraat binnen zorg en welzijnswerk, zitten er elementen in die mogelijk verwant zijn met een humanistische visie op onderwijs en de pedagogische implicaties daarvan. De presentiebenadering is een relatiegerichte benadering en draait om liefdevolle aandacht voor dat wat mensen eigenlijk vragen en wat echt belangrijk voor hen is. De inzet van de professional is niet de verandering of ontwikkeling, maar de aandacht, waardoor ruimte kan ontstaan voor ontwikkeling. Uitgangspunt daarbij is dat mensen behoefte hebben aan erkenning: gezien en gehoord worden. De presentiebenadering (Baart, 2001) heeft acht centrale kenmerken die ik hier verkort weergeef. Het gaat om beschikbaar zijn, ontvankelijk zijn, een aandachtige betrekking aangaan, je invoegen in de leefwereld van de ander, je inleven in het perspectief van de ander, jezelf aanbieden, geduldig en trouw zijn.

De kenmerken van deze benaderingen kunnen behulpzaam zijn in het analyseren van de manier waarop vakdocenten hvo vorm geven aan de relatie met de leerling. Pedagogische waarden die op basis van bovenstaande naar voren zouden kunnen komen, zijn verbondenheid, betrouwbaarheid, openheid, kwetsbaarheid en oprechte aandacht.

Tot slot, om met leerlingen het gesprek aan te kunnen gaan, hun naar hun persoonlijke ervaringen te vragen en de dialoog te voeren, is een open en veilig klasklimaat van belang. Kenmerkend aan een open en veilig klasklimaat is dat leerlingen zich gewaardeerd voelen, het gevoel hebben erbij te horen, plezier hebben en het idee hebben een belangrijke bijdrage te kunnen leveren aan de groep (Leeman & Wardekker, 2005). De leraar zou moeten bijsturen wanneer het veilige karakter wordt bedreigd in de klas.

Conclusie: hvo in relatie tot maatschappelijke doelen en omgaan met waarden

In deze paragraaf heb ik het vak hvo in relatie tot burgerschapsvorming en de omgang met waarden beschreven. Binnen het vak hvo draait het, net als bij burgerschapsvorming, om waardenoriëntaties.

Burgerschapsvorming kan gericht zijn op verschillende pedagogische doelen. De doelen die in deze paragraaf onderscheiden zijn, hangen samen met drie typen burgerschap: aanpassingsgericht burgerschap, individualiserend burgerschap en kritisch-democratisch burgerschap.

Deze drie typen burgerschap vallen uiteen in vier clusters van doelen waaraan gewerkt kan worden. Die clusters zijn aanpassing, autonomie, sociale betrokkenheid en

sociale rechtvaardigheid. Voorbeelden van items gebaseerd op deze clusters zijn: ‘De leerling gedraagt zich eerlijk’ (aanpassing), ‘De leerling denkt kritisch’ (autonomie), ‘De leerling is rechtvaardig (sociale betrokkenheid) en ‘De leerling denkt na over het doorbreken van bestaande machtsverhoudingen’ (sociale rechtvaardigheid).

Voor het empirische deel van dit onderzoek ben ik geïnteresseerd in de vraag welke doelen van burgerschap door docenten hvo belangrijk worden gevonden en in welke mate zij denken een bijdrage te kunnen leveren aan het realiseren van die doelen. In het vragenlijstonderzoek (hoofdstuk 5) zijn zij hierop bevraagd.

Ook heb ik in deze paragraaf aandacht besteed aan het handelen van de leraar. Daarvoor heb ik de volgende perspectieven gebruikt: normatieve professionaliteit (Bakker, Jacobs en Kelchtermans) en het denken over pedagogisch handelen (Leeman, Stevens en Baart). Belangrijk voor mijn onderzoek is het uitgangspunt dat de professionaliteit van de leraar zich manifesteert in de relatie én dat de leraar zichzelf daarin voortdurend als persoon meeneemt.

Voor de vakdocent hvo betekent dit dat ervan uitgegaan wordt dat de keuzes die zij maakt ten aanzien van doelen, inhouden, methodieken en het vormgeven van relaties, verbonden zijn met wat zij belangrijk vindt en het goede vindt om te doen. Het handelen van de docent wordt in dit onderzoek dan ook geanalyseerd vanuit het denken over normatieve en pedagogische professionaliteit zoals in deze paragraaf beschreven.

2.4 Conclusie: van theoretisch kader naar empirisch onderzoek

In deze paragraaf laat ik zien welke aspecten uit het theoretisch hoofdstuk het kader vormen waarmee het curriculum van het vak hvo in beeld gebracht kan worden. Vervolgens geef ik inzicht in de samenhang tussen de verschillende tradities, mensbeelden en visies op humanistische vorming en op hvo, zoals beschreven in de paragrafen 2.1 t/m 2.3. Tot slot ga ik in op andere theorieën die belangrijk zijn voor mijn onderzoek naar het curriculum van hvo.

Van theorie naar empirisch onderzoek

In het theoretisch kader heb ik een breed palet aan theorieën en visies op het denken over humanistische vorming geschetst. Ik heb daarmee laten zien dat er meerdere invullingen zijn van humanistische vorming en dat er, binnen die invullingen, op verschillende manieren een balans wordt gezocht tussen de waarden ‘zelf denken’ en ‘samen leven’.

Uit dat brede palet destilleer ik nu een aantal elementen die volgens mij zicht kunnen bieden op de vraag wat er binnen het vak hvo wordt beoogd en hoe daaraan in de hvo-lessen wordt gewerkt. Op die manier heb ik een denkkader ontwikkeld dat ik gebruik voor het analyseren van het curriculum van hvo, met name waar het gaat om het denken in termen van doelen van humanistische vorming en van het vak hvo. Dit kader is opgebouwd vanuit drie perspectieven.

Het eerste perspectief wordt gevormd door de vier stromingen van humanistische vorming (Aloni), zoals besproken in paragraaf 2.1. Het gaat om de klassiek-culturele stroming, de romantisch-naturalistische stroming, de existentiële stroming en de kritisch-radicalen stroming.

In de tweede paragraaf heb ik inzicht gegeven in het humanisme als levensbeschouwing, ben ik ingegaan op de context van levensbeschouwelijke vorming en heb ik laten zien wat identiteitsontwikkeling vanuit een humanistisch perspectief inhoudt. De drie daarin genoemde ontwikkelgebieden, geformuleerd door Stichting HVO, vormen het tweede perspectief. Het gaat om de persoonlijke ontwikkeling, de sociale ontwikkeling en de morele ontwikkeling. Het derde en laatste perspectief betreft visies op burgerschap en de bijbehorende clusters van pedagogische doelen. Voor mijn kader gaat het om de doelen binnen de clusters discipline/aanpassing, autonomie, sociale betrokkenheid en sociale rechtvaardigheid.

Het analysekader (zie Tabel 2.3) voor het onderzoek naar het curriculum van hvo bestaat dus uit het denken over humanistische vorming (vier stromingen), het denken over hvo (drie ontwikkelingsgebieden) en het denken over burgerschap (vier clusters van doelen). Deze stromingen, ontwikkelingsgebieden en clusters van doelen zijn door mij geoperationaliseerd in lesdoelen voor het vak hvo. Dit wordt verder uitgewerkt in hoofdstuk 3.

Tabel 2.3: analysekader onderzoek curriculum hvo

Humanistische stromingen
Klassiek-culturele stroming
Romantisch-naturalistische stroming
Existentiële stroming
Kritisch-radicalen stroming
Ontwikkelingsgebieden hvo
Persoonlijke ontwikkeling
Sociale ontwikkeling
Morele ontwikkeling
Doelen van burgerschap
Discipline/Aanpassing
Autonomie
Sociale betrokkenheid
Sociale rechtvaardigheid

Samenhang tussen de verschillende perspectieven

Op basis van de verschillende perspectieven beschreven in het theoretisch kader, kom ik nu tot een eerste antwoord op de vraag hoe deze met elkaar samenhangen en hoe ze in verband te brengen zijn met het denken over het vak hvo.

Een algemene eerste conclusie is dat humanistische vorming gaat over het in samenhang ontwikkelen van de waarden ‘zelf denken en ‘samen leven’. In mijn theoretische verkenning heb ik laten zien dat deze twee centrale waarden uiteenvallen in drie gebieden waarop in humanistisch vormingsonderwijs doelen kunnen worden geformuleerd. Het gaat mijns inziens om de gebieden van de persoonlijke ontwikkeling, de sociale ontwikkeling en de maatschappelijke ontwikkeling. Ik laat hieronder zien hoe de verschillende perspectieven samenkomen in deze drie gebieden. Aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling zagen we terugkomen in de existentiële traditie en de romantisch-naturalistische traditie van Aloni, met de oriëntaties op de ontwikkeling van respectievelijk de autonomie en de authenticiteit. Dit vertoont overlap met de persoonlijke ontwikkeling binnen hvo, en met het cluster autonomie binnen de doelen van burgerschap. Centraal staat het streven naar de ontwikkeling van een zelfstandig denkend individu, dat in staat is eigen keuzes te maken en het eigen leven vorm te geven. De sociale ontwikkeling wordt met name zichtbaar binnen het sociale ontwikkelingsgebied, geformuleerd door Stichting HVO, en binnen de clusters sociale betrokkenheid en discipline binnen burgerschap. De nadruk ligt op sociaal gedrag en interpersoonlijke vaardigheden zoals de ontwikkeling van empathie en leren luisteren naar elkaar.

De maatschappelijke ontwikkeling krijgt gestalte binnen de kritisch-radicalen traditie van Aloni, en het cluster van sociale rechtvaardigheid; beide herbergen een oriëntatie op het perspectief van *social justice*. De klassiek-culturele stroming van Aloni kan ook gezien worden als een traditie waarin de accenten liggen op het ‘grotere geheel’, dit wordt uitgedrukt in het streven naar menslievendheid/humaniteit.

De morele ontwikkeling, zoals geformuleerd binnen Stichting HVO, vormt de verbinding (namelijk als de reflectie op de samenhang) tussen het persoonlijk en het sociale ontwikkelingsgebied. Het is een ontwikkelingsgebied dat niet los gezien kan worden van de andere gebieden. In een schema ziet het er als volgt uit:

Zelf denken-Samen leven

Persoonlijke ontwikkeling	Sociale ontwikkeling	Maatschappelijke ontwikkeling
<i>Ontwikkeling moreel besef</i>		
Humanisme	Existentieel Romantisch-naturalistisch	Klassiek-cultureel Kritisch-radicaal
Hvo	Stuurmanschap over het eigen leven	Verbondenheid met anderen Humane samenleving
Burgerschap	Autonomie	Sociale betrokkenheid Discipline/Aanpassing Sociale rechtvaardigheid

Om het curriculum van hvo te beschrijven en te analyseren, neem ik naast dit ontwikkeld denkkader over hvo, ook perspectieven mee die inzicht kunnen geven in het handelen van de docent met betrekking tot waardevormend onderwijs in het algemeen.

Ik gebruik het in paragraaf 2.2 beschreven model waarin vier levensbeschouwelijke posities worden onderscheiden (Veugelers, 2008) en het in paragraaf 2.3 beschreven model waarin vier posities over de omgang met waarden worden onderscheiden (Veugelers, 2000).

Als het gaat om het stimuleren van de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen, dan zijn aandacht voor dialoog en interactie in de klas van belang. Dit vraagt om een open en veilig klasklimaat en om een bepaalde pedagogische houding van de docent: openheid, gelijkwaardigheid en oog voor het specifieke individu zijn daarin door mij aangemerkt als centrale uitgangspunten (paragraaf 2.3).

Naast perspectieven op hvo, zoals uitgewerkt in het schema ‘Zelf denken-Samen leven’, neem ik dus ook perspectieven op waardevormend onderwijs in dit onderzoek mee. Het gaat om: 1.) visies op levensbeschouwelijke posities en de omgang met en reflectie op waarden; 2.) aandacht voor de dialoog; 3.) aandacht voor de pedagogische relatie.

Deze perspectieven vormen samen het analysekader voor het curriculum van hvo. In het volgende hoofdstuk laat ik zien hoe het onderzoek is opgezet.



Hoofdstuk 3

**Ontwerp curriculumonderzoek
humanistisch vormingsonderwijs**

3. Ontwerp curriculumonderzoek humanistisch vormingsonderwijs

In dit hoofdstuk wordt de methodologie van het onderzoek naar het curriculum van humanistisch vormingsonderwijs beschreven en verantwoord. Hierbij is gebruik gemaakt van een curriculummodel dat is ontworpen door Goodlad (1979) en later is doorontwikkeld door Van den Akker (2003). In dit model worden zes niveaus van een curriculum onderscheiden.

Eerst beschrijf ik het model. Vervolgens laat ik zien welke onderzoeksvragen er per niveau zijn geformuleerd. Op elk niveau wordt met één of meerdere onderzoeksinstrumenten gewerkt. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een overzicht van het onderzoeksontwerp en een bespreking van de kwaliteitscriteria en ethische aspecten in relatie tot dit onderzoek.

3.1 Curriculumniveaus als onderzoeksmodel

Dit onderzoek is een curriculumonderzoek. Het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, onderdeel van de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) schrijft dat het woord curriculum vele definities kent en dat het om die reden nuttig kan zijn om de etymologische wortels van het begrip onder de loep te nemen:

Het woord curriculum stamt af van het Latijnse currere dat (hard) lopen betekent. Het daaraan gerelateerde Latijnse woord curriculum behelst zowel 'omloop' als 'renwagen', en verwijst kortom zowel naar een traject als naar een vehikel (Thijs & Van den Akker, 2009, p. 9).

Toegepast op onderwijs kan het curriculum opgevat worden als een traject of vehikel voor de activiteit 'leren'. De definitie van de Amerikaanse Hilda Taba (1962) wordt door het SLO daarom als een adequate omschrijving gezien: a plan for learning. In het Nederlands spreken we van een leerplan. Dit is echter nog een zeer ruime definitie die nader ingevuld kan worden, onder andere door een leerplan te onderscheiden in niveaus. Zoals eerder genoemd geeft de curriculumindeling van Goodlad en Van den Akker een geschikte structuur om een curriculum te bestuderen. Zij onderscheiden zes niveaus. Ik gebruik hier de formuleringen van Bartels (2013, p. 57):

1. het ideële curriculum: de theorie, de uitgangspunten en algemene doelen van een curriculum;
2. het formele curriculum: het curriculum uitgewerkt in doelen, inhouden en werkwijzen (concrete handleidingen en materialen);
3. het geïnterpreteerde curriculum: de interpretatie door de docent van het curriculum;
4. het geoperationaliseerde curriculum: het curriculum zoals het in de praktijk wordt uitgevoerd;

5. het ervaren curriculum: het door de leerlingen ervaren curriculum;
6. het geëffectueerde curriculum: dat wat de leerlingen hebben geleerd.

Voor dit onderzoek naar de invulling van hvo is dit ontwerp geschikt, omdat het inzicht kan geven in de manier waarop vakdocenten hvo doelen en uitgangspunten van humanistisch vormingsonderwijs vertalen naar de praktijk. Daarbij kan ik te weten komen welke ervaringen en leerresultaten leerlingen rapporteren. De gelaagdheid van dit model biedt bovendien de mogelijkheid eventuele discrepanties tussen de diverse vormen zichtbaar te maken.

Een ander argument voor het gebruik van dit model is dat op elk niveau verschillende actoren opgenomen kunnen worden. Het curriculum wordt namelijk in verschillende contexten met verschillende actoren gemaakt. In dit onderzoek ligt het accent op de vakdocent hvo. Op de verschillende niveaus, maar met name op de niveaus 3 en 4, kan de vakdocent met behulp van dit model niet alleen verschijnen als uitvoerder van onderwijs, maar ook als curriculummaker en normatieve professional.

Dit model behoeft ook enige nuancering. Ik sluit daarvoor aan bij Bartels (2013), die in zijn promotieonderzoek naar filosoferen met kinderen het model op verschillende onderdelen heeft verfijnd. Zo kan het onderscheiden van een curriculum in zes niveaus een hiërarchie of top-down benadering suggereren. Namelijk door het model voor te stellen waarin er vanuit een ideëel curriculum gekeken wordt naar 'wat er van over blijft' in de praktijk. Dit is echter niet de manier waarop het model in dit onderzoek is gebruikt. Het wordt vooral beschouwd als een hulpmiddel dat mogelijkheden biedt om op verschillende lagen het curriculum te bestuderen, waarbij de verschillende niveaus elkaar wederzijds kunnen beïnvloeden. Daarnaast zou het woordgebruik ter discussie gesteld kunnen worden. In dit onderzoek spreek ik over niveaus, maar deze worden ook wel aangeduid als verschijningsvormen of als domeinen (Thijs & Van den Akker, 2009). Er is gekozen voor niveaus omdat een domein te veel afgebakend is en een verschijningsvorm niet altijd adequaat. Immers, het gaat niet altijd om verschijnen, maar ook om interpretaties en denken over, met name in de niveaus 3 en 5. Tot slot is het van belang hier te vermelden dat in niveau 6, het geëffectueerde curriculum, niet de effecten van hvo zijn onderzocht, maar de manier waarop leerlingen hun eigen leerresultaten percipiëren.

Onderzoeksvragen

Om inzicht te krijgen in het curriculum van het keuzevak hvo, zijn de hoofdvragen van dit onderzoek als volgt geformuleerd:

1. Hoe ziet het curriculum (niveaus 1, 2, 3, 4) van humanistisch vormingsonderwijs eruit? Welke accenten worden er gelegd op de verschillende niveaus?
2. Welke leerervaringen en leerresultaten (niveaus 5, 6) doen zich voor bij

leerlingen die hvo krijgen en hoe kunnen die geduid worden in het licht van theoretische perspectieven op humanistische vorming?

Om antwoord te krijgen op de hoofdvragen zijn per niveau deelvragen geformuleerd. Zie hiervoor paragraaf 3.1.1 t/m 3.1.6.

Onderzoeksmethoden

Zoals hierboven duidelijk is geworden, richt dit onderzoek zich op het bestuderen van het curriculum van humanistisch vormingsonderwijs op de zes onderscheiden niveaus. Zo onderzoek ik zowel de theoretische en de formele uitgangspunten als de uitwerking daarvan door docenten in de praktijk. Ook worden leerervaringen en leerresultaten van leerlingen onderzocht. Het in kaart brengen en analyseren van het curriculum van hvo op de verscheidende niveaus, vraagt om het gebruik van verschillende onderzoeksmethoden. Ik maak daarbij onderscheid tussen kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden.

Kwantitatieve onderzoeksmethoden zijn geschikt om een breed beeld te krijgen. Kwalitatieve onderzoeksmethoden zijn passend wanneer dieper inzicht in achterliggende processen en mechanismen verkregen moet worden. Dit onderzoek maakt gebruik van beide typen onderzoeksmethoden.

Om een breed beeld te krijgen van het denken van vakdocenten hvo over doelen, inhouden en werkvormen en om hun verschillende levensbeschouwelijke en normatieve posities en opvattingen over de eigen klassensituatie helder te krijgen, is gebruik gemaakt van een schriftelijk vragenlijstonderzoek onder alle vakdocenten hvo. Daarnaast zijn kwalitatieve onderzoeksmethoden gebruikt. Zes vakdocenten hvo zijn geïnterviewd over hun visies op humanisme en de vormgeving van hun lespraktijk. Met lesobservaties en nagesprekken heb ik onderzocht hoe deze vakdocenten hvo hun ideeën over humanisme en over het vak hvo operationaliseren en hun lespraktijk waarderen. Op het niveau van de leerling (het ervaren en het geëffectueerde curriculum) wordt zowel een schriftelijke vragenlijst, met open en gesloten vragen, als een groepsinterview gebruikt.

Nu wordt eerst beschreven hoe per niveau de data zijn verzameld. Nadere informatie over de selectie van respondenten en over de instrumenten en analysemethodes zijn in de betreffende empirische hoofdstukken te vinden.

3.1.1 Het ideële curriculum

Het ideële curriculum richt zich op de theorie en uitgangspunten en algemene doelen van het curriculum. Op niveau 1 onderzoek ik het ideële curriculum van humanistisch vormingsonderwijs, zoals dat door Stichting HVO is ontwikkeld en geformuleerd. Ik richt me op de missies en de streefdoelen geformuleerd door Stichting HVO. De onderzoeksvraag is:

- Wat zijn de missies en streefdoelen zoals Stichting HVO die heeft geformuleerd?

De missie en streefdoelen zijn vastgelegd in de drie koersplannen van Stichting HVO. Ik beschrijf hoe deze zijn verwoord en ik bespreek twee visiedocumenten. De resultaten van het onderzoek naar het ideële curriculum staan in hoofdstuk 4, paragraaf 4.3.3.

3.1.2 Het formele curriculum

Op het niveau van het formele curriculum gaat het om het geschreven curriculum zoals dat is uitgewerkt in handleidingen en materialen. Ik wil te weten komen welke uitgangspunten, doelstellingen en methodieken zichtbaar worden op het niveau van het formele curriculum van humanistisch vormingsonderwijs.

De onderzoeksvraag is:

- Wat zijn de uitgangspunten, doelstellingen en methodiek zoals geformuleerd door Stichting HVO, uitgewerkt in lesmateriaal voor het vak hvo?

Via een beschrijving en analyse van een praktijkboek voor het vak hvo (Beuling, 2010) en de door Stichting HVO ontwikkelde themaboeken geef ik antwoord op deze vraag. De resultaten van het onderzoek naar het formele curriculum beschrijf ik in hoofdstuk 4, paragraaf 4.4.3.

3.1.3 Het geïnterpreteerde curriculum

Docenten maken een eigen interpretatie van het curriculum. Op dit niveau onderzoek ik de interpretaties die de docenten maken van het denken over humanistische vorming en het programma van hvo met betrekking tot doelen, inhouden en werkvormen. Ook ben ik benieuwd naar de posities die zij innemen en naar de opvattingen die zij hebben over hun eigen klassensituatie, in het bijzonder ten aanzien van een open klasklimaat, aandacht voor zelfstandigheid, aandacht voor behulpzaamheid en levensbeschouwelijke en culturele pluriformiteit. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

- Welke hvo-doelen vinden docenten belangrijk?
- Welke doelen verbonden met verschillende humanistische stromingen vinden docenten belangrijk?
- Welke doelen op het gebied van burgerschapsvorming vinden docenten belangrijk?
- In welke mate denken docenten een bijdrage te leveren aan de bovengenoemde doelen?
- Met welke inhouden en werkvormen willen zij aan deze doelen werken?
- Welke opvattingen hebben vakdocenten hvo over hun eigen klassensituatie?
- Welke levensbeschouwelijke en normatieve posities nemen docenten in?
- Welke relaties zijn er tussen doelen en opvattingen van docenten over hun klassensituatie?

Om antwoord te krijgen op deze vragen is een schriftelijke vragenlijst ontworpen. De vragenlijst bestaat uit twee delen. Het eerste deel gaat in op de gebruikte inhoud en werkvormen binnen hvo. Vakdocenten hvo is gevraagd hoe vaak er in het afgelopen schooljaar aandacht was besteed aan onderwerpen op een schaal van 1 (niet) tot 5 (heel vaak). Beoogd is om verschillende typen onderwerpen te onderscheiden. Ook werd gevraagd hoe vaak bepaalde werkvormen zijn gebruikt in het afgelopen schooljaar, op een schaal van 1 (niet) tot 5 (heel vaak). Het doel is om verschillende typen werkvormen te kunnen onderscheiden.

Daarnaast zijn er vier schalen gebruikt die betrekking hebben op het klasklimaat, aandacht voor zelfstandigheid, aandacht voor behulpzaamheid en aandacht voor levensbeschouwelijke en culturele pluriformiteit in de klas en twee schalen die te maken hebben met de normatieve en levensbeschouwelijke posities die de docent inneemt voor de klas.

In het tweede deel van de vragenlijst staan doelen en opbrengsten centraal. Er zijn drie schalen gebruikt waarin doelen zijn geoperationaliseerd op het gebied van hvo, op de vier stromingen van Aloni en op het gebied van burgerschapsvorming. Van elk van die doelen werd gevraagd hoe belangrijk dit doel werd gevonden voor hvo en in welke mate de vakdocent hvo denkt er een bijdrage aan te kunnen leveren. De gehele vragenlijst is opgenomen als bijlage 2.

De resultaten van het vragenlijstonderzoek worden besproken in hoofdstuk 5 en in hoofdstuk 6.

3.1.4 Het geoperationaliseerde curriculum

Het vierde niveau is het niveau van het geoperationaliseerde curriculum. Het gaat hier om wat er in de praktijk gebeurt; het is het curriculum in actie. Goodlad (1979) stelt overigens dat het ook een geïnterpreteerd curriculum is. Dat wat de docenten in de klas doen, heeft immers ook te maken met de interpretaties die zij maken van het programma. Daarom stel ik de onderzoeksvraag op dit niveau als volgt:

- Welke doelen en welke pedagogische aanpakken worden beoogd, worden zichtbaar in de praktijk van de vakdocenten hvo en hoe denken docenten over hun praktijk?

Deze onderzoeksvraag bestaat uit drie deelvragen. Hieronder laat ik in een schema zien welke dat zijn en met welke instrumenten ik die vragen heb onderzocht. Zie Tabel 3.1.

Tabel 3.1: deelvragen en bijbehorende instrumenten

1. Wat wordt er door docenten beoogd?	Instrument
a. Welke doelen van humanistische vorming vinden docenten belangrijk?	interview
b. Welke concrete lesdoelen willen docenten bereiken?	interview, jaarprogramma lesvoorbereidingsformulier
c. Vanuit welke waarden willen docenten werken en op welke manieren willen zij daar uitdrukking aan geven in hun lessen?	interview
d. Welke knelpunten en belemmeringen zien zij m.b.t. het realiseren van doelen en het realiseren van de gewenste aanpak?	interview
2. Wat wordt er zichtbaar in de praktijk?	Instrument
a. Welke doelen en welke pedagogische aanpakken worden zichtbaar?	lesobservatie
b. Hoe gaan docenten met waarden om?	lesobservatie
3. Hoe denken docenten over hun praktijk?	Instrument
a. Hoe waarderen de docenten de twee gegeven lessen qua leskwaliteit en bijdrage aan (de doelen van) hvo?	nagesprek (mede gebaseerd op lesobservatie)

Er wordt een praktijkonderzoek uitgevoerd met zes vakdocenten hvo op zes verschillende scholen in de groepen 6, 7, 8. Er is gekozen voor de bovenbouw omdat het grootste deel van de hvo-lessen in de bovenbouw wordt verzorgd.¹

Om antwoord te krijgen op deelvraag 1, wordt er met elke docent een interview gehouden voorafgaand aan de lesobservaties en worden jaarprogramma's en lesvoorbereidingen van de docenten bestudeerd. De resultaten worden besproken in hoofdstuk 7.1: kennismaking met zes vakdocenten hvo.

Om antwoord te krijgen op deelvraag 2 en 3 zal ik in totaal 12 lesobservaties uitvoeren en met elke docent een nagesprek hebben (totaal 12 gesprekken). De resultaten worden beschreven in hoofdstuk 7.2: humanistisch vormingsonderwijs in de praktijk.

3.1.5 Het ervaren curriculum

Op dit niveau van het curriculum draait het om de ervaringen van de leerlingen. In mijn onderzoek wil ik te weten komen wat de leerlingen ervan vinden dat zij hvo krijgen op school en hoe zij de hvo-lessen ervaren. De onderzoeksvraag is:

¹ Van alle gegeven hvo-lessen in het schooljaar 2015-2016 vond 75 procent in de bovenbouw plaats (Dienstencentrum GVO/HVO).

- Hoe ervaren leerlingen de lessen hvo?

Er is door mij een vragenlijst ontworpen voor zowel het ervaren als het geëffectueerde curriculum. Om antwoord te krijgen op deze vraag wordt een schriftelijke vragenlijst afgenomen bij alle aanwezige leerlingen in de betreffende hvo-les. De vragenlijst is opgenomen als bijlage 3. Na de afname van de vragenlijst vindt een interview plaats met een klein aantal leerlingen (2-4). Het doel daarvan is om te kunnen doorvragen naar ervaringen. De interviews vinden plaats in de vorm van een groeps gesprek. De resultaten van het ervaren curriculum worden besproken in hoofdstuk 8.

3.1.6 Het geëffectueerde curriculum

Op dit niveau ben ik geïnteresseerd in de vraag wat leerlingen leren van hvo. Ik wil daarbij onderzoek doen naar wat de leerlingen zelf denken dat ze leren. Het gaat om de bereikte resultaten in de ogen van de leerling. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

- Wat denken leerlingen dat ze leren van hvo?
- Welke doelen worden zichtbaar in door leerlingen benoemde leerresultaten?

Ook het geëffectueerde curriculum wordt onderzocht middels een schriftelijke vragenlijst en een interview. In de vragenlijst worden leerlingen gesloten vragen in de vorm van een schaal en open vragen gesteld. Op een vijfpuntsschaal kunnen leerlingen invullen in hoeverre de genoemde stelling voor hen geldt: van 1 (niet) tot 5 (heel goed). De doelen uit de verschillende tradities (hvo, humanistische tradities en burgerschap) worden door mij geoperationaliseerd in doelstellingen voor de lessen hvo. De vragenlijst is opgenomen als bijlage 3. In het interview na afloop van de les hebben twee vragen betrekking op dat wat leerlingen denken te hebben geleerd.

De resultaten van de vragenlijst en de interviews met de leerlingen worden besproken in hoofdstuk 8.

3.2 Overzicht onderzoeksontwerp

Hieronder wordt in een overzicht weergegeven (Tabel 3.2) welke vragen bij welk niveau horen, hoe die vragen worden onderzocht en geanalyseerd en in welk hoofdstuk de resultaten te vinden zijn.

Tabel 3.2: overzicht onderzoeksofzet

Niveaus van het curriculum	Object	Middel	Analyse
<p>1. Het ideële curriculum: de algemene doelstellingen van het programma</p> <p>Wat zijn de missies en streefdoelen zoals Stichting HVO die heeft geformuleerd?</p>	missies en streefdoelen	koersplannen en visiedocumenten	documentanalyse
<p>2. Het formele curriculum: het curriculum uitgewerkt in concrete doelen en materialen</p> <p>Wat zijn de uitgangspunten, doelstellingen en methodiek zoals geformuleerd door Stichting HVO, uitgewerkt in lesmateriaal voor het vak hvo?</p>	uitgangspunten, doelstellingen en methodiek	praktijkboek en themaboeken	documentanalyse
<p>3. Het geïnterpreteerde curriculum: de interpretatie die de docent heeft gemaakt van het programma en van visies op humanistische vorming</p> <p>Welke doelen vinden vakdocenten hvo belangrijk? In welke mate denken zij daaraan een bijdrage te leveren?</p> <p>Met welke inhouden en werkvormen willen zij aan deze doelen werken?</p> <p>Welke opvattingen hebben vakdocenten hvo over hun eigen klassensituatie?</p> <p>Welke levensbeschouwelijke en normatieve posities nemen docenten in?</p> <p>Welke relaties zijn er tussen doelen en opvattingen van docenten over hun klassensituatie?</p>	vakdocenten hvo	vragenlijstonderzoek	beschrijvende statistiek factoranalyses multiple regressie-analyses

Tabel 3.2: overzicht onderzoeksopzet

Niveaus van het curriculum	Object	Middel	Analyse
4. Het geoperationaliseerde curriculum: de daadwerkelijk uitgevoerde lessen en het denken daarover Welke doelen en welke pedagogische aanpakken worden beoogd, worden zichtbaar in de praktijk van de vakdocenten hvo en hoe denken docenten over hun praktijk?	zes vakdocenten hvo op zes scholen	interviews lesobservaties nagesprekken jaarprogramma's lesvoorbereidingen	beschrijvende analyse
5. Het ervaren curriculum: het door leerlingen ervaren programma Hoe ervaren leerlingen de lessen hvo?	leerlingen over hun ervaringen met hvo	vragenlijstonderzoek groepsinterviews	beschrijvende analyse
6. Het geëffectueerde curriculum: dat wat de leerlingen hebben geleerd Wat denken leerlingen dat ze leren van hvo? Welke doelen worden zichtbaar in -door leerlingen benoemde-leerresultaten?	leerlingen over hun leerresultaten van hvo	vragenlijstonderzoek groepsinterviews	beschrijvende analyse

3.3 Kwaliteitscriteria en ethische aspecten van onderzoek

Er is in dit onderzoek sprake van zowel een beschrijvend als van een verkennend onderzoek. Bij beschrijvend onderzoek gaat het om de nauwkeurige beschrijving van kenmerken van onderzoekseenheden aan de hand van een vooraf gegeven systematiek zonder nadere aanduiding van relaties of verklaringen (Baarda & De Goede, 2001, p. 93). Bij verkennend onderzoek is het doel om het onderzoeksobject beter te begrijpen.

Dit onderzoek sluit aan bij een dergelijke benadering. Ik beschrijf en verken namelijk het curriculum op zes verschillende niveaus en ik breng de onderlinge samenhangen in kaart. Dat heb ik om twee redenen op deze manier gedaan. Ten eerste sluit deze benadering het beste aan bij het karakter van het onderzoeksobject: het curriculum van hvo. Hvo betreft vormingsonderwijs, dat ik via een brede benadering in kaart breng. Ik ben van mening dat ik op deze manier het beste inzicht kan geven in de ideeën over en de uitvoering van humanistisch vormingsonderwijs.

Daarnaast is er gekozen voor een exploratieve studie om inzicht te krijgen in het geheel en omdat er nog niet eerder empirisch onderzoek is verricht naar deze praktijk. Wanneer het vak hvo zich verder ontwikkelt en met nieuwe vormen experimenteert, kunnen de effecten daarvan in vervolgonderzoek mogelijk wel gemeten worden.

Validiteit en betrouwbaarheid

Wanneer het gaat over validiteit van het onderzoek, wordt er meestal gesproken over interne en externe validiteit. De interne validiteit zegt iets over de kwaliteit van de onderzoekszet: leiden de gekozen onderzoeksmethodes tot de juiste conclusies? Om de interne validiteit te waarborgen zijn de onderzoeksinstrumenten aan verschillende controles onderworpen. Zo zijn er in een vroeg stadium vier proefinterviews gehouden met vakdocenten hvo, om te onderzoeken of de vragen werkbaar waren. Op basis daarvan zijn de interviews, als onderdeel van het geïnterpreteerde curriculum, aangescherpt, met name de formuleringen. De vragenlijst bestaat voor het grootste deel uit gevalideerde schalen. Daarnaast is de eerste versie van de vragenlijst getest bij vier vakdocenten hvo en bijgesteld, alvorens de vragenlijst onder alle vakdocenten hvo werd afgenomen. In dit onderzoek gaat het over het denken van vakdocenten hvo en hun praktijken. De resultaten van dit onderzoek zijn dan ook alleen geldig voor deze groep docenten en voor dit vak en niet te generaliseren naar docenten levensbeschouwelijke vorming in het algemeen.

Het theoretisch kader is vanuit verschillende invalshoeken opgebouwd. Tevens is dit uitgangspunt geweest voor de constructie van de vragenlijsten, de leidraad van de interviews en de ontwikkeling van het observatie-instrument. Er is dus gebruik gemaakt van diverse onderzoeksinstrumenten: vragenlijsten, interviews en lesobservaties. Alle interviews en observaties zijn in een tijdsbestek van anderhalf jaar afgenomen, hetgeen de betrouwbaarheid vergroot. Daarbij is regelmatig met collega-onderzoekers en begeleiders overleg gevoerd over de interpretatie van de kwalitatieve gegevens, met als doel voldoende afstand te kunnen waarborgen en de intersubjectiviteit te vergroten.

Rol van de onderzoeker

In vergelijking met kwantitatief onderzoek heeft de onderzoeker in kwalitatief onderzoek een actievere rol. Immers, de onderzoeker ondervraagt of observeert de respondenten en interpreteert wat hij hoort of ziet. Dat interpreteren kan op verschillende manieren en daarmee is kwalitatief onderzoek subjectiever van aard. Om die reden is het van belang te reflecteren op de rol die de onderzoeker heeft ingenomen.

Maso en Smaling (1998, p. 79) stellen dat de subjectiviteit van de onderzoeker juist bij kan dragen aan het streven naar objectiviteit. Bijvoorbeeld doordat de interesse en betrokkenheid de toegang tot het onderzoek kunnen vergroten.

In dit onderzoek was ik als onderzoeker nauw betrokken bij het onderzoeksobject. Ik werkte van 2010 tot 2018 voor Stichting HVO als onderwijskundig medewerker en was vanuit die positie betrokken bij het opleiden van vakdocenten hvo. Hierdoor had ik gemakkelijk toegang tot de onderzoekspopulatie en kende ik het veld goed. Dit betekende echter ook dat ik -om voldoende distantie te kunnen waarborgen en vertekeningen te voorkomen- mij in een kritische dialoog moest verhouden tot mijn respondenten en tot de verkregen data.

Samen met mijn begeleiders is er, onder andere doordat zij hier mij zowel schriftelijk als mondeling op bevroegen, voortdurend op toegezien dat uitspraken gebaseerd zijn op onderzoeksresultaten en niet op mijn eigen ervaringen en verwachtingen met betrekking tot het onderzoeksveld.

Ethische aspecten van onderzoek

Bij het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek is de onderzoeker verplicht zich te houden aan een aantal ethische regels. Deze regels zijn opgesteld ter bescherming van de rechten van deelnemers en opgenomen in de Nederlandse Gedragscode voor Wetenschappelijke Integriteit (2018). De belangrijkste ethische regels met betrekking tot onderzoek met personen zijn: volledig informeren, schriftelijke toestemming, debriefing en vertrouwelijkheid. In dit onderzoek is daar op de volgende manieren rekening mee gehouden.

De deelnemers aan dit onderzoek zijn zo goed mogelijk geïnformeerd over het doel van de studie en de omgang met gegevens. Dit is bijvoorbeeld gedaan via een begeleidende brief bij het vragenlijstonderzoek (zie bijlage 1). Als onderzoeker kende ik een aantal vakdocenten hvo die deelnamen aan het onderzoek persoonlijk, vanuit mijn werk als onderwijskundig medewerker bij Stichting HVO. Tijdens het afnemen van de interviews en de lesobservaties heb ik telkens benadrukt in de rol van onderzoeker aanwezig te zijn. Er vond door mij geen beoordeling van de lessen plaats. De verkregen data worden uitsluitend voor onderzoeksdoeleinden gebruikt. De vakdocenten namen op vrijwillige basis deel aan dit praktijkonderzoek, en konden zich te allen tijde terugtrekken uit het onderzoek.

De uitgeschreven interviews zijn aan de respondenten voorgelegd alvorens ze zijn gerapporteerd. Van de leerlingen en van de vakdocenten hvo zijn alleen geluidsopnames gemaakt. Er zijn geen video-opnames gemaakt. De gegevens van de deelnemers aan het vragenlijstonderzoek en aan de lesobservaties en interviews zijn met vertrouwelijkheid behandeld. Deelname aan het vragenlijstonderzoek was anoniem. De gegevens van de deelnemers aan de andere onderzoeken zijn zoveel mogelijk anoniem verwerkt.



Hoofdstuk 4

**De achtergrond, missie, doelstellingen
en methodiek van humanistisch
vormingsonderwijs**

4. De achtergrond, missie, doelstellingen en methodiek van humanistisch vormingsonderwijs

In dit hoofdstuk laat ik zien vanuit welke achtergrond het humanistisch vormingsonderwijs en in het bijzonder het keuzevak hvo is ontstaan, en welke achterliggende visies en doelstellingen zichtbaar worden in de uitgangspunten en materialen. Om inzicht te krijgen in het ideële en formele curriculum zijn de volgende vragen gesteld: wat zijn de missie en doelstellingen geformuleerd door Stichting HVO en welke visies liggen daaraan ten grondslag? Wat zijn de uitgangspunten, doelen en methodiek uitgewerkt in lesmateriaal dat is ontwikkeld door Stichting HVO?

Eerst worden de ontstaansgeschiedenis van Stichting HVO en de wettelijke basis van het vak humanistisch vormingsonderwijs beschreven. In het tweede deel van dit hoofdstuk vindt een beschrijving en analyse van het ideële en formele curriculum van het keuzevak hvo plaats.

4.1 Achtergrond en context van Stichting HVO

Het bestuur van het in 1946 opgerichte Humanistisch Verbond (HV) heeft zich in de jaren '60 inhoudelijk sterk bezonnen op onderwijs en opvoeding vanuit humanistisch perspectief. Echter, humanistische scholen werden niet wenselijk geacht. Het HV koos voor het steunen van het openbaar onderwijs omdat daar mensen van alle levensbeschouwingen kunnen samenkomen en samen kunnen leren. Zo formuleerde het hoofdbestuur van het HV al in 1947: “De openbare school is niet onze school, maar de school van ons allen” (Van Deukeren, 2002, p. 2) en enkele jaren later (1950): “Het universele karakter moet humanisten aanleiding geven voor dat openbaar onderwijs op te komen en beletten de openbare school tot een school op humanistische grondslag te maken”. Het belangrijkste argument vóór hvo op de openbare basisschool en tegen de stichting van een humanistische school, heeft te maken met de voorwaarde van algemene toegankelijkheid (Stoel, 2003, p. 18).¹

In de jaren '70 van de vorige eeuw werd er door een toenemend aantal ouders gevraagd naar een alternatieve vorm van levensbeschouwelijke vorming als keuzemogelijkheid, naast het godsdienstig vormingsonderwijs op de openbare basisschool. Het HV als niet-godsdienstige levensbeschouwelijke vereniging heeft deze vraag opgepakt en is humanistisch vormingsonderwijs gaan aanbieden.

In 1980 is Stichting HVO opgericht die met een subsidie van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen landelijk de opleiding tot vakdocent hvo ging verzorgen.²

¹ Zie voor een voorbeeld van de discussie op dit punt bijvoorbeeld ook Tielman (2010) ‘Op weg naar een humanistische school?’

² Stichting HVO werd vanaf 1980 gefinancierd op grond van de wet op de onderwijsverzorging (schoolbegeleidingsdiensten). Vanaf 1 januari 1999 dreigde de subsidie voor Stichting HVO te worden stopgezet en heeft er om die reden een overgang naar APS plaatsgevonden (Nico Stuij, persoonlijke communicatie).

Daarmee werd ook de zorg en verantwoordelijkheid voor de professionele kwaliteit en voor de seculier humanistische identiteit van het hvo door het Humanistisch Verbond gedelegeerd aan deze stichting. Hiermee was Stichting HVO zowel verantwoordelijk voor het opleiden van vakdocenten hvo als voor de inhoud van het vak in de openbare basisschool.

Aanvankelijk bestond de opleiding tot leraar hvo uit een tweejarige applicatiecursus. In de jaren negentig is een eerste raamwerkplan voor de opleiding tot stand gekomen via de praktijkervaringen van de cursusleiders op dat moment (Hoogma & Wansink, 1990). In 2001 is in een nauwe samenwerking tussen SLO en het Pedagogisch Studiecentrum HVO een opleidingsplan voor de tweejarige opleiding tot leraar hvo in het primair onderwijs geschreven.³

De vraag naar hvo bleef echter niet beperkt tot het basisonderwijs. Ook het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs kwamen met vragen om hvo te kunnen invoeren. Dat heeft in 1993 geresulteerd in een door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen gesubsidieerd project voor het opleiden van docenten hvo voor het voortgezet onderwijs. Van 2000 tot 2022 wordt een opleiding van de eerste graad in nauwe samenwerking met de Universiteit voor Humanistiek verzorgd, onder de naam HVO en Levensbeschouwing.⁴

Vanaf 1 januari 1999 trad het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) op als gastheer (huisvesting en ‘huishoudelijk’ werkgever) voor Stichting HVO en heeft de dienstverlening zich als gevolg van deze samenwerking kunnen uitbreiden. Inhoudelijk bleef Stichting HVO zelfstandig. Vanaf 2009 is APS tevens gastheer voor de in dat jaar opgerichte organisaties Stichting HVO Primair (de werkgeversorganisatie voor vakdocenten hvo) en Stichting Dienstencentrum GVO en HVO (de organisatie van de verschillende werkgeversorganisaties levensbeschouwelijk vormingsonderwijs). Vanaf 2019 gaat het Dienstencentrum GVO en HVO verder onder de naam Centrum voor Vormingsonderwijs. Dit centrum verzorgt de gemeenschappelijke taken van de dan inmiddels zes organisaties die vormingsonderwijs aanbieden.

In 2010 is de eerstegraadsopleiding HVO en Levensbeschouwing voor de eerste keer geaccrediteerd en in 2016 werd deze accreditatie verlengd. Vanaf 1 augustus 2011 is Stichting HVO daarmee rechtspersoon voor hoger onderwijs geworden. Na 1 januari 2014 kon de nauwe samenwerking met APS als gevolg van een wetswijziging niet worden voortgezet. Stichting HVO ging verder onder de naam Centrum Humanistische Vorming.⁵ Het centrum is vanaf dat moment een private educatieve onderneming, gespecialiseerd in brede vorming. De belangrijkste opdracht bleef het opleiden van vakdocenten humanistisch vormingsonderwijs alsmede de inhoudelijke

3 Het opleidingsplan is een raamwerk voor het vormgeven van de opleiding tot hvo-leraar. Het opleidingsplan geeft een overzicht van de inhoud en de opzet van de opleiding in modules en dagdelen voor de drie vakgebieden (humanistiek, pedagogiek en didactiek), werkveldverkenning en stage.

4 Deze opleiding is geaccrediteerd tot 2022.

5 Stichting HVO treedt vanaf dit moment naar buiten als Centrum Humanistische Vorming, omdat het zich breder wil profileren dan alleen als opleidingscentrum voor het vak hvo. De officiële naam blijft echter Stichting HVO. Om die reden gebruik ik in dit proefschrift die naam.

verantwoordelijkheid voor het vak in de basisschool. Daarnaast stelde het centrum haar expertise beschikbaar aan andere doelgroepen.

Vanaf 1 januari 2018 werd Stichting HVO door veranderende wetgeving niet langer gesubsidieerd door het Ministerie van OCW. Dit betekende het wegvallen van om en nabij 80% van de inkomsten (Stuij, 2017) ⁶. Als gevolg daarvan is de stichting in een beperkte omvang verder gegaan. Haar functie als opleidings- en expertisecentrum op het gebied van humanistisch vormingsonderwijs en brede vorming is per 1 januari 2018 komen te vervallen. De verantwoordelijkheid voor het opleiden van vakdocenten hvo en voor het verlenen van de bevoegdheid is vanaf het schooljaar 2017- 2018 komen te liggen bij Stichting HVO Primair, die daartoe gemandateerd is door het Humanistisch Verbond.

4.2 Wettelijke basis van het keuzevak hvo

De wettelijke basis voor het keuzevak hvo in het openbaar basisonderwijs is neergelegd in de artikelen 50 en 51 van de Wet op het Primair Onderwijs. Deze artikelen luiden als volgt (Stuij, 2011, p. 19):

Artikel 50. Mogelijkheid godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs

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

Artikel 51. Leraren godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk onderwijs

Godsdienstonderwijs wordt gegeven door leraren daartoe aangewezen door kerkelijke gemeenten, plaatselijke kerken, of rechtspersonen met volledige rechtsbevoegdheid die zich blijkens hun statuten het geven van godsdienstonderwijs ten doel stellen. Levensbeschouwelijk vormingsonderwijs wordt gegeven door leraren daartoe aangewezen door volledige rechtsbevoegdheid bezittende organisaties op geestelijke grondslag. Het bevoegd gezag ziet erop toe dat dit onderwijs uitsluitend wordt gegeven door een leraar die blijkens een daartoe strekkende verklaring van de aanwijzende instantie:

⁶ Stichting HVO werd van 1 januari 1999 tot 1 januari 2014 door OCW gefinancierd als project van Stichting APS. Alle projectsubsidies van APS werden met ingang van 1 januari 2014 door OCW stopgezet, ook die voor Stichting HVO dus. Door lobbywerk kreeg Stichting HVO alsnog een startsubsidie voor vier jaar om financieel op eigen benen te leren staan als particulier opleidings- en adviescentrum. Vanaf 2018 was dit niet langer het geval.

- a. voldoet aan de bekwaamheidseisen die krachtens artikel 32a, eerste lid, voor het geven van dat onderwijs zijn vastgesteld, en*
- b. zijn bekwaamheid onderhoudt.*⁷

Het vak humanistisch vormingsonderwijs is dus bij wet geregeld, ouders kunnen ervoor kiezen en de verantwoordelijkheid ligt bij de zendende instantie. Hoewel het recht op levensbeschouwelijk vormingsonderwijs wettelijk is vastgelegd, hebben de vakdocenten g/hvo niet altijd op bijbehorende financiële middelen vanuit de overheid kunnen rekenen.

Zo bevond het keuzevak hvo op de openbare basisschool zich vanaf het begin in 1969 tot 2009 in een financieel uiterst kwetsbare positie (Stuij, 2010). Hierdoor kon het vak zich lange tijd niet volwaardig ontwikkelen. Stichting HVO heeft met vele andere organisaties jarenlang gepleit voor landelijke bekostiging van het godsdienstonderwijs en het humanistisch vormingsonderwijs in het openbaar onderwijs. Dat pleidooi is succesvol verlopen. In december 2008 heeft de Tweede Kamer besloten om uit de begroting voor OCW 10 miljoen euro per jaar via een subsidie beschikbaar te stellen voor de bekostiging van dit onderwijs. Vanaf 2009 ontvangen de vakdocenten g/hvo in het openbaar basisonderwijs daarmee een salaris conform het niveau van de klassenleraren. Tot dan werd dit onderwijs bekostigd met ofwel gemeentelijke subsidies of op basis van vrijwilligersvergoedingen. Met het beschikbaar komen van deze middelen werd van vakdocenten g/hvo verwacht dat zij ook de competenties moesten bezitten waarover een ieder die in het onderwijs werkt moet beschikken. Deze competenties zijn vastgelegd in de Wet Beroepen in het Onderwijs (De Vries, 2010). Deze wet geeft aan waar leraren aan moeten voldoen om bevoegd leraar te mogen zijn (een geaccrediteerde lerarenopleiding op minimaal hbo-niveau) en het onderhouden van de vakinhoudelijke, pedagogische en didactische bekwaamheden.⁸ Als gevolg van het ingaan van deze wet hebben de vertegenwoordigers van de verschillende levensbeschouwelijke denominaties de competenties voor het vormingsonderwijs vastgesteld en beschreven in het document ‘Competente vakdocenten gvo en hvo voor de openbare basisschool’ (Dienstencentrum, 2010).

In 2013 dreigde de rijkssubsidie van 10 miljoen euro per jaar te worden stopgezet. Een actieve lobby van de Vereniging van openbare en algemeen toegankelijke scholen (VOS/ABB), de Vereniging Openbaar Onderwijs (VOO) en het Dienstencentrum

⁷ Ook gevonden op wetten.overheid.nl.

⁸ Op 1 september 2017 is deze wet ook van kracht geworden voor vakdocenten g/hvo. In 2004 (wet BIO wordt aangenomen in dit jaar) is voor hvo en gvo direct uitstel geclaimd tot gelijke rechtspositionele behandeling met andere leraren. In 2017 werd dit het geval. Om bevoegd vakdocent g/hvo te kunnen zijn, is vanaf 1 september 2017 minimaal een pabo-diploma nodig (bevoegdheid als groepsleerkracht) en de bevoegdheid van de zendende instantie om in het geval van hvo namens het HV vakdocent hvo te mogen zijn. Stichting HVO is tot 1 september 2017 door het HV gemandateerd geweest deze tweede bevoegdheid toe te kennen. De aanstaande vakdocenten moesten daartoe instemmen met de beroepscode en het certificaat van de leergang hvo voor de openbare basisschool met succes afsluiten.

G/HVO zorgde ervoor dat de Tweede Kamer een motie aannam om de subsidie te behouden. Op Prinsjesdag 2013 werd bekend dat het kabinet de Tweede Kamer volgde en afzag van de voorgenomen stopzetting van de subsidie voor g/hvo. Om een dergelijke situatie in de toekomst te voorkomen is er in 2016 een wetsvoorstel ingediend door Loes Ypma (PvdA), Joël Voordewind (ChristenUnie) en Michel Rog (CDA) teneinde de bekostiging van g/hvo structureel te laten maken. Zowel in de Tweede Kamer als in de Eerste Kamer kreeg dit voorstel in 2017 de meerderheid van de stemmen. De financiering van de sector is daarmee voor het eerst wettelijk verankerd geraakt en niet langer afhankelijk van een jaarlijkse subsidie.

G/hvo in het openbaar onderwijs

Ongeveer een derde van de basisscholen in Nederland is openbaar (32% in 2015). De overige basisscholen zijn bijzonder. Deze bijzondere scholen kunnen binnen de grenzen van de wet en het voorgeschreven curriculum een eigen levensbeschouwelijk beleid voeren. Hieronder vallen protestants-christelijke scholen (30 % in 2015) en rooms-katholieke scholen (30% in 2015). De overige 8% zijn algemeen bijzondere scholen die zich baseren op een specifiek onderwijsconcept zoals Montessorionderwijs, Jenaplanonderwijs of Daltononderwijs. De verhouding tussen scholen met verschillende denominaties is de afgelopen jaren stabiel gebleven volgens gegevens van de Rijksoverheid.

Het openbaar onderwijs werkt niet vanuit één levensbeschouwing. De visie van het openbaar onderwijs kenmerkt zich, zoals duidelijk werd in het theoretisch kader, door actieve pluriformiteit (Braster, 1996; Veugelers & De Kat, 2005). Dit beginsel houdt in dat er aandacht moet zijn voor verschillende levensbeschouwingen en dat het recht erkend wordt van een persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen. In de praktijk betekent dit dat het openbaar onderwijs de opdracht heeft om te onderwijzen over levensbeschouwelijke tradities en te werken aan de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen. Daarnaast biedt het volgens de wet ruimte aan levensbeschouwelijk vormingsonderwijs in de vorm van het keuzevak g/hvo (Lammers, 2013).

G/hvo kent verschillende varianten. De belangrijkste zijn humanistisch vormingsonderwijs en vormingsonderwijs in een van de grotere godsdiensten: protestantisme, katholicisme, islam en hindoeïsme (Veugelers & Oostdijk, 2013).⁹ G/hvo heeft een aantal kenmerken. Zo wordt het onder schooltijd en in de school gegeven door een vakdocent die werkt vanuit een zendende instantie. De school is niet verantwoordelijk voor de inhoud van het vak. Ouders hebben het recht om dit type onderwijs aan te vragen. Bij meer dan zeven aanvragen per groep is de school verplicht te faciliteren. In 2013 publiceerde het Dienstencentrum G/HVO de volgende kerncijfers op haar website:

⁹ Met ingang van het schooljaar 2018-2019 wordt er ook boeddhistisch vormingsonderwijs aangeboden en heeft deze denominatie zich aangesloten bij het Dienstencentrum G/HVO.

Tabel 4.1: enkele kerncijfers sector g/hvo

Aantal openbare basisscholen	2300	
Aantal openbare basisscholen met gvo/hvo	1250	54%
Aantal leerlingen in het openbaar onderwijs	500.000	
Aantal leerlingen dat hiervan wekelijks gvo/hvo volgt	70.000	14%
Aantal leerlingen in groep 7 en 8	125.000	
Aantal leerlingen hiervan dat wekelijks gvo of hvo volgt	50.000	40%

Tabel 4.2: aandeel per denominatie

Humanistisch	45%
Protestants	45%
Islamitisch	5 %
Rooms-katholiek	5%
Hindoeïstisch	1 %

Uit bovenstaande cijfers (Tabel 4.1) blijkt dat iets meer dan de helft van de scholen voor openbaar onderwijs een vorm van g/hvo aanbiedt. 40 % van de leerlingen in groep 7 en 8 volgt gvo of hvo.

Als we kijken naar het aandeel per denominatie (Tabel 4.2), dan zien we dat hvo en gvo (protestants) het merendeel van de lessen voor hun rekening nemen. Verder werd nog genoemd op de website dat de gemiddelde lesduur 45 minuten is en dat een leerling gemiddeld 30 klokuren per jaar g/hvo ontvangt.

De cijfers van humanistisch vormingsonderwijs (Tabel 4.3) laten zien dat er gedurende de afgelopen jaren elk jaar tussen de 172 en de 186 vakdocenten hvo actief waren op gemiddeld 799 scholen voor openbaar onderwijs. In het schooljaar 2017-2018 was dat op 756 scholen. Dat is 35,6 % van het totaal aantal openbare basisscholen (2124) in dat jaar (CBS) (zie Tabel 4.3). De cijfers laten tevens zien dat de vraag vrij constant blijft, en dat dat in hoofdlijnen ook geldt voor de verschillen tussen de denominaties.

Tabel 4.3: kerncijfers hvo gedurende looptijd promotieonderzoek

Jaar	Aantal werkzame vakdocenten hvo	Aantal basisscholen waar hvo gegeven wordt	Aantal leerlingen dat hvo ontvangt
2012-2013	173	808	33.920
2013-2014	184	789	36.000
2014-2015	185	825	37.980
2015-2016	186	811	37.420
2016-2017	180	805	38.700
2017-2018	172	756	32.569
2018- 2019 ¹⁰	166	716	32.479
2019-2020	148	688	29.000
2020-2021	150	625	28.594

4.3 Het ideële curriculum van het keuzevak hvo

Het ideële curriculum kan gezien worden als de ‘rationale or the basic philosophy underlying a curriculum’ (Van den Akker, 2003). Een rationale wordt hier opgevat als de basisvisie van waaruit keuzes over inhouden en doelen worden gemaakt.

In Nederland worden, door de overheid of in opdracht van de overheid, afspraken over doelen en inhouden vastgelegd in kerndoelen, eindtermen en examenprogramma’s. Voor het vak hvo geldt dat niet. Voor de inhoud van het vak is de zendende instantie verantwoordelijk. De basisideeën over hvo zijn ontwikkeld door Stichting HVO en de voorstelling die zij maakt van het vak is leidend voor het onderzoek naar het ideële curriculum. Stichting HVO heeft haar ideeën over het vak verwoord in verschillende missies en in een aantal visiedocumenten. In deze paragraaf wordt de vraag beantwoord welke de missie en streefdoelen zijn en welke humanistische visies daarin zichtbaar worden.

4.3.1 De missie en visie van Stichting HVO: autonomie en humaniteit

Voor het beschrijven en analyseren van het ideële curriculum zijn de volgende documenten van Stichting HVO gebruikt: de koersplannen *Duurzaam humanistisch*

¹⁰ Vanaf dit schooljaar is er sprake van samenwerkingsvormen (o.a. met AVES, Op Kop en Stichting BOOR) waarvan de aanvraag op één locatie is ingevuld, maar waar meerdere scholen aan deelnemen. Dit zorgt voor een iets vertekend beeld in de cijfers; in werkelijkheid kunnen de aantallen scholen waarop hvo gegeven wordt iets hoger zijn.

vormingsonderwijs (Stuij, 2007), *Met hoofd, hart en handen* (Stuij, 2011) en *Visie op vorming* (Stuij, 2014). Daarnaast zijn er twee visiedocumenten gebruikt: *Het leven leren. Over enkele achtergronden van de morele vorming in humanistische vormingsonderwijs en levensbeschouwing* (Stuij, 2002) en *Verbonden door humaniteit. Over de h van hvo* (Stuij, 2004). Ook worden drie andere teksten besproken die aan de basis hebben gelegen van de ontwikkeling van vormingsonderwijs op humanistische grondslag. Ik vat nu eerst de kern van deze documenten samen.

In de drie koersplannen van Stichting HVO staan de missies als volgt verwoord (Tabel 4.4):

Tabel 4.4: missies geformuleerd door Stichting HVO

Document	Missie
<i>Duurzaam humanistisch vormingsonderwijs</i> Strategisch plan 2007-2011 Stichting HVO.	Stichting HVO wil een nationaal en internationaal bekend en gewaardeerd centrum zijn voor de duurzame ontwikkeling en ondersteuning van onderwijs en opvoeding in humanistisch perspectief. Hiermee versterkt Stichting HVO de humanistische beweging die als perspectief een duurzame wereldsamenleving voor ogen heeft, waarin mensen een goed en zinvol leven kunnen leiden, met en voor anderen, in rechtvaardige instituties
<i>Met hoofd, hart en handen</i> Koersplan 2011-2015 Stichting HVO.	Stichting HVO inspireert kinderen, jongeren en volwassenen (als mens en als opvoeder) tot humanistische zelfvorming als betekenisgevend doel op zichzelf en ter bevordering van een humane samenleving met duurzame zorg voor moeder aarde.
<i>Visie op vorming</i> Bedrijfsplan 2014-2018 Stichting HVO.	Het blijvend bevorderen en vertalen van humanistische vorming naar onderwijspraktijken, om scholen bewuster toe te rusten jongeren zodanig te begeleiden, dat zij zichzelf kunnen vormen in het perspectief van een persoonlijk ervaren zinvol leven in een menswaardige samenleving.

Morele vorming in humanistisch perspectief

In de publicatie *Het leven leren. Over enkele achtergronden van de morele vorming in humanistisch vormingsonderwijs en levensbeschouwing* (Stuij, 2002) zijn drie lezingen gebundeld die zijn uitgesproken op een symposium voor leraren hvo en levensbeschouwing. Schavemaker, op dat moment voorzitter van Stichting HVO, houdt een pleidooi voor een humane school: de openbare basisschool als impliciet humanistische school waarbij elke leerling in de gelegenheid wordt gesteld een persoonlijke leidraad voor leven en samenleven te ontwikkelen. Dit wordt als volgt door hem verwoord:

Een humane school is een school die voor haar leerlingen bewust een inspirerend voorbeeld wil zijn voor een humane, democratische, multiculturele samenleving.

Een humane school is algemeen toegankelijk en actief pluriform. De verhouding

kennisoverdracht en vorming is in evenwicht. Op een dergelijke school voelt elke leerling zich veilig. Vernedering van welke aard dan ook wordt niet getolereerd. Elke leerling wordt op gelijkwaardige en respectvolle wijze behandeld. Elke leerling wordt uitgedaagd zijn competenties te vergroten op een wijze die als aantrekkelijk en zinvol wordt ervaren (Schavemaker, 2002, p. 25).¹¹

Dohmen, op dat moment als filosoof verbonden aan de Universiteit voor Humanistiek, schetst de moraal van de sociale levenskunst (2002) aan de hand van de levenskunstfilosofie. Dohmen pleit voor levenskunst als basis van een sociale moraal en doet dit in navolging van moderne cultuurfilosofen als Erich Fromm, Michel Foucault en Wilhelm Schmid (zie ook paragraaf 2.1). Zij doen een appel op levenskunst, vanuit het uitgangspunt dat mensen zelf een belangrijke rol kunnen spelen bij de bepaling van de kwaliteit van hun leven. Daarmee sluiten ze aan op een lange humanistische traditie waarin mensen opgeroepen worden tot zorg voor zichzelf, om daarmee zichzelf geschikt te maken tot het voeren van een menswaardig, goed en mooi bestaan (Dohmen, 2002). Drie aspecten zijn daarbij volgens Dohmen van belang: de hermeneutiek (zelfkennis, reflectie en narrativiteit), de handelingsbekwaamheid (concrete praktijken) en de waardenoriëntatie (reflectie op de eigen waardenhiërarchie).

Het gaat bij Dohmen overigens niet om de levenskunst *an sich*, maar hij ziet dit als de basis voor een sociale moraal en spreekt daarom van een sociale levenskunst. Of, zoals Manschot stelt: “Als postmoderne mensen werkelijk stuurman van het eigen leven willen zijn, dan zouden zij hun eigen aanspraken toch ook moeten uitstrekken tot de inrichting van het samen leven zelf” (Manschot, 2002, p. 39). De ethiek van de levenskunst heeft altijd oog voor menselijke rechtvaardigheid en solidariteit. Een dergelijk concept van levenskunst kan de basis vormen van een laatmoderne neohumanistische ethiek, zo schrijft Dohmen.

Buitenweg, ook docent aan de Universiteit voor Humanistiek, schrijft in het kader van de moraal van de mensenrechten over het verschil tussen levensbeschouwelijk en publiek humanisme. Het levensbeschouwelijk humanisme is onderdeel van een existentieel humanisme, en heeft het gehele bestaan als aandachtsgebied. Het publiek humanisme vat Buitenweg op als een humanisme dat de publieke inrichting van de samenleving tot onderwerp van aandacht heeft. Daarbij is de moraliteit van het publieke humanisme niet een moraliteit van het goede leven, maar de moraliteit van een rechtvaardige samenleving.

Zowel de visie op de humane school, de moraal van de sociale levenskunst als het onderscheid tussen publiek en levensbeschouwelijk humanisme, zijn richtinggevend voor de ideeën over hvo. In alle drie deze visies gaat het telkens en net als in het ideële curriculum, om de verbinding tussen autonomie en humaniteit.

¹¹ Ontleend aan Humanists care for education Stuij, 2002. Nederlandstalig manuscript voor Tijdschrift voor Humanistiek, speciale uitgave ter gelegenheid van het IHEU-congres van 3 tot 6 juli 2002.

In een andere publicatie ‘*Verbonden door humaniteit*’, gaat de directeur van Stichting HVO Stuij in op de stelling dat het humanisme in hvo niet alleen staat voor autonomie, door hem opgevat als verantwoord mondig worden, maar juist en misschien wel in de eerste plaats voor humaniteit. In humaniteit wordt de verbinding tussen mensen voorop gesteld en niet de tegenstelling (Stuij, 2004). Hij baseert zich hierbij op de ideeën van de filosoof en toenmalig bestuurslid van Stichting HVO Van der Wal, die uitgaat van twee basiskennmerken van humanisme: het menselijke aan de mens is niet zomaar aanwezig, maar een vermogen dat tot ontwikkeling gebracht moet worden en ten tweede, een mens kan bij zijn visie op en houding tegenover de dingen alleen uitgaan van de eigen ervaring. Humaniteit speelt daarin een centrale rol als een waarde die ‘de mens tot mens maakt’. Volgens Van der Wal uit zich dat in onder andere fijngevoeligheid, mildheid, tact, begrip, aandacht en consideratie (Van der Wal, 1996; 2003). Hoe kun je dat aan anderen leren? Een humane opvoeder, zo schrijft Stuij, zorgt voor goede voorwaarden waarin humaniteit tot uiting kan komen. Humaniteit als opvoedingsdoel wordt daarbij gezien als de keuze voor gelijkwaardig burgerschap, waarin mondige mensen zich manifesteren als kritische verantwoordelijke en betrokken (wereld)burgers (Stuij, 2002).

Vormingsonderwijs op humanistische grondslag

De geschiedenis van het humanistisch vormingsonderwijs zoals we dat nu kennen, gaat terug naar de eerste twee decennia van het georganiseerde Nederlandse humanisme.

In 2006 verscheen de publicatie ‘*Vormingsonderwijs op humanistische grondslag*’, uitgegeven door het Humanistisch Verbond, waarin drie kernpublicaties zijn opgenomen met betrekking tot humanistische opvoeding en humanistisch onderwijs uit die begintijd. Deze teksten zijn richtinggevend geweest voor de ontwikkeling van de praktijk van het humanistisch vormingsonderwijs (Zunderdorp, 2006, p. 7).

De eerste tekst verscheen in 1949, ‘*Opvoeden in humanistische geest*’, hierin wordt duidelijk dat humanistische pedagogiek gericht is op de volledige ontplooiing van jonge mensen:

Opvoeders dienen kinderen op te voeden tot zelfstandig denken, handelen en emotioneel beleven. Belangstelling voor het goede, het schone, het ware en het heilige kan door levende voorbeelden worden aangekweekt, waarbij ze het goede voorbeeld geven en een stimulerend klimaat bieden. Op deze manier zouden jongeren zich kunnen ontwikkelen tot volledige, harmonische mensen. Dit is een mens die, zo volledig mogelijk door het medewerken van de medemens tot ontwikkeling is gebracht, als zijn aanleg het toelaat. Word wie je eigenlijk in diepste wezen bent (Knoop, 1949, p. 20).

Vrije zelfontplooiing, innerlijke groei, medeverantwoordelijkheid, medezeggenschap en innerlijke democratie worden door Knoop genoemd als belangrijke waarden.

In de jaren die volgen wordt de discussie gevoerd rondom de vraag hoe kinderen geholpen kunnen worden met het vormen van een levensovertuiging. De tweede tekst ‘*Humanistisch Vormingsonderwijs*’ uit 1963, gaat op enkele discussiepunten in. Het gaat hierbij niet alleen om de vraag hoe je kinderen helpt met het vormen van hun eigen levensovertuiging, maar ook of dat wenselijk is.

Het kind moet zijn eigen weg vinden, zeer zeker, maar het is onze taak het kind een eind te begeleiden, tot gids te zijn. Opvoeding is leiding geven, daarbij steeds rekening houdend met de aard van het kind. Er is geen enkel bezwaar tegen, dat we met onze kinderen spreken over ons humanisme, wat het betekent in ons leven, welk een kracht ervan uitgaat. Maar het is niet zo, dat we onze kinderen moeten opvoeden tot humanisten, en dat we onze opvoeding pas geslaagd mogen vinden, als het kind onze weg volgt en onze denkwijze heeft overgenomen.

Het vormingsonderwijs uitgaande van een humanistische levensovertuiging kan voor leerlingen een mogelijkheid bieden hen in aanraking te brengen met gedachten, die zij nodig hebben om een eigen levensbeschouwing op te bouwen. De vorming is daarbij gericht op de zelfstandigheid en dwang, ook van intellectuele aard, is uit den boze, zo stellen de auteurs in 1963.

De Nederlandse onderwijskundige en humanist Van Gelder (1913-1981) stelt dat het belangrijkste doel van een humanistische opvoeding het verwerklijken van de mogelijkheden van de mens is:

Een volwaardig mens-zijn dient in de gedachtegang mogelijk te zijn binnen de grenzen, die de eigen aanleg, de omringende cultuur, de gegeven maatschappelijke verhoudingen stellen. Met alle beperkingen in de mogelijkheden van het mens-zijn, met alle tekorten in het bestaan van de mens, zijn conflicten met zichzelf en anderen, zijn onvermogen om zijn leven naar eigen ideaalbeeld te vormen, met al deze relativeringen van het mens-ideaal, dient deze gedachte van de humanisering van de mens gevuld te worden (p. 49 en 50).

Van Gelder wijst hier op een duidelijke overeenkomst tussen het pedagogisch ideaal en de humanistische visie op de mens, misschien met uitzondering van de optimistische en idealistische trekken van het humanistische mensbeeld. Ook in bovenstaande visies uit de beginperiode van het Humanistisch Verbond, herkennen we voortdurend het zoeken naar evenwicht tussen autonomie en humaniteit.

In de volgende paragraaf wordt beschreven hoe de missies van en visies op humanistisch vormingsonderwijs zijn uitgewerkt in de streefdoelen voor het vak hvo.

4.3.2 Streefdoelen hvo: sociale levenskunde en wereldburgerschap

Stichting HVO formuleert op een abstracte wijze de doelen en de inhouden van het humanistisch vormingsonderwijs. De streefdoelen luiden als volgt: “Vanuit

humanistische uitgangspunten leerlingen op een kritische en creatieve manier leren omgaan met vragen die betrekking hebben op normen en waarden en ze stimuleren tot zelfstandig oordelen en handelen, waardoor zij in toenemende mate in staat zullen zijn om zin en vorm te geven aan hun eigen leven en dat van anderen” (sociale levenskunde) Het tweede streefdoel luidt: “Vanuit humanistische uitgangspunten leerlingen op een kritische en creatieve manier leren een persoonlijke levens- en wereldbeschouwing te vormen, waarmee zij als betrokken wereldburgers een bewuste bijdrage kunnen leveren aan het duurzaam (samen)leven op aarde” (sociaal-ecologisch wereldburgerschap) Stuij, 2011, p. 21).

Met de humanistische uitgangspunten worden de antropologische en ontologische postulaten van Van Praag bedoeld: de natuurlijkheid, verbondenheid, gelijkheid, vrijheid, redelijkheid van de mens en het denken over de wereld als zijnde ervaarbaar, bestaand, volledig, toevallig en dynamisch (Van Praag, 1978).

Humanistische vorming bestaat dus uit morele en levensbeschouwelijke vorming en baseert zich daarbij in de visie van Stichting HVO onder meer op het klassieke humanistische vormingsideaal (bildung) en op de uitgangspunten van het levensbeschouwelijke humanisme. Het doel van hvo is om leerlingen te begeleiden tot moreel zelfbestuur, zodat zij persoonlijk verantwoordelijkheid kunnen nemen voor hun eigen leven en dat van anderen. In het koersplan 2011-2015 van Stichting HVO wordt het belang van sociale levenskunst en sociaal-ecologisch wereldburgerschap benadrukt, waarmee de twee streefdoelen verkort kunnen worden weergegeven (Stuij, 2011, p. 20).

4.3.3 Bouwstenen in het ideële curriculum: een analyse

Hierboven zijn de missies, geformuleerd door Stichting HVO beschreven. Daarna is er gekeken hoe de doelstellingen voor het vak hvo door Stichting HVO zijn uitgewerkt. In wat volgt geef ik antwoord op de volgende vraag:

- Wat zijn de missies en streefdoelen zoals Stichting HVO die geformuleerd heeft?

In alle drie de geformuleerde missies worden de beide centrale waarden van de humanistische levensbeschouwing, zelf denken en samen leven, zichtbaar. In de missie uit het strategisch plan 2007-2011 wordt het zichtbaar in de bewoordingen: ‘een duurzame werelddoelstelling met rechtvaardige instituties (samen leven), waarin mensen een goed en zinvol leven kunnen leiden (zelf denken).’ In de missie verwoord in het koersplan 2011-2015 staat het als volgt omschreven: ‘humanistische zelfvorming als betekenisgevend doel op zich (zelf denken) en ter bevordering van een humane samenleving met duurzame zorg voor moeder aarde (samen leven).’ In het laatste bedrijfsplan (2014-2018) staat als doel vermeld dat jongeren zichzelf kunnen vormen in het perspectief van een persoonlijk ervaren zinvol leven (zelf denken), in een menswaardige samenleving (samen leven).

Wat valt er op aan deze missies? De missies zijn in abstracte bewoordingen geformuleerd: wat is eigenlijk humanistische zelfvorming? Wanneer is een leven zinvol en goed? Wat wordt er verstaan onder een humane samenleving en wanneer kan men daarvan spreken? De missies geven bovendien weinig richting voor de praktijk. Hetzelfde geldt voor de visies op humanisme die in de besproken publicaties naar voren komen: abstracte bewoordingen en weinig concrete invulling. Tegelijkertijd past dit goed binnen een humanistische opvatting van onderwijs: er is veel ruimte om zelf invulling te geven en accenten te leggen, en er is sprake van weinig sturing op de inhoud.

Binnen het denken van Stichting HVO over het keuzevak hvo wordt autonomie gezien als een belangrijk opvoedingsdoel. De opvoeder laat het kind vrij zijn eigen levenspad en levensinvulling te kiezen en stuurt daarin zo weinig mogelijk. Tegelijkertijd wordt er in de bestudeerde visiedocumenten voortdurend een brug geslagen met de waarde van humaniteit. Het gaat telkens om de zorg voor jezelf in relatie tot de ander. Het streven naar maatschappelijke rechtvaardigheid is daarin voor humanisten een belangrijk doel. Met andere woorden: voor Stichting HVO staat de bevordering van autonomie altijd in het licht van het streven naar humaniteit. Hierin worden de beide centrale waarden van humanisme zichtbaar: zelf denken en samen leven.

Het ideële curriculum van hvo centreert zich dus rond de humanistische postulaten van Van Praag, het bildungsperspectief van Dohmen en het humaniteitsbegrip van Van der Wal, en herbergt daarmee zowel een levensbeschouwelijk als een publiek humanisme in zich. In het ideële curriculum wordt daarmee het belang benadrukt van het in samenhang ontwikkelen van autonomie en humaniteit. Dit heeft Stichting HVO vertaald in de streefdoelen ‘sociale levenskunde’ en ‘sociaal-ecologisch wereldburgerschap’.

Hoe zijn deze streefdoelen door Stichting HVO uitgewerkt in uitgangspunten, concrete doelstellingen en methodieken voor het vak hvo? Dat wordt in de beschrijving en analyse van het formele curriculum inzichtelijk gemaakt.

4.4 Het formele curriculum van het keuzevak hvo

Stichting HVO is formeel verantwoordelijk voor het verzorgen van de lessen hvo als keuzevak in het openbaar basisonderwijs. De stichting heeft de kaders voor het vak geformuleerd, zij leidt de docenten op en wijst de docenten aan.¹²

In paragraaf 4.4.1 zal duidelijk worden dat het keuzevak hvo geen vastomlijnd en uitgewerkt curriculum heeft. Vakdocenten hvo kunnen zelf hun lessen samenstellen. Zij kunnen daarbij gebruik maken van bestaande lessen en onderwijsmaterialen. In de afgelopen decennia hebben onderwijskundig medewerkers van Stichting HVO

¹² Na 2018 is de formele verantwoordelijkheid voor de uitvoering van de lessen hvo komen te liggen bij Stichting HVO Primair.

en enkele vakdocenten hvo materiaal ontwikkeld voor de lespraktijk. Zo hebben zij bijvoorbeeld lessen uitgewerkt op het gebied van levensbeschouwelijke vorming (Brouwer, 2005), democratie (Zonneveld, 2006) en relationele en seksuele vorming (Van Doorn & De Wandeler, 2009).

Op het niveau van het formele curriculum zijn ontwikkelde onderwijsmaterialen bestudeerd. De volgende vraag staat centraal:

- Wat zijn de uitgangspunten, doelstellingen en methodiek zoals geformuleerd door Stichting HVO, uitgewerkt in lesmateriaal voor het vak hvo?

4.4.1 Uitgangspunten, doelstellingen en methodiek

Eerst geef ik kort weer hoe Stichting HVO haar ideeën over humanistisch vormingsonderwijs heeft vertaald naar het keuzevak hvo.

Daarvoor gebruik ik het werk van voormalig vakdocent en opleider Marjolijn Beuling, die in 2010 een omvangrijk praktijkboek schreef: *Tot bloei komen. Van idee naar concrete lessen*, bedoeld voor studenten in de opleiding tot vakdocent hvo. Naast dat dit boek een handleiding vormt voor het ontwerpen en geven van hvo-lessen, brengt het ook goed de achterliggende uitgangspunten, doelstellingen en methodiek van hvo in beeld. Bovendien vat het veel ander ontwikkeld materiaal samen. Zo is dit praktijkboek is gebaseerd op eigen ervaringen van Marjolijn Beuling als opleider en vakdocent hvo, op ervaringen van studenten, op het in 1989 gepubliceerde leerplan¹³ voor hvo, een praktijkboek over hvo (Hoogma & Wansink, 1990), een raamwerkplan uit 1994 (Corsius, 1994) en het in 2000 geactualiseerde leerplan op cd-rom (Beuling, 2010).

Een belangrijk uitgangspunt binnen het formele curriculum zoals beschreven door Beuling, is dat de vakdocent hvo gezien wordt als vormgever van het onderwijsleerproces van hvo. Daarbij zou zij, samengevat, moeten werken vanuit drie met elkaar verbonden gebieden: humanistisch (de inhoud van hvo), pedagogiek (pedagogische houding) en didactiek (vormgeving van de lessen). In haar houding staat een humanistisch mens- en wereldbeeld centraal, in haar pedagogische werkhouding is zij gericht op socialisatie en individuatie van leerlingen en is aansluiten bij de belevingswereld van kinderen belangrijk. In de vormgeving van haar lessen werkt ze vanuit gelijkwaardigheid, via de methodieken van ervaringsleren en onderzoekend leren en het inzetten van de dialoog (Beuling, 2010, p. 15-19). Binnen het vak hvo gaat het in de eerste plaats om de ontwikkeling van waardebesef en persoonlijke identiteit vanuit een humanistische levensbeschouwing en tegelijkertijd om het streven naar een zinvol en humaan leven voor iedereen (Beuling, 2010, p. 37). Daar kan op veel verschillende manieren aan worden gewerkt, maar het houdt in ieder geval in dat:

¹³ In het leerplan uit 1989 zijn de drie doelstellingen voor het eerst geformuleerd. Deze werden 'ontwikkeling geestelijke gezondheid, sociale ontwikkeling en morele ontwikkeling' genoemd (Wartna, 1989).

- *Leerlingen werken aan het verkrijgen van een consistent en coherent geheel van normen en waarden, waarmee voelen, denken, zeggen en doen met elkaar in overeenstemming worden gebracht;*
- *Leerlingen werken aan het vermogen om rekenschap te geven aan elkaar van gemaakte en te maken waardegeladen keuzes;*
- *Leerlingen werken aan het vermogen om deze keuzes te toetsen aan levensbeschouwelijke humanistische uitgangspunten (Beuling, 2010, p. 52).*

De volgende uitgangspunten worden door Stichting HVO aangemerkt als toetsingscriteria: de mensbeeldpostulaten van Van Praag (1989): natuurlijkheid, gelijkheid, verbondenheid, vrijheid, redelijkheid en de wereldbeeldpostulaten van Van Praag (1989): ervarbaarheid, bestaan, volledigheid, toevalligheid en dynamiek. Andere door Beuling genoemde uitgangspunten zijn: zelfbeschikkingsrecht, menselijke waardigheid, respect, tolerantie en de rechten van de mens (Beuling, 2010, p. 52).

Om de centrale streefdoelen van Stichting HVO (sociale levenskunde en sociaal-ecologisch wereldburgerschap) waar te maken, is het nodig om aandacht te besteden aan zowel een persoonlijk en een sociaal perspectief, als een moreel perspectief. Deze zijn dan ook geconcretiseerd in drie doelstellingen voor het vak hvo.

De eerste doelstelling wordt door Stichting HVO beschreven als het stimuleren van de ontwikkeling van de geestelijke weerbaarheid en persoonlijke ontwikkeling. Leerlingen leren dan hun gevoelens, denken en doen te herkennen en op de ander af te stemmen, waardoor de bouwstenen van de identiteit (zelfbeeld, zelfvertrouwen en motivatie) positief gestimuleerd worden. Op deze wijze kunnen kinderen zich een persoonlijkheid verwerven in evenwicht en harmonie met anderen en met zichzelf. De tweede doelstelling wordt omschreven als het stimuleren van sociale ontwikkeling. Leerlingen leren kennis te nemen van het denken, doen en willen van anderen en het leren van vaardigheden om die kennis uit te wisselen.

De derde doelstelling betreft het stimuleren van de morele ontwikkeling. Het doel is dat leerlingen leren begrijpen dat er verschillende -soms tegenstrijdige- opvattingen zijn en leren dit inzicht te gebruiken bij het samen zoeken naar eigen en gezamenlijke antwoorden op morele vragen en bestaansvragen. Morele vragen nemen dan ook een belangrijke plaats in binnen hvo. Een voorbeeld van een dergelijke morele vraag is: 'Mag je iemand die iets voor je heeft gedaan, kwetsen door eerlijk je mening te zeggen?' Met de bespreking van morele vragen wordt een bijdrage geleverd aan de vorming van het moreel besef, zo stelt Beuling. Het is daarbij belangrijk dat de vakdocent hvo gericht is op waardeverheldering (welke waarden gaan er schuil achter een opvatting?) en op waardecommunicatie (ter discussie stellen van uitspraken en vragen naar argumentatie). Aandacht voor zowel de ontwikkeling van de geestelijke gezondheid als voor de sociale ontwikkeling van kinderen wordt door Stichting HVO gezien als een voorwaarde voor het ontwikkelen van moreel besef (Beuling, 2010, p. 37).

De methodiek voor het vak hvo is door Stichting HVO op twee manieren uitgewerkt. Via het principe van het ervaringsleren en via een model van onderzoekend leren. De dialoog wordt gezien als de centrale vorm waarin onderzoek naar de betekenis van ervaringen plaats kan vinden.

Ervaringsleren is aangemerkt als het centrale didactische principe van het humanistisch vormingsonderwijs. Er wordt daarbij uitgegaan van concrete ervaringen van leerlingen om zo aan te sluiten bij hun persoonlijke belevingswereld. Het is de manier om via het leren door of vanuit ervaringen leerlingen in staat te stellen om de onderwerpen die aan de orde komen op te nemen.

Uit het ervaringsleren volgt een aantal principes waarbinnen verschillende werkvormen te plaatsen zijn. Dit zijn: leren door doen (excursie), leren van concreet naar abstract (het voeren van een socratisch gesprek), leren van beleven naar beschouwen (werkstuk maken), leren door variatie (inzetten audiovisueel materiaal), leren door intuïtie (brainstormen), leren door het stellen van vragen ('waarom'-vragen stellen), leren door discussie (stellingenspel), leren door reflectie (logboek bijhouden).

De lessen hvo zijn opgezet volgens een methodiek van onderzoekend leren, die wordt aangeduid met de term 'hoke': herkennen, onderzoeken, kiezen en evalueren. De methodiek bestaat uit een indeling en opbouw in vier fasen (zie Tabel 4.5).

Tabel 4.5: hoke-model

1. Herkennen

Binnen hvo staat ervaringsleren centraal. Als je iets ervaart, ontvang je informatie over je omgeving of over jezelf door middel van je eigen waarneming. Je bent tegelijkertijd actief en passief: handelend, aanwezig, en toeschouwer, toehoorder. Het is belangrijk om bij het behandelen van een thema een aanknopingspunt te vinden bij de leerlingen, zodat ze het thema *herkennen* als iets dat ook met hen te maken heeft.

2. Onderzoeken

Bij het onderzoeken worden verschillende kanten van een thema belicht. Binnen de hvo-les is het belangrijk om geen eenzijdig beeld te geven van iets en ook om het de leerlingen zelf te laten ontdekken. Dit leren door doen berust op het idee dat het beste kan worden geleerd als leerlingen zelf actief bezig zijn. Het gaat niet alleen om waarneembare handelingen, maar ook om hersenactiviteit.

3. Kiezen

Eén van de belangrijkste onderdelen van hvo is dat de leerlingen zelf een standpunt in leren nemen. Ze denken na over wat zij belangrijk vinden en hoe ze dat bijvoorbeeld vorm kunnen geven. Dit doen ze na de fase van het onderzoeken. Dan hebben de leerlingen verschillende kanten van een thema onderzocht en kiezen ze waar ze voor staan.

4. Evalueren

In de laatste fase wordt het thema en de keuze die daarin gemaakt wordt, geëvalueerd. Binnen hvo-lessen is reflectie belangrijk en een keuze hoeft nooit voor altijd te zijn. Het is belangrijk na te blijven denken over de keuzes die je maakt en gemaakt hebt.

4.4.2 Themaboeken voor de lessen hvo

Hierboven is globaal beschreven wat de doelstellingen zijn van het vak hvo, welke uitgangspunten daaraan ten grondslag liggen en hoe er aan de doelstellingen gewerkt kan worden.

Beuling (2010, p. 70) noemt naast de methodiek van ervaringsleren en het onderzoekend leren, ook het belang van thematisch werken voor het vak hvo. Werken vanuit thema's die aansluiten bij de sociale omgeving van leerlingen biedt volgens haar de mogelijkheid om aanknopingspunten te vinden om op zoek te gaan naar voorlopige antwoorden op morele en bestaansvragen.

Stichting HVO onderscheidt drie themagebieden voor het vak hvo: 'sociale levenskunde' (o.a. filosoferen met kinderen, vriendschap, over leven en dood), 'sociaal-ecologisch wereldburgerschap' (o.a. democratie, rechtvaardigheid en vreedzaam samenleven) en 'humanistische uitgangspunten' (o.a. evolutie, humanistische canon en mijn persoonlijke levensbeschouwing). De twee streefdoelen vormen de basis voor de eerste twee rubrieken. De derde rubriek, 'humanistische uitgangspunten' is daaraan toegevoegd.

Ook heeft Stichting HVO zelf een aantal thema's uitgewerkt in themaboeken voor de lessen hvo. Hieronder volgt in een overzicht een beknopte beschrijving van de ontwikkelde materialen tussen 2000 en 2014.¹⁴ Bij elke publicatie geef ik globaal aan wat voor type publicatie het is en wat de doelstellingen zijn. De doelstellingen die ik beschrijf, zijn letterlijk overgenomen uit de publicaties; zie Tabel 4.6 voor het overzicht.

Tabel: 4.6: overzicht themaboeken ontwikkeld en uitgegeven door Stichting HVO

Publicatie	Type	Doelstellingen
Zonneveld, J. (2000). <i>Vaardig in HVO</i> .	Basisvaardigheden die nodig zijn om de centrale doelstelling van hvo te kunnen bereiken zijn uitgewerkt in dit boek	<p>De acht basisvaardigheden zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jezelf kunnen en durven uiten • Begrijpen en kunnen verwoorden waar het over gaat • Kunnen luisteren, herhalen en vragenstellen met respect voor de ander • Kunnen kijken naar jezelf • Je kunnen verplaatsen in en begrip hebben voor de ander, het andere en kunnen omgaan met verschillen • In samenwerking op onderzoek gaan • Praktische inzet als uitvloeisel van je keuze voor hvo • Reflectie <p>Bij elke vaardigheid worden deelvaardigheden, inzichten en houdingsaspecten beschreven. Voorbeeld bij vaardigheid 1.) Jezelf kunnen en durven uiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deelvaardigheid: het juist verwoorden van persoonlijke kennis, ervaringen, inzichten en standpunten vanuit de eigen beleving. • Inzicht hebben in: de basisbehoeften van mensen • Houding: durf, zelfvertrouwen en de bereidheid je zelf te laten zien

¹⁴ 2014 is de start van de dataverzameling voor dit onderzoek.

Tabel: 4.6: Continued

Publicatie	Type	Doelstellingen
Laat, K. de & Dreumel, A. van (2003). <i>Een mens voorbij. Kinderen en omgaan met de dood.</i>	Vijf blokken met in totaal 30 lessen.	<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen kunnen vanuit een humanistische levensovertuiging omgaan met alle facetten die te maken hebben met het onderwerp 'dood'. Leerlingen zijn in staat om zingeving te herkennen en benoemen vanuit hun eigen belevingswereld.. Er kan meer samenhang ontstaan tussen gedachten en gevoelens rond de zin van leven en dood. • Voorbeeld van een lesdoelstelling: "De leerlingen geven blijk van hun gevoelens en emoties bij rampen. Ze kunnen hun vragen benoemen en met gevoel en verstand ingaan op de vragen van anderen".
Brouwer, H. (2005). <i>Wegwijs in Levoland.</i>	Acht lessen voor de boven-bouw	<ul style="list-style-type: none"> • Dit themaboek beschrijft een project dat hvo-leraren en groepsleraren kan helpen om eventueel in samenwerking vorm te geven aan lessen levensbeschouwing. Lessen waarin kinderen die opgroeien in een multiculturele en multireligieuze samenleving, iets valt te ontdekken over verschillen en overeenkomsten tussen levensbeschouwingen. • Voorbeeld van een lesdoelstelling: "Leerlingen hebben ervaren wat een vragende houding kan betekenen".
Zonneveld, J. (2006). <i>Democratie van binnenuit.</i>	Er zijn 20 lessen uitgewerkt in vier leeftijds-categorieën. (3 t/m 14 jaar)	<ul style="list-style-type: none"> • Themaboek voor leraren hvo om een bijdrage te leveren aan de democratische vorming van leerlingen waarbij het volgende als uitgangspunt dient: "Democratisch handelen van binnenuit herken je aan een manier van leven, waarin mensen als vanzelfsprekend naar best vermogen, een inbreng hebben in en een bijdrage leveren aan een (mondiale) samenleving, die gebaseerd is op vrijheid en gelijkwaardigheid". • Voorbeeld van een lesdoelstelling: "Onderzoeken hoe de ander en jijzelf leeft, welke gevoelens en verlangens er zijn en wat ieder belangrijk vindt".
Groot, T. de (2009). <i>Zin in spel.</i>	Spelboek met 90 spellen voor de hvo-les	<ul style="list-style-type: none"> • In het boek worden bij verschillende thema's spellen beschreven. Een voorbeeld bij het thema 'Tradities en rituelen' is een spelvorm waarbij leerlingen een verhaal mogen bedenken bij een bepaald attribuut. • Voorbeeld van een doelstelling: "De deelnemers kunnen bij bepaalde attributen bepaalde rituelen bedenken".

Tabel: 4.6: Continued

Publicatie	Type	Doelstellingen
Luiten, T. & Beuling, M. (2009). <i>RECHTvaardig, een spel en werkboek over de rechten van het kind.</i>	Deze uitgave bestaat uit een spel een handleiding en een leerling-werkboek	Bewustwording bij de leerling over het feit dat menselijke behoeften en rechten van de mens direct met hun eigen leven te maken hebben en dat menselijkheid in het alledaagse leven te herkennen is en er naar te handelen is. Je kunt er niet alleen iets over weten en erover nadenken, maar je kunt er ook iets mee willen en doen in je directe en indirecte omgeving. Voorbeeld van een lesdoelstelling: “De leerlingen weten dat rechten beschreven zijn en voortkomen uit behoeften”.
Werkgroep ‘t Gooi (2009) Projectkoffer ‘ <i>De wereld is van iedereen. Democratisch burgerschap voor kinderen</i> ’.	Project gericht op de bovenbouw van de basisschool	Leerlingen worden zich bewust van hun eigen plaats en inbreng in een mondiale democratische samenleving die gebaseerd is op vrijheid, gelijkwaardigheid en verantwoordelijkheid. Daarbij onderzoeken ze wat voor hen belangrijke waarden zijn. De vraag hoe de eigen identiteit zich verhoudt tot sociale verantwoordelijkheid loopt als een rode draad door het project heen.
Doorn, M. van & Wandeler, O. de (2009). Projectkoffer ‘ <i>Zo zit dat dus met 10 +. Relationale en seksuele vorming voor de bovenbouw van de basisschool</i> ’.	Project voor de bovenbouw van de basisschool	Leerlingen ondersteunen bij de ontwikkeling tot een persoon die respect heeft voor zichzelf en anderen. En dat ze zich bewust worden van eigen en andermans gevoelens, wensen en opvattingen die gebaseerd zijn op eigenheid, openheid gelijkheid en verdraagzaamheid.
Dusch, K. & Blaazer, H. (2013). <i>De H-factor. Over humanistische levenskunst.</i>	6 lessen voor leerlingen in groep 8	Leerlingen onderzoeken hun eigen levensbeschouwing, vanuit het perspectief van de humanistische levenskunst. Voorbeeld van een lesdoelstelling: “De leerlingen kunnen benoemen wat ze goed of slecht vinden aan hun eigen gedrag en dat van anderen”.
Dusch, K. (2014). <i>De H-factor. Inspiratiefiguren voor het humanisme.</i>	40 lessen voor leerlingen in groep 7/8	Leerlingen uitnodigen hun eigen waarden en levensbeschouwing te overdenken, aan de hand van ideeën, verhalen en gedachten van verschillende personen uit de (verre of nabije) geschiedenis. Voorbeeld van een lesdoelstelling: “De leerlingen kunnen de associaties die zij hebben met het humanisme benoemen en opschrijven”.

4.4.3 Bouwstenen in het formele curriculum: een analyse

Wat zijn de uitgangspunten, doelstellingen en methodiek zoals geformuleerd door Stichting HVO, uitgewerkt in lesmateriaal voor het vak hvo?

Ik bespreek eerst wat er in het algemeen geschreven staat op het niveau van het formele curriculum, en laat dan zien wat er in en met de keuze voor de themaboeken zichtbaar wordt.

Het formele curriculum is opgebouwd rondom het volgende centrale uitgangspunt van hvo: de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen vanuit humanistisch perspectief. De twee streefdoelen (sociale levenskunde en sociaal-ecologisch wereldburgerschap) geven daar richting aan en deze verenigen de waarden van autonomie en humaniteit. De levensvisie en houding, ofwel de normatieve professionaliteit van de vakdocent hvo wordt beschreven als een belangrijk gegeven.

De streefdoelen zijn geconcretiseerd in drie doelstellingen voor het vak, die gericht zijn op de persoonlijke, de sociale en de morele ontwikkeling van de leerling. Ervarend leren, onderzoekend leren en thematisch werken worden aangemerkt als centrale methodische uitgangspunten. Interactie, het voeren van een dialoog en samen onderzoeken worden genoemd als belangrijke kenmerken in de uitvoering van de lessen.

Wanneer het gaat over denken over visies op levensbeschouwelijke vorming, dan laat het formele curriculum in mijn ogen zien dat het vak hvo in de eerste plaats gaat over het opvoeden *in* een levensbeschouwing. Centraal staat immers de humanistisch-levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling waarbij de nadruk ligt op het in samenhang ontwikkelen (via de morele oordeelsvorming) van het persoonlijke en het sociale. De inhoud van deze socialisatie ligt grotendeels bij het individu en diens persoonlijke vorming, maar dat wordt in dit geval juist opgevat als humanistisch. Vanuit de door Veugelers (2013) onderscheiden levensbeschouwelijke posities, ligt het formele curriculum van hvo het meest in lijn met model 3: 'Persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen levensbeschouwelijke traditie'.

Wat laat de analyse (inhoud en type doelstellingen) van de themaboeken zien? De doelstellingen van de themaboeken zijn een stuk concreter geformuleerd dan de streefdoelen van hvo. De tien beschreven themaboeken (Tabel 4.6) variëren in type, thema en soorten doelstellingen.

Zo zijn de boeken *Vaardig in hvo* en *Zin in spel* allebei sterk gericht op de ontwikkeling van vaardigheden. Wanneer we kijken naar de indeling van stichting HVO in de themarubrieken, dan zijn de themaboeken daar evenredig over verdeeld. Zo denk ik dat de boeken over de dood (2003), en over seksuele vorming (2009) passen bij het inhoudsgebied van de sociale levenskunde. De nadruk ligt hier op de bewustwording van het eigen perspectief ten aanzien van de besproken thema's. De themaboeken *Wegwijs in Levoland* (2005), *Democratie van binnenuit* (2006), *RECHTvaardig* (2009) en de projectkoffer over democratisch burgerschap (2009) sluiten aan bij de themarubriek 'sociaal-ecologisch' wereldburgerschap. In deze

doelstellingen komt namelijk naar voren dat naast de aandacht voor persoonlijke vorming, ook de relatie tussen het persoonlijke ('vrijheid) en de ander en de (verantwoordelijkheid voor de) maatschappij wordt onderzocht. De boeken *Zin in Kunst* (2009), *De H-factor. Over humanistische levenskunst* (2013) en de *H-factor. Inspiratiefiguren voor het humanisme* (2014) sluiten aan bij de themarubriek van de humanistische uitgangspunten. Met name in de laatste twee boeken gaat het er nadrukkelijk om dat leerlingen hun eigen levensbeschouwing onder de loep nemen, en hun gedachten leren vormen over de verschillende thema's die in de boeken naar voren komen.

Verschillende inhouden en type doelstellingen worden dus zichtbaar in de verschillende themaboeken. Wat valt er verder op aan het bestuderen van de themaboeken? Ik bespreek hier drie onderwerpen. Ten eerste reflecteer ik op de keuze voor de thema's. De themaboeken geven weinig inzicht in de vraag op basis van welke keuzes ze tot stand zijn gekomen. De stap van een streefdoel of missie tot doelstellingen van de thema's en de lessen wordt niet expliciet toegelicht. Bovendien worden de streefdoelen niet in een breder theoretisch kader geplaatst. De keuze voor de thema's lijkt dus wat willekeurig tot stand gekomen. Daarnaast laten de themaboeken in hun doelstellingen soms een idealistisch karakter zien. Bijvoorbeeld deze doelstelling "Leerlingen worden zich bewust van hun eigen plaats en inbreng in een mondiale democratische samenleving die gebaseerd is op vrijheid, gelijkwaardigheid en verantwoordelijkheid". De samenleving die hier wordt voorgesteld is een samenleving gebaseerd op een (humanistisch) ideaal. Dit roept de vraag op wat docenten hier in de praktijk mee doen. Volgen ze het ideaal, of zullen ze het problematiseren? Hoe zullen zij een dergelijk abstracte doelstelling operationaliseren voor hun eigen lessen? Tot slot: er is geen eenduidige definiëring van de inhoud op het niveau van de lessen te vinden in het bestaande materiaal. Ook wordt niet beschreven wanneer het materiaal te gebruiken in relatie tot ander materiaal. Ik maak hieruit op dat het docenten vrij staat de materialen al dan niet en naar eigen inzicht te gebruiken. Op basis hiervan (en op het ontbreken van een volledig en uitgewerkt curriculum voor het vak hvo), is het te verwachten dat vakdocenten hvo er in de praktijk uiteenlopende visies, doelen en aanpakken opna houden.

Dit brengt me tot de volgende conclusies. Het formele curriculum van het keuzevak hvo richt zich op de humanistische levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van kinderen en jongeren. Het gaat om opvoeden binnen een levensbeschouwelijke traditie. Er gaat een socialiserende werking uit van het keuzevak hvo: het is gericht op vorming van de leerling, maar wel in een bepaalde (humanistische) richting. Dit wordt zichtbaar in de streefdoelen (sociale levenskunde en sociaal-ecologisch wereldburgerschap), de doelstellingen voor het vak (persoonlijk, sociaal en moreel), en in de (humanistisch-idealistische) uitwerking daarvan in de themaboeken.

Voor het keuzevak hvo is in de beginperiode van Stichting HVO een leerplan gemaakt (Wartna, 1989) wat daarna meerdere malen is geactualiseerd. Echter, dit leerplan is heel open opgezet en geeft weinig concrete sturing voor de praktijk. Het

is met name gericht op de verschillende doelstellingen en ontwikkelingsgebieden van hvo en op de uitwerking van verschillende thema's voor de lessen. Het formele curriculum wordt vooral zichtbaar in de door Stichting HVO ontwikkelde themaboeken. De analyse van deze themaboeken laat zien dat de type inhouden en doelstellingen evenwichtig verdeeld zijn over de drie door Stichting HVO aangemerkte inhoudsgebieden. Wel merk ik op dat het karakter ervan vrijblijvend is: hoe de boeken tot stand gekomen zijn en wanneer ze door wie gebruikt kunnen worden, wordt niet expliciet gemaakt. Ook wordt de samenhang en opbouw van het curriculum voor de praktijk niet duidelijk.

In het volgende hoofdstuk wordt inzicht gegeven in het denken van de vakdocent hvo over humanistische vorming en het programma van het keuzevak hvo.



Hoofdstuk 5

**De visie van de vakdocent hvo op
humanistisch vormingsonderwijs**

5. De visie van de vakdocent hvo op humanistisch vormingsonderwijs

In dit hoofdstuk staat het geïnterpreteerde curriculum centraal. Het gaat hier om de interpretaties die vakdocenten hvo maken van visies op humanistische vorming en van het programma van het keuzevak hvo ten aanzien van doelen, inhouden en werkvormen. Dit is relevant omdat wat in de visie (ideële curriculum) en in het materiaal (formele curriculum) is vastgelegd, niet hetzelfde hoeft te zijn als wat de vakdocenten hvo menen wat het is. Daarbij is de manier waarop vakdocenten hvo hun lessen vormgeven voor een groot deel afhankelijk van de individuele docent. Hoewel er curriculummateriaal beschikbaar is, hebben de vakdocenten hvo, zoals in hoofdstuk vier is geconstateerd, een grote vrijheid bij de invulling en uitvoering van hun onderwijs. Bovendien hangt die invulling samen met hun normatieve professionaliteit: in de keuzes die vakdocenten hvo maken kan naar voren komen wat ze zelf belangrijk vinden.

Met dit deel van het onderzoek is door middel van een vragenlijst beoogd meer inzicht te krijgen in het denken van vakdocenten hvo over het curriculum en bredere visies op humanistische vorming naar hun eigen praktijken. Of zoals Goodlad schrijft “The perceived curriculum is the curriculum of the mind” (Goodlad, 1979).

In het onderzoek naar de vraag hoe vakdocenten hvo het curriculum interpreteren, staan de volgende vragen centraal: welke doelen vinden vakdocenten hvo belangrijk? In welke mate denken zij daaraan een bijdrage te leveren? Met welke inhouden en werkvormen willen zij aan deze doelen werken?

5.1 Onderzoek naar doelen, inhoud en werkvormen van hvo

In het vragenlijstonderzoek zijn aan de vakdocenten hvo verschillende typen doelen, onderwerpen en werkvormen voorgelegd. Stichting HVO heeft zelf in een aantal publicaties doelen geformuleerd voor het vak. Deze doelen zijn in het onderzoek aan vakdocenten hvo voorgelegd. Daarnaast is onderzocht in hoeverre doelen van vakdocenten hvo geplaatst kunnen worden binnen de verschillende tradities die Aloni onderscheidt (Aloni, 2007). Als derde element wordt onderzocht hoe zij hun doelen plaatsen binnen verschillende typen van burgerschapsvorming (Veugelers 2003; Leenders & Veugelers, 2005). Voor het onderzoek naar het geïnterpreteerde curriculum is een vragenlijst ontworpen. Daarbinnen vormen de doelstellingen van hvo, de vier tradities van humanistische vorming en het denken over burgerschap tezamen het uitgangspunt als het gaat om de vraag naar het denken over doelen. Deze worden hieronder uitgewerkt.

Doelen hvo

In een humanistisch perspectief op educatie gaan de waarden autonomie en sociale betrokkenheid hand in hand (Veugelers, 2003). Stichting HVO heeft dit perspectief in haar streefdoelen verwoord met de termen sociale levenskunde en sociaal-ecologisch wereldburgerschap (Stuij, 2011), zoals duidelijk werd in hoofdstuk 4. De streefdoelen en doelstellingen worden nu kort herhaald, omdat ze de basis vormen van de doelen die in de vragenlijst zijn gebruikt.¹ Sociale levenskunde houdt in dat leerlingen in staat worden gesteld om vanuit humanistische uitgangspunten hun eigen leven en dat van anderen zin en vorm te geven. Sociaal-ecologisch wereldburgerschap heeft betrekking op het leren ontwikkelen van een eigen levensbeschouwelijke positie waarbij aandacht is voor duurzaam samenleven. Deze twee streefdoelen van Stichting HVO zijn geconcretiseerd in drie doelstellingen voor het vak hvo. Die doelstellingen zijn vervolgens door mij geoperationaliseerd in doelen voor een schaal in de vragenlijst. De eerste doelstelling wordt door Stichting HVO beschreven als het stimuleren van de ontwikkeling van de geestelijke weerbaarheid en persoonlijke ontwikkeling, de tweede doelstelling wordt omschreven als het stimuleren van sociale ontwikkeling en de derde doelstelling betreft volgens Stichting HVO het stimuleren van de morele ontwikkeling. In dit deel van het onderzoek wordt vakdocenten hvo gevraagd in hoeverre zij belang hechten aan bepaalde doelen behorend bij bovenstaande type doelstellingen en anderzijds in hoeverre zij denken daaraan met hun lessen een bijdrage te kunnen leveren.

Doelen humanistische tradities

In zijn boek *Enhancing Humanity* maakt Aloni onderscheid tussen verschillende tradities, aangeduid met de klassiek-culturele stroming, de romantisch-naturalistische stroming, de existentiële stroming en de kritisch-radicalen stroming (Aloni, 2007). De klassiek-culturele stroming correspondeert met het idee van humaniteit en met het streven naar menselijke perfectie. Binnen de romantisch-naturalistische stroming wordt belang gehecht aan de authenticiteit en zelfontplooiing van de mens. In de existentiële stroming draait het om vrijheid en autonomie. In de kritisch-radicalen stroming staat het streven naar sociale rechtvaardigheid centraal. Dit kader is in hoofdstuk 2 uitgewerkt. In dit vragenlijstonderzoek is vakdocenten hvo gevraagd in hoeverre zij belang hechten aan bovengenoemde tradities. Daarvoor zijn de vier tradities geoperationaliseerd in doelen. Ook is hun gevraagd in welke mate zij in hun lessen een bijdrage denken te leveren aan het bereiken van die doelen.

¹ Ik maak in dit onderzoek onderscheid tussen streefdoelen, doelstellingen en doelen. Streefdoelen zijn de abstracte doelstellingen geformuleerd door Stichting HVO. De doelstellingen vinden we in het formele curriculum. De doelstellingen zijn vervolgens geoperationaliseerd in termen van doelen voor de vragenlijst en zijn gericht op dat wat vakdocenten hvo beogen.

Doelen burgerschap

Waardevormend onderwijs zoals hvo richt zich niet alleen op kennis en vaardigheden, maar ook op het ontwikkelen van attitudes en meningen (Veugelers, 2003). De ontwikkeling van attitudes en meningen wordt van belang geacht als voorbereiding op het maatschappelijk functioneren en vindt in een bredere context onder andere plaats onder de noemer van burgerschapsvorming.

Onderzoek laat zien dat drie typen burgerschap kunnen worden onderscheiden: aanpassingsgericht, individualistisch en kritisch-democratisch (Veugelers 2003; Leenders & Veugelers, 2004). Deze typen burgerschap verwijzen ook naar verschillende pedagogische tradities. Aanpassingsgericht burgerschap heeft betrekking op het nastreven van en aanpassen aan bestaande praktijken en verhoudingen. Individuele belangen worden ondergeschikt gemaakt aan het maatschappelijk belang. Bij het type individualistisch burgerschap staan individuele rechten en zelfontplooiing centraal. Burgerschap is in dat geval gericht op het waarborgen van de vrijheid om individuele ontplooiing mogelijk te maken (Bron, 2006). Kritisch-democratisch burgerschap impliceert zelfsturing, sociale betrokkenheid, kritische meningsvorming en daarop gebaseerd handelen (Veugelers, 2003). Bij deze opvatting wordt een samengaan van elementen uit de bovenstaande twee andere typen gezocht en wordt een balans tussen autonomie en sociale betrokkenheid nagestreefd. Sociale betrokkenheid heeft betrekking op de sociale houding van leerlingen. Leerlingen moeten naast het verwerven van vaardigheden ook de bereidheid ontwikkelen om deze vaardigheden in te zetten. Sociale vaardigheden resulteren dan in sociale betrokkenheid (Veugelers & de Kat, 2005, p. 15). In dit deel van het onderzoek wordt vakdocenten hvo gevraagd in hoeverre zij belang hechten aan en een bijdrage denken te leveren aan doelen binnen de verschillende opvattingen van burgerschap.

Doelen op het gebied van hvo, doelen gebaseerd op de vier humanistische tradities en doelen gebaseerd op verschillende typen burgerschap vormen z gezegd de drie perspectieven van waaruit het geïnterpreteerde curriculum in dit hoofdstuk wordt geanalyseerd.

Inhoud en werkvormen van hvo

Stichting HVO heeft een aparte methodiek genaamd 'hoke' (herkennen, onderzoeken, kiezen, evalueren) ontwikkeld voor vakdocenten hvo. Deze methodiek van onderzoekend leren zou leerlingen in staat moeten stellen zich te ontwikkelen op het gebied van hun persoonlijke ontwikkeling, sociale ontwikkeling en morele ontwikkeling (Stuij, 2011, p. 49). De thema's waaraan gewerkt wordt, zijn geordend in drie hoofdrubrieken: sociale levenskunde, sociaal en ecologisch wereldburgerschap en humanistische uitgangspunten. Welke thema's aan de orde komen, bepaalt de vakdocent hvo op grond van wat er bij de leerlingen leeft en/of wat maatschappelijk actueel is.

Ervaringsleren is door Stichting HVO aangemerkt als het centrale didactische principe van het humanistisch vormingsonderwijs. Het is de manier om via het leren door of vanuit ervaringen leerlingen in staat te stellen om de onderwerpen die aan de orde komen op te nemen.

Uit het ervaringsleren volgen een aantal didactische principes waarbinnen verschillende werkvormen te plaatsen zijn. Dit zijn: leren door doen (excursie), leren van concreet naar abstract (het voeren van een socratisch gesprek), leren van beleven naar beschouwen (werkstuk maken), leren door variatie (inzetten audiovisueel materiaal), leren door intuïtie (brainstormen), leren door het stellen van vragen ('waarom'-vragen stellen), leren door discussie (stellingenspel), leren door reflectie (logboek bijhouden) (Beuling, 2010). In de vragenlijst is vakdocenten hvo gevraagd welke inhouden en welke werkvormen zij gebruiken in hun lessen.

5.2 Onderzoeksdesign

In dit onderzoek wordt bij vakdocenten hvo onderzocht welke doelen, inhouden en werkvormen voor hen van belang zijn. De volgende deelvragen staan centraal:

- Welke *hvo-doelen* vinden vakdocenten hvo belangrijk? En in welke mate denken zij aan het bereiken daarvan een bijdrage te leveren?
- Welke doelen, verbonden met verschillende *humanistische stromingen*, vinden vakdocenten hvo belangrijk? En in welke mate denken zij aan het bereiken daarvan een bijdrage te leveren?
- Welke doelen op het gebied van *burgerschapsvorming* vinden vakdocenten hvo belangrijk? En in welke mate denken zij aan het bereiken daarvan een bijdrage te leveren?
- Welke *inhoud* bieden zij aan?
- Welke *werkvormen* gebruiken zij daarbij?

Respondenten

In het schooljaar 2013/2014 waren volgens de gegevens van het Dienstencentrum GVO en HVO 159 vakdocenten hvo werkzaam op een derde van de openbare basisscholen in Nederland. Deze docenten zijn door Stichting HVO Primair bevoegd verklaard. Deze stichting is als werkgever verantwoordelijk voor de uitvoering en kwaliteit van het humanistisch vormingsonderwijs in de school.

De vakdocenten hvo zijn in april 2014 uitgenodigd om aan het online vragenlijstonderzoek deel te nemen. Stichting HVO Primair heeft de uitnodiging met de link naar de vragenlijst naar al haar toen werkzame docenten via e-mail verstuurd. Na de eerste uitnodiging is er nog twee maal een herinnering gestuurd. 95 van de 159 docenten hebben de vragen beantwoord en de invulling afgerond. De respons is 60%. Er zijn geen aanwijzingen dat specifieke groepen docenten niet aan het onderzoek

wilden meewerken. Zo zijn er geen reacties ontvangen die erop wijzen dat een bepaalde groep docenten niet zou willen deelnemen. Daarom beschouw ik de respons als een representatieve vertegenwoordiging van de hele groep vakdocenten hvo.

Procedure van dataverzameling

Een eerste versie van de vragenlijst is in februari en maart 2014 getest bij vier vakdocenten hvo. Aan hen werd gevraagd de vragenlijst in te vullen en daarbij hardop hun gedachten te delen met de onderzoeker. Na afloop werden de volgende vragen gesteld: hoe vond je het om de vragenlijst in te vullen? Wat vind je van de toon van de vragenlijst? Wat ontbreekt er volgens jou aan de vragenlijst? Heb je problemen met bepaalde formuleringen? Heb je nog algemene tips?

De feedback bestond onder andere uit het taalgebruik dat onvoldoende aansloot bij de ervaringen in de praktijk. Zo vertelde een respondent dat de begrippen in haar ogen te idealistisch geformuleerd waren. Een andere respondent noemde de vragen niet passend bij haar praktijk. Voor sommigen was de vragenlijst in hun ervaring te theoretisch, of teveel gericht op opbrengsten. Ook werd genoemd dat de context van het vak te weinig in de vragenlijst was meegenomen. Op basis van deze feedback is de vragenlijst bijgesteld. Er zijn geen grote inhoudelijke wijzigingen aangebracht, maar met name in de formuleringen bijstellingen gedaan.

Afname

De vragenlijst is verstuurd naar alle toen (159) werkzame vakdocenten hvo. De vragenlijst werd begeleid door een brief van de onderzoeker en een aanbeveling van de directeur van Stichting HVO met verzoek tot deelname aan het onderzoek. Deze brief is opgenomen als bijlage 1.

De vragenlijst is digitaal ontworpen en online afgenomen via Elion, onderdeel van het Kohnstamm Instituut, en werd op 1 april 2014 opengesteld. Op 22 april is er voor een eerste keer een herhalingsverzoek verstuurd, op 6 mei kwam een tweede herhalingsverzoek. Op 16 mei werd de online vragenlijst gesloten. De gehele vragenlijst is opgenomen als bijlage 2.

Meetinstrument

Voor dit onderzoek is een vragenlijst met verschillende schalen ontworpen. Voor het meten van de doelen zijn drie verschillende schalen gebruikt. Vakdocenten hvo werd gevraagd hoe belangrijk zij een genoemd doel vinden (1 niet belangrijk - 5 heel belangrijk). Ook werd hun gevraagd in welke mate zij een bijdrage denken te kunnen leveren aan het behalen van dat doel (1 niet - 5 veel). Voor het meten van de inhoud is één schaal gebruikt. Daarin zijn verschillende onderwerpen genoemd waarop docenten konden aangeven hoe vaak ze die onderwerpen behandelen in hun lessen. Er is verder

één schaal gebruikt om inzicht te krijgen in de werkvormen die docenten gebruiken in hun lessen. Hieronder wordt verder ingegaan op de verschillende schalen.

Doelen hvo

Deze schaal is gebaseerd op de doelstellingen van hvo zoals deze zijn geformuleerd door Stichting HVO en is speciaal voor dit onderzoek ontwikkeld. De schaal telt twaalf items, zoals:

‘De leerling kan luisteren naar een ander’. Met deze schaal willen we verschillende door Stichting HVO onderscheiden typen doelstellingen onderzoeken, zoals op het gebied van persoonlijke ontwikkeling, sociale ontwikkeling en morele ontwikkeling (Beuling, 2010). Voor elk type doelstelling zijn vier items geformuleerd. Een voorbeeld van een item in de vragenlijst gebaseerd op de eerste doelstelling is: ‘De leerling benoemt wat hij belangrijk vindt’. Bij doelen van het type sociale ontwikkeling hoort bijvoorbeeld dit item: ‘De leerling kan luisteren naar een ander’. Een voorbeeld van een item binnen de morele ontwikkeling is: ‘De leerling kan in morele termen over zijn handelen spreken’.

Doelen humanistische tradities

Deze schaal is gebaseerd op de vier filosofische stromingen van humanistische vorming (Aloni, 2007). De schaal telt twaalf items. Het doel is het onderscheiden van verschillende typen doelen, namelijk doelen op het gebied van de klassiek-culturele stroming, de romantisch-naturalistische stroming, de existentiële stroming en de kritisch-radicalistische stroming. Voor elke stroming zijn drie items geformuleerd. Een voorbeeld van een item volgend uit de klassiek-culturele traditie is: ‘De leerling heeft kennis over culturele tradities’. Bij de romantisch-naturalistische stroming hoort bijvoorbeeld het item: ‘De leerling stelt zijn eigen ervaringen centraal in de lessen’. Een voorbeeld van een item gebaseerd op de existentiële traditie is: ‘De leerling voelt zich verantwoordelijk voor gemaakte keuzes’ en binnen de kritisch-radicalistische stroming: ‘De leerling wil een bijdrage leveren aan een rechtvaardige samenleving’.

Doelen burgerschap

Deze schaal is gebaseerd op het empirisch onderzoek van Leenders, Veugelers en De Kat (2008) naar burgerschapsvorming. De schaal telt achttien items. Beoogd wordt om verschillende typen doelen te onderscheiden die gerelateerd zijn aan de clusters discipline, autonomie, sociale betrokkenheid en sociale rechtvaardigheid. Deze doelen hangen samen met de eerder genoemde typen burgerschap: aanpassingsgericht, individualistisch en kritisch-democratisch burgerschap (Veugelers, 2003).

Deze drie typen burgerschap vallen uiteen in vier clusters van doelen waaraan gewerkt kan worden. Die clusters zijn aanpassing, autonomie, sociale betrokkenheid en

sociale rechtvaardigheid. Voorbeelden van items gebaseerd op deze clusters zijn: ‘De leerling gedraagt zich eerlijk’ (aanpassing), ‘De leerling denkt kritisch’ (autonomie), ‘De leerling is rechtvaardig (sociale betrokkenheid) en ‘De leerling denkt na over het doorbreken van bestaande machtsverhoudingen’ (sociale rechtvaardigheid).

Inhoud

Deze schaal is gebaseerd op een analyse van de onderwerpen uit het lesmateriaal uitgegeven door Stichting HVO. In de afgelopen jaren is er door onderwijskundig medewerkers van Stichting HVO en door enkele vakdocenten hvo materiaal ontwikkeld voor de lespraktijk. Zo zijn er bijvoorbeeld lessen uitgewerkt op het gebied van pesten (Wergroep Pesten, 1995), kinderrechten (Krijnen, 1998), levensbeschouwelijke vorming (Brouwer, 2005) en democratie (Zonneveld, 2006). De onderwerpen uit de vragenlijst zijn hierop gebaseerd. De schaal telt achttien items, zoals: pesten, vriendschap en mediawijsheid. De vakdocent hvo werd gevraagd hoe vaak er in het afgelopen schooljaar aandacht was besteed aan het genoemde onderwerp op een schaal van 1 (niet) tot 5 (heel vaak).

Werkvormen

Deze schaal bestaat uit vierentwintig items. Dit zijn vierentwintig werkvormen gebaseerd op verschillende typen ervaringsleren (SLO), zoals: ‘Ik laat leerlingen brainstormen’. Per type ervaringsleren zijn drie items geformuleerd. Het gaat om leren door doen, leren van concreet naar abstract, leren van beleven naar beschouwen, leren door variatie, leren door/met intuïtie, leren door vragen stellen, leren door discussie en leren door reflectie. De docent werd gevraagd hoe vaak een bepaalde werkvorm was ingezet in het afgelopen schooljaar op een schaal van 1 (niet) tot 5 (heel vaak).

Humanisme

In de vragenlijst zijn een aantal vragen opgenomen met betrekking tot de positie die vakdocenten innemen ten aanzien van humanisme. De vragen waren: Voel je je verwant met het humanisme? Zeg je in de hvo-les dat je humanist bent? Ben je lid van het Humanistisch Verbond? Op alle vragen konden de respondenten kiezen tussen het antwoord ja of nee.

Analyse instrument en schalen

Met het analyseren van de vragenlijst heb ik beoogd om verschillende typen van doelen, inhoud en werkvormen te onderscheiden. Met een factoranalyse in het statistisch computerprogramma SPSS is het mogelijk om achterliggende variabelen zichtbaar te maken. Daarom zijn er voor de verschillende schalen principale

componentenanalyses met varimaxrotatie (factoranalyses) uitgevoerd waardoor subschalen konden worden onderscheiden. Vervolgens zijn voor deze subschalen gemiddelden en betrouwbaarheden uitgerekend. In Tabel 5.2 rapporteer ik de subschalen en betrouwbaarheden van de verschillende type doelen van zowel belang als bijdrage. In Tabel 5.3 rapporteer ik de subschalen en betrouwbaarheden van de inhoud en in Tabel 5.4 doe ik dit voor de werkvormen. De subschalen laten over het algemeen een voldoende tot goede betrouwbaarheid zien. Enkele items zijn niet in de schaal opgenomen vanwege een lage factorwaarde.

5.3 Resultaten

Bij de bespreking van de resultaten worden eerst de gemiddelden en standaarddeviaties van de subschalen gepresenteerd evenals de toetsing van de verschillen tussen de subschalen met behulp van een gepaarde t-toets (paired samples t-test). Daarnaast worden enkele opvallende uitkomsten van de losse items gerapporteerd.

Respondenten

Van de 95 respondenten zijn er 6 man, 89 vrouw (resp. 6.3% man en 93.7% vrouw). Van het gehele bestand werkzame vakdocenten hvo in 2014 was 6.5 % man en 93.5 % vrouw.

De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 53.9 jaar. De gemiddelde leeftijd van de hele groep lag volgens het Dienstencentrum GVO en HVO in 2014 tussen de 53 en 54 jaar.² 51,7 procent van de respondenten heeft de opleiding tot vakdocent hvo afgerond in de periode tussen 2000 en 2010 (zie Tabel 5.1). Zowel voor geslacht als leeftijd is de respons een goede afspiegeling van de populatie docenten. Door de eenzijdige samenstelling kunnen geen analyses gemaakt worden met deze persoonsvariabelen.

Tabel 5.1: periode afronden opleiding in aantallen en procenten (N=89)

Periode afronden opleiding	aantallen	percentages
1980-1990	6	6,7 %
1990-2000	16	18,0 %
2000-2010	46	51,7 %
2010-2015	21	23,6 %

² Op peildatum 1 juni 2014 waren er volgens het dienstencentrum GVO en HVO 185 mensen in dienst, waarvan 173 vrouw en 12 man. Voor de vragenlijst zijn 159 mensen uitgenodigd. Dat waren alle werkzame vakdocenten hvo in april 2014.

Humanisme

Alle docenten zeggen zich verwant te voelen met het humanisme. 67% van de respondenten geeft aan dit tevens in de lessen te expliciteren door te zeggen dat hij of zij humanist is. 58% is lid van het Humanistisch Verbond.

5.3.1 Belang en bijdrage van doelen hvo

Om de onderliggende samenhang te onderzoeken is een principale componentenanalyse met varimaxrotatie op de twaalf items van de schaal 'Doelen hvo' uitgevoerd. Dit levert drie factoren op met Eigenwaarden groter dan 1. Zo konden drie typen van doelen onderscheiden worden. Er zijn doelen geclusterd op het gebied van persoonlijke ontwikkeling, sociale ontwikkeling en morele ontwikkeling. Deze indeling komt overeen met de indeling zoals deze beschreven staat in het curriculummateriaal van Stichting HVO.

Hoe scoren de vakdocenten hvo op de verschillende typen doelen? Docenten scoren gemiddeld het hoogst op doelen van het type sociale ontwikkeling, daarna op het type persoonlijke ontwikkeling en als derde en laatste op het type morele ontwikkeling. De score voor alle drie de subschalen is vrij hoog.

Het gebied van de sociale ontwikkeling heeft hier betrekking op het kunnen communiceren met anderen en het kunnen samenwerken met elkaar. Persoonlijke ontwikkeling wordt gezien als het gebied waarop de leerling zichzelf kan leren kennen en zelfvertrouwen kan ontwikkelen. Morele ontwikkeling heeft betrekking op het herkennen van morele situaties en het handelen en oordelen daarin te kunnen toetsen (Beuling, 2010).

Wat zijn de verschillen in het belang dat vakdocenten hvo toekennen aan deze typen doelen? Het gemiddelde van de subschaal sociale ontwikkeling ($M = 4.27$) verschilt statistisch gezien van de persoonlijke ontwikkeling ($M = 4.02$), $t(79) = -4.61$ $p < .001$, en van de morele ontwikkeling ($M = 3.86$), $t(79) = 7.22$ $p < .001$.

Het verschil tussen de persoonlijke ontwikkeling ($M = 4.02$) en de morele ontwikkeling ($M = 3.86$) is eveneens significant, $t(79) = 2.99$ $p < .01$.

Wanneer we naar de individuele items kijken bij de vraag hoe belangrijk een doel gevonden wordt, dan hebben de volgende items de hoogste gemiddelde score: 'De leerling kan luisteren naar een ander' ($M = 4.66$) en 'De leerling verplaatst zich in een ander' ($M = 4.41$). Deze items behoren tot de subschaal sociale ontwikkeling. De volgende items hebben de laagste gemiddelde score: 'De leerling kan het morele dilemma in een situatie beschrijven' ($M = 3.47$) en 'De leerling kan in morele termen over zijn handelen spreken' ($M = 3.73$). Beide items behoren tot de subschaal morele ontwikkeling. Vakdocenten hvo lijken doelen op het gebied van de morele ontwikkeling minder belangrijk te vinden dan doelen op het gebied van de persoonlijke en de sociale ontwikkeling (Tabel 5.2).

Tabel 5.2: gemiddelden en standaarddeviaties van de subschalen en items *Belang van doelen hvo*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Doelen hvo		
<i>Sociale ontwikkeling</i>	4.27^a	0.48
1. kan luisteren naar een ander	4.66	0.75
2. verplaatst zich in een ander	4.41	0.55
3. kan samenwerken	4.12	0.76
4. heeft een reëel zelfbeeld	4.10	0.78
<i>Persoonlijke ontwikkeling</i>	4.02^b	0.56
1. benoemt wat hij belangrijk vindt	4.22	0.74
2. is empathisch	4.04	0.70
3. is in staat om zijn gevoelens aan anderen te laten blijken	3.96	0.71
4. besteedt aandacht aan relaties	3.90	0.83
<i>Morele ontwikkeling</i>	3.86^c	0.58
1. onderbouwt zijn keuzes	4.20	0.85
2. kan zijn sterke en zwakke eigenschappen benoemen	3.78	0.71
3. kan in morele termen over zijn handelen spreken	3.73	0.81
4. kan het morele dilemma in een situatie beschrijven	3.47	0.76

N.B. Gemiddelden met verschillend superscript verschillen significant van elkaar ($p < .05$)

De vakdocenten hvo is ook gevraagd in welke mate zij een bijdrage denken te leveren aan de doelen in hun onderwijspraktijk. Hoe scoren zij hier op de bijdrage aan de verschillende typen doelen?

Gemiddeld wordt er het hoogst gescoord op doelen van het type sociale ontwikkeling, gevolgd door het type persoonlijke ontwikkeling en als derde en laatste op het type morele ontwikkeling. Dit komt overeen met de resultaten bij de schaal van belang, waarbij ook gemiddeld het hoogst werd gescoord op doelen op het gebied van de sociale ontwikkeling. Wel wordt er gemiddeld iets lager wordt gescoord op de vraag naar bijdrage dan op de vraag naar belang.

Wat zijn de verschillen in de mate waarin vakdocenten hvo een bijdrage denken te leveren aan het bereiken van de doelen van hvo? Het gemiddelde van de subschaal sociale ontwikkeling ($M = 3.86$) verschilt statistisch gezien van de persoonlijke ontwikkeling ($M = 3.69$), $t(79) = -3.67$, $p < .000$, en van de morele ontwikkeling ($M = 3.54$), $t(79) = 7.86$, $p < .000$. Het verschil tussen de persoonlijke ontwikkeling ($M = 3.68$) en de morele ontwikkeling ($M = 3.54$) is eveneens significant, $t(79) = 2.99$, $p < .004$.

Wanneer we naar de individuele items kijken bij de vraag in welke mate er een bijdrage aan een bepaald doel geleverd wordt, dan heeft het item ‘De leerling kan luisteren naar een ander’ de hoogste gemiddelde score ($M=4.10$), zie Tabel 5.3. Het item ‘De leerling kan in morele termen over zijn handelen spreken’ heeft gemiddeld de laagste score ($M=3.30$). De interne consistentie van deze schaal is berekend (Cronbach’s alpha), zie Tabel 5.4.

Tabel 5.3: gemiddelden en standaarddeviaties van de subschalen en items *Bijdrage aan doelen hvo*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Doelen hvo		
<i>Sociale ontwikkeling</i>	3.86^a	.69
1. kan luisteren naar een ander	4.10	.85
2. verplaatst zich in een ander	3.94	.88
3. kan samenwerken	3.91	.86
4. heeft een reëel zelfbeeld	3.56	.87
<i>Persoonlijke ontwikkeling</i>	3.68^b	.63
1. benoemt wat hij belangrijk vindt	3.95	.72
2. is in staat om aan anderen zijn of haar gevoelens te laten blijken	3.67	.84
3. is empathisch	3.62	.91
4. besteedt aandacht aan relaties	3.51	.88
<i>Morele ontwikkeling</i>	3.54^c	.69
1. onderbouwt zijn keuzes	3.88	.90
2. kan zijn sterke en zwakke eigenschappen benoemen	3.55	.84
3. kan het morele dilemma in een situatie beschrijven	3.32	.76
4. kan in morele termen over zijn handelen spreken	3.30	.84

N.B. Gemiddelden met verschillend superscript verschillen significant van elkaar ($p < .05$)

Tabel 5.4: Betrouwbaarheidscoëfficiënten van de subschalen *Doelen hvo belang* en *doelen hvo bijdrage*

	Belang α	Bijdrage α
Doelen hvo		
Persoonlijke ontwikkeling	.72	.80
Sociale ontwikkeling	.62	.79
Morele ontwikkeling	.71 ³	.80

3 Exclusief empathisch

5.3.2 Belang en bijdrage van doelen humanistische tradities

In navolging van Aloni zijn er vier tradities van humanistische vorming onderscheiden, die vervolgens geoperationaliseerd zijn in doelen voor het vak hvo. Op welke manier zijn deze tradities terug te vinden in het denken van de vakdocenten hvo?

Een principale componentenanalyse met varimaxrotatie op de twaalf items van de schaal *doelen humanistische tradities* laat zien dat er twee typen doelen van humanistische vorming te onderscheiden zijn. Het eerste doel heeft te maken met individuele ontplooiing (individu-georiënteerd). De items die afgeleid zijn van de romantisch-naturalistische stroming en de existentiële stroming clusteren hier samen. In deze stromingen staan respectievelijk de authenticiteit en de autonomie van het kind centraal.

Het andere type doel richt zicht op maatschappelijke betrokkenheid (maatschappij-georiënteerd). De items die afgeleid zijn van de klassiek-culturele stroming en de kritisch-radicalen stroming clusteren hier samen. Deze stromingen corresponderen beide met de idee van humaniteit, al krijgen zij verschillende invullingen: de klassieke benadering beoogt het realiseren van ware menselijkheid: de vorming van de volledige mens, terwijl in de kritische benadering wordt gestreefd naar sociale rechtvaardigheid (Stolk, 2015).

Opvallend aan de resultaten van deze factoranalyse is dat voor de docenten doelen die zijn afgeleid uit de romantische en de existentiële stromingen samen blijken te gaan in een individu-georiënteerde invalshoek. De doelen die afgeleid zijn van de klassiek-culturele stroming en de kritisch-radicalen stroming komen bij elkaar in een maatschappij-georiënteerde invalshoek.

Gemiddeld wordt er iets hoger gescoord op doelen van het type individu. Het verschil tussen de individu-georiënteerde doelen ($M = 4.02$) en de maatschappij-georiënteerde doelen ($M = 3.77$) is statistisch significant, $t(79) = -5.04$ $p < .001$ ⁴.

Wanneer we naar de individuele items kijken bij de vraag hoe belangrijk een doel gevonden wordt, dan hebben de volgende items de hoogste gemiddelde score: 'De leerling denkt zelfstandig' ($M = 4.50$) en 'De leerling voelt zich verantwoordelijk voor gemaakte keuzes' ($M = 4.25$). Deze items behoren beide tot de subschaal individu. De volgende items hebben de laagste gemiddelde score: 'De leerling heeft kennis over culturele tradities' ($M = 3.54$) en 'De leerling heeft een persoonlijke levensbeschouwelijke visie ontwikkeld'. Deze items behoren respectievelijk tot de subschaal maatschappij-georiënteerd en de subschaal individu-georiënteerd. Het valt op dat vakdocenten hvo bredere maatschappelijke doelen iets minder belangrijk zeggen te vinden dan doelen die gericht zijn op de ontplooiing van het individu. Zie Tabel 5.5.

⁴ Het item 'denkt zelfstandig' is weggelaten uit de subschaal maatschappij-georiënteerd. Deze vind ik terug in de schaal individu-georiënteerd.

Tabel 5.5: gemiddelden en standaarddeviaties van de subschalen en items *Belang van doelen humanistische tradities*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Doelen humanistische tradities		
<i>Individu-georiënteerd</i>	4.02^a	0.53
1. denkt zelfstandig	4.50	0.67
2. voelt zich verantwoordelijk voor gemaakte keuzes	4.25	0.82
3. kan het beste uit zichzelf halen	4.23	0.81
4. heeft zijn eigen ervaringen onderzocht	4.23	0.73
5. denkt autonoom	4.19	0.78
6. stelt zijn eigen ervaringen in de lessen centraal	3.66	0.76
7. heeft een persoonlijke levensbeschouwelijke visie ontwikkeld	3.55	0.94
<i>Maatschappij-georiënteerd</i>	3.77^b	0.58
1. ontwikkelt zich breed	3.98	0.89
2. wil een bijdrage leveren aan een rechtvaardige samenleving	3.96	0.93
3. is maatschappijkritisch	3.71	0.82
4. is solidair met anderen	3.69	0.91
5. heeft kennis over culturele tradities	3.54	0.83

N.B. Gemiddelden met verschillend superscript verschillen significant van elkaar ($p < .05$)⁵

De vakdocenten hvo is ook gevraagd in welke mate zij met hun lessen denken bij te dragen aan het realiseren van de doelen. Hoe scoren zij hier op de verschillende typen doelen?

Gemiddeld scoren docenten het hoogst op doelen van het type individu, daarna op het type maatschappij. Dit komt overeen met de resultaten bij de schaal van het belang van doelen, waarbij ook gemiddeld het hoogst werd gescoord het gebied van de individu-georiënteerde doelen. Wel wordt er gemiddeld iets lager gescoord op de vraag naar bijdrage dan op de vraag naar belang.

Wat zijn de verschillen in de mate waarin vakdocenten hvo denken bij te dragen aan de doelen binnen de verschillende humanistische tradities? Gemiddeld wordt er iets hoger gescoord op doelen van het type individu. Het verschil tussen de individu-georiënteerde doelen ($M = 3.65$) en de maatschappij-georiënteerde doelen ($M = 3.40$) is statistisch significant, $t(79) = -4.30$ $p < .000$ ⁶.

⁵ Het item 'denkt zelfstandig' is weggelaten uit de subschaal maatschappij-georiënteerd. Dit item vind ik terug in de schaal individu-georiënteerd.

⁶ Het item 'denkt zelfstandig' is weggelaten uit de subschaal maatschappij-georiënteerd. Dit item vind ik terug in de schaal individu-georiënteerd.

Wanneer we naar de individuele items kijken, zie Tabel 5.6, dan scoort het item ‘De leerling denkt zelfstandig’ ($M = 3.91$) gemiddeld het hoogst. Het item ‘De leerling heeft kennis over culturele tradities’ scoort gemiddeld het laagst ($M = 3.21$). De interne consistentie van deze schaal is berekend (Cronbach’s alpha). Zie Tabel 5.7

Tabel 5.6: gemiddelden en standaarddeviaties van de subschalen en items *Bijdrage aan doelenhumanistische tradities*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Doelen humanistische tradities		
<i>Individu-georiënteerd</i>	3.65^a	.64
1. denkt zelfstandig	3.91	.96
2. heeft zijn eigen ervaringen onderzocht	3.79	.86
3. voelt zich verantwoordelijk voor gemaakte keuzes	3.78	.90
4. stelt zijn eigen ervaringen in de lessen centraal	3.74	.73
5. denkt autonoom	3.64	.86
6. kan het beste uit zichzelf halen	3.63	.94
7. heeft een persoonlijke levensbeschouwelijke visie ontwikkeld	3.35	.83
<i>Maatschappij-georiënteerd</i>	3.40^b	.71
1. ontwikkelt zich breed	3.63	.92
2. wil een bijdrage leveren aan een rechtvaardige samenleving	3.47	.90
3. is maatschappijkritisch	3.37	.82
4. is solidair met anderen	3.36	.90
5. heeft kennis over culturele tradities	3.21	.99

Tabel 5.7: betrouwbaarheidscoëfficiënten van de subschalen *Doelen humanistische tradities belang en Doelen humanistische tradities bijdrage*

Doelen humanistische tradities		
Individu-georiënteerd	.74	.86
Maatschappij-georiënteerd	.69	.84

5.3.3 Belang en bijdrage van doelen burgerschap

Bij de doelen op het gebied van burgerschapsvorming laat een principale componentenanalyse met varimaxrotatie zien dat er vier clusters van doelen te onderscheiden zijn: discipline/aanpassing, sociale betrokkenheid, autonomie en sociale rechtvaardigheid. Deze vier groepen komen overeen met de door Leenders, Veugeliers & De Kat (2008) onderscheiden clusters van doelen.

Hoe scoren de docenten op deze verschillende doelen? Gemiddeld wordt er het hoogst gescoord op doelen van het type sociale betrokkenheid. Dit type heeft zoals gezegd betrekking op de sociale houding van leerlingen. Daarna wordt het hoogst gescoord op doelen van het type autonomie. Deze doelen richten zich op het leren vormen van een eigen mening en omgaan met kritiek. Op doelen van het type discipline/aanpassing en sociale rechtvaardigheid wordt relatief lager gescoord. Aanpassingsgerichte doelen hebben te maken met gehoorzaam leren zijn, goede manieren hebben en discipline hebben. Doelen van het type sociale rechtvaardigheid zijn gericht op het herkennen en leren doorbreken van bestaande machtsverhoudingen (Veugeliers, 2011).

Welke verschillen zijn er te zien in het belang dat docenten hechten aan de verschillende doelen? Het doel sociale betrokkenheid ($M = 4.20$) laat een statistisch significant verschil zien met het type doel sociale rechtvaardigheid ($M = 3.51$), $t(81) = 11.58$ $p < .001$, als ook met het type doel aanpassingsgericht ($M = 3.46$), $t(80) = -14.29$ $p < .001$. Het verschil met het type doel autonomie ($M = 4.10$) bleek statistisch niet significant, $t(81) = 1.65$ $p = .10$.

Gemiddeld wordt er het laagst gescoord op doelen van het type discipline/aanpassing ($M = 3.46$) en daarna op doelen van het type sociale rechtvaardigheid ($M = 3.51$). Het verschil tussen deze type doelen bleek statistisch niet significant, $t(81) = -.054$ $p = 0.59$. Het verschil tussen het type doel autonomie ($M = 4.10$) en het type doel discipline/aanpassing ($M = 3.46$) is statistisch wel significant, $t(81) = -10.16$ $p < .001$.

Wanneer we naar de individuele items kijken bij de vraag hoe belangrijk een doel gevonden wordt, dan hebben de volgende items de hoogste gemiddelde score: 'De leerling heeft respect voor andersdenkenden' ($M = 4.77$) en 'De leerling houdt rekening met anderen'

($M = 4.67$). Deze items behoren tot de subschaal sociale betrokkenheid. Binnen de subschaal discipline/aanpassing scoren de items 'De leerling gedraagt zich eerlijk' en 'De

leerling is betrouwbaar' relatief hoog. De volgende items hebben de laagste gemiddelde score: 'De leerling laat regelmaat en structuur in werk en gedrag zien' ($M = 2.74$) en 'De leerling is gehoorzaam' ($M = 2.89$). Deze items behoren tot de subschaal discipline/aanpassing. Zie Tabel 5.8.

Tabel 5.8: gemiddelden en standaarddeviaties van de subschalen en items *Belang van doelen burgerschap*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Doelen burgerschap		
<i>Sociale betrokkenheid</i>	4.20^a	0.48
1. heeft respect voor andersdenkenden	4.77	0.59
2. houdt rekening met anderen	4.67	0.64
3. is rechtvaardig	3.96	0.93
4. is solidair met anderen	3.62	1.01
<i>Autonomie</i>	4.10^b	0.57
1. denkt kritisch	4.33	0.76
2. kan een afwijkende mening onderbouwen	3.92	0.80
3. kan omgaan met kritiek	3.74	0.71
<i>Sociale rechtvaardigheid</i>	3.51^c	0.61
1. denkt na over (on)gelijkheid in de maatschappij	3.74	0.71
2. wil zich ervoor inzetten dat iedereen kan meebeslissen	3.67	0.88
3. denkt na over het doorbreken van bestaande machtsverhoudingen	3.11	0.95
<i>Discipline/aanpassing</i>	3.46^c	0.56
1. gedraagt zich eerlijk	4.31	0.80
2. is betrouwbaar	4.06	0.92
3. heeft goede manieren	3.40	0.80
4. heeft zelfdiscipline	3.35	0.92
5. is gehoorzaam	2.89	0.79
6. laat regelmaat in werk en gedrag zien	2.74	0.91

N.B. Gemiddelden met verschillend superscript verschillen significant van elkaar ($p < .05$).

Aan de vakdocenten hvo is ook gevraagd in welke mate zij met hun lessen een bijdrage denken te leveren aan de doelen van burgerschapsvorming. Hoe scoren zij hier op de verschillende typen doelen? (Zie Tabel 5.9). Gemiddeld wordt er het hoogst gescoord op doelen van het type sociale betrokkenheid, gemiddeld wordt het laagst gescoord op doelen van het type sociale rechtvaardigheid. Dit komt overeen met de resultaten bij de schaal van belang, waarbij ook gemiddeld het hoogst werd gescoord op doelen op het gebied van sociale betrokkenheid en het laagst op sociale rechtvaardigheid. Wel wordt er gemiddeld iets lager gescoord op de vraag naar bijdrage dan op de vraag naar belang.

Wat zijn de verschillen in de mate waarin vakdocenten hvo denken bij te kunnen dragen aan de doelen binnen de verschillende type burgerschapsdoelen?

Het type doel sociale betrokkenheid ($M = 3.85$) laat een statistisch significant verschil zien met het type doel sociale rechtvaardigheid ($M = 3.21$), $t(78) = 11.33$ $p < .000$, en daarnaast ook met het type doel discipline/aanpassing ($M = 3.23$), $t(77) = -12.48$ $p < .000$. Het verschil met het type doel autonomie ($M = 3.75$) bleek ook statistisch significant, $t(78) = 1.99$ $p < .050$. Het verschil tussen het type doel discipline/aanpassing ($M = 3.23$) en het type doel sociale rechtvaardigheid ($M = 3.21$) bleek niet significant, $t(79) = .620$ $p = 0.54$. Tot slot verschilden het type doel autonomie ($M = 3.75$) en het type doel sociale rechtvaardigheid ($M = 3.23$) wel significant van elkaar, $t(80) = 8.80$ $p < .000$, net als het type doel autonomie ($M = 3.75$) en het type doel discipline/aanpassing ($M = 3.23$), $t(79) = -9.72$ $p < .000$.

Wanneer we naar de individuele items kijken, dan zien we dat de items 'De leerling houdt rekening met anderen' en 'De leerling heeft respect voor andersdenkenden' gemiddeld het hoogst worden gescoord ($M = 4.29$). Verder laten de individuele items zien dat het item 'De leerling laat regelmaat in werk en gedrag zien', gemiddeld de laagste score heeft ($M = 2.64$). Voor interne consistenties zie Tabel 5.10.

Tabel 5.9: Gemiddelden en standaarddeviaties van de subschalen en items *Bijdrage aan doelen burgerschap*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Doelen burgerschap		
<i>Sociale betrokkenheid</i>	3.85^a	0.64
1. heeft respect voor andersdenkenden	4.29	.77
2. houdt rekening met anderen	4.29	.75
3. is rechtvaardig	3.55	.80
4. is solidair met anderen	3.46	.99
<i>Autonomie</i>	3.75^b	.64
1. denkt kritisch	3.93	.73
2. kan een afwijkende mening onderbouwen	3.70	.75
3. kan omgaan met kritiek	3.29	.89
<i>Discipline/aanpassing</i>	3.23^c	.68
1. gedraagt zich eerlijk	3.90	.75
2. is betrouwbaar	3.46	1.0
3. heeft goede manieren	3.26	.97
4. heeft zelfdiscipline	3.17	.80
5. is gehoorzaam	2.99	.92
6. laat regelmaat in werk en gedrag zien	2.64	.96
<i>Sociale rechtvaardigheid</i>	3.21^c	0.76
1. denkt na over het doorbreken van bestaande machtsverhoudingen	2.82	.95
2. denkt na over (on)gelijkheid in de maatschappij	3.47	.93
3. wil zich ervoor inzetten dat iedereen kan meebeslissen	3.32	1.0

N.B. Gemiddelden met verschillend superscript verschillen significant van elkaar ($p < .05$)

Tabel 5.10: betrouwbaarheidscoëfficiënten van de subschalen *Doelen burgerschap belang* en *Doelen burgerschap bijdrage*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Doelen burgerschap		
Discipline/aanpassing	.75	.85
Sociale betrokkenheid	.61	.81
Autonomie	.70	.81
Sociale rechtvaardigheid	.52	.70

5.3.4 Inhoud en werkvormen lessen hvo

De onderwerpen in deze schaal zijn gebaseerd op publicaties van Stichting HVO. Om te onderzoeken welke typen onderwerpen te onderscheiden zijn, is de volgende analyse uitgevoerd. Een principale componentenanalyse op de achttien items van de schaal 'Inhoud' laat zien dat er vier typen van onderwerpen te onderscheiden zijn waar docenten in de klas aan zeggen te werken. Het gaat om onderwerpen op het gebied van identiteitsontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, samen leven en democratie, en humanistische levensbeschouwing. Deze indeling komt grotendeels overeen met de beschrijving van de hoofdruubrieken zoals beschreven door Stichting HVO en zijn daaraan ontleend: sociale levenskunde (identiteitsontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling), sociaal-ecologisch wereldburgerschap (samen leven en democratie) en humanistische uitgangspunten (humanistische levensbeschouwing) (Stuij, 2011, p. 49-50).

Welke onderwerpen komen volgens de docenten nu het vaakst aan bod? (Zie Tabel 5.11). Gemiddeld wordt er het hoogst gescoord op de onderwerpen die te maken hebben met het onderwerp identiteitsontwikkeling. Daarna wordt er het hoogst gescoord op humanistische levensbeschouwing en sociaal-emotionele ontwikkeling. Onderwerpen die te maken hebben met samen leven en democratie, scoren gemiddeld het laagst.

Welke verschillen zijn er tussen de verschillende typen onderwerpen? (Zie Tabel 5.11). Het verschil tussen het onderwerp identiteitsontwikkeling ($M = 2.96$) en het onderwerp samen leven en democratie ($M = 2.33$) is statistisch significant, $t(84) = 9.42$, $p < .001$. Het verschil tussen het onderwerp identiteitsontwikkeling en het onderwerp humanistische levensbeschouwing is niet significant.

Wanneer we naar de individuele items kijken, dan scoren de volgende onderwerpen gemiddeld het hoogst: identiteit ($M = 3.46$), vriendschap ($M = 3.14$) en anders zijn ($M = 3.14$). Deze onderwerpen vallen binnen de subschalen identiteitsontwikkeling. De onderwerpen kunst ($M = 1.87$), tijd ($M = 2.02$), duurzaamheid ($M = 2.09$) en seksuele vorming ($M = 2.09$) scoren gemiddeld het laagst. Deze items horen bij de verschillende subschalen samen leven en democratie, sociaal-emotionele ontwikkeling en identiteitsontwikkeling. Voor interne consistenties zie Tabel 5.12.

Tabel 5.11: gemiddelden en standaarddeviaties van de subschalen en items Inhoud

	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Identiteitsontwikkeling</i>	2.96	0.73
1. anders zijn	3.14	0.89
2. identiteit	3.46	0.86
3. erbij horen	3.12	0.92
4. seksuele vorming	2.09	0.92
<i>Sociaal-emotionele ontwikkeling</i>	2.58	0.69
1. vriendschap	3.14	0.94
2. familie en gezin	2.80	0.93
3. filosofie	2.56	1.11
4. rouw en verlies	2.16	0.99
5. duurzaamheid	2.09	0.92
6. dieren en natuur	2.66	0.97
7. tijd	2.02	0.89
<i>Samen leven en democratie</i>	2.33	0.66
2. mediawijsheid	2.19	0.97
3. pesten	2.80	0.93
4. kunst	1.87	0.86
5. democratie en burgerschap	2.66	0.91
<i>Humanistische levensbeschouwing</i>		2.78
1. levensbeschouwing en humanisme	2.90	0.94
2. levenskunst	2.75	1.12
3. mensenrechten en kinderrechten	2.67	0.95

Om te onderzoeken welke typen werkvormen er te onderscheiden zijn, is een principale componentenanalyse met varimaxrotatie op de items van de schaal 'Werkvormen' uitgevoerd. Deze laat zien dat er twee typen werkvormen te onderscheiden zijn. Dit zijn werkvormen waarbij de docent de stof verbindt met de interesse van de leerling (deze noem ik docentgestuurde werkvormen, gericht op dialogisch leren en interactief leren) en werkvormen waarbij de leerling productief is en de stof verwerkt (deze noem ik leerlinggestuurde werkvormen: gericht op leren van de leerling). Welk type werkvormen zeggen docenten het meest in te zetten? Zie hiervoor Tabel 5.13.

De docentgestuurde werkvormen scoren gemiddeld het hoogst ($M = 3.17$). Het verschil met leerlinggestuurde werkvormen ($M = 2.37$) is statistisch significant, $t(84) = 15.28$ $p < .001$.

Op itemniveau hebben de items 'Ik stel waarom-vragen aan leerlingen' ($M = 4.00$), 'Ik laat leerlingen brainstormen' ($M = 3.80$) en 'Ik stel wat- en hoe-vragen' ($M = 3.74$) gemiddeld de hoogste scores. Deze behoren tot de subschalen docentgestuurde werkvormen. De items 'Ik ga met de leerlingen op excursie' ($M = 1.35$), 'Ik laat de leerlingen muziek maken' ($M = 1.61$) en 'Ik laat leerlingen metaforen bedenken' ($M = 1.93$) scoren gemiddeld het laagst. Deze behoren tot de subschalen docentgestuurde werkvormen en de laatste twee behoren tot de subschaal leerlinggestuurde werkvormen. Voor interne consistenties zie Tabel 5.14.

Tabel 5.13: gemiddelden en standaarddeviaties van de subschalen en items *Werkvormen*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Docentgestuurd</i>	3.17	0.58
1. ik stel waarom-vragen	4.00	1.02
2. ik laat brainstormen	3.80	0.95
3. ik maak gebruik van rollenspel	2.81	0.99
4. ik ga op excursie	1.35	0.58
5. ik maak gebruik van audiovisueel materiaal	3.18	1.0
6. ik doe een stellingenspel	3.34	0.91
7. ik maak gebruik van kaartspellen die discussie oproepen	3.36	1.0
8. ik laat leerlingen waarden ordenen	2.61	0.82
9. ik stel als- dan- vragen	3.32	1.0
10. ik stel wat- en hoe- vragen	3.74	0.87
<i>Leerlinggestuurd</i>	2.37	0.49
1. ik laat een werkstuk maken	2.12	0.96
2. ik laat een presentatie voorbereiden	2.17	0.93

Tabel 5.13: continued

	<i>M</i>	<i>SD</i>
3. ik voer een gesprek n.a.v. een krantenartikel	2.54	0.89
4. ik laat improviseren	2.92	0.91
5. ik laat gevoelens verwoorden in een gedicht	2.39	0.98
6. ik laat een tekening maken	2.91	0.96
7. ik laat een interview houden	2.28	0.77
8. ik laat een collage maken	2.20	0.84
9. ik maak gebruik van werkvormen uit de methode “filosoferen met kinderen”	2.28	0.98
10. ik laat muziek maken	1.61	0.76
11. ik gebruik werkvormen die het leren luisteren bevorderen	2.91	0.87
12. ik laat metaforen bedenken	1.93	0.81

Tabel 5.14: betrouwbaarheidscoëfficiënten van de subschaal *Werkvormen*

	<i>α</i>
Docentgestuurd	.84 ⁷
Leerlinggestuurd	.71

5.4 Conclusie: tussen autonomie en sociale ontwikkeling

Dit hoofdstuk gaat over de vraag welke interpretaties de vakdocenten hvo maken van visies op humanistische vorming en van het programma van hvo. Daarin heb ik me gericht op de volgende vragen: welke doelen worden door vakdocenten hvo belangrijk gevonden en in welke mate denken zij daaraan een bijdrage te kunnen leveren? Op welke manieren (met welke inhouden en werkvormen) willen docenten aan deze doelen werken?

Vakdocenten hvo hechten aan bijna alle doelen vrij veel belang. Toch is er onderscheid te maken in de mate waarin de verschillende doelen belangrijk worden gevonden. Wanneer het de hvo-doelen betreft, dan vinden de vakdocenten hvo over het algemeen de doelen op het gebied van sociale en persoonlijke ontwikkeling het belangrijkste. Hieronder wordt bijvoorbeeld de ontwikkeling van sociale vaardigheden en de ontwikkeling van zelfvertrouwen verstaan. Doelen op het gebied van de morele ontwikkeling worden iets minder belangrijk gevonden. Hierbij hoort bijvoorbeeld een doel als het zoeken naar antwoorden op morele vragen.

⁷ Exclusief logboek

Een mogelijke verklaring voor deze resultaten is dat sociale vaardigheden als voorwaardelijk worden beschouwd, zowel voor een zorgvuldige omgang met elkaar als voor meer complexe leerprocessen waarbinnen aan bredere sociale en morele doelen kan worden gewerkt. Met andere woorden, vakdocenten hvo kunnen van mening zijn dat er eerst voldoende sprake moet zijn van het beschikken over sociale vaardigheden, voordat zij doelen op een ander ontwikkelingsgebied kunnen gaan stellen, en zij vinden deze als gevolg daarvan belangrijker.

Bij de doelen op het gebied van humanistische tradities wordt duidelijk dat de doelen van het type individu iets belangrijker worden gevonden. De persoon van de leerling en diens ontwikkeling staan duidelijk centraal bij de vakdocenten hvo. Maatschappelijke doelen op het gebied van kennisvorming en maatschappelijke participatie en dan met name de politieke doelen die zijn afgeleid van de kritisch-radicalen stroming, zijn vaak abstract geformuleerd en lijken daarmee in het beeld van de docent verder weg te staan van de belevingswereld van jonge leerlingen in de basisschool. Dat kan een reden zijn waarom dat type doelen minder belangrijk wordt gevonden om aandacht aan te besteden in de lessen.

Bij doelen op het gebied van burgerschap wordt het meeste belang gehecht aan doelen van het type sociale betrokkenheid: betrokken zijn bij en rekening houden met anderen. Dit komt overeen met de interpersoonlijke oriëntatie in de doelen van hvo. Doelen van het type sociale rechtvaardigheid worden het minst belangrijk gevonden en de bijdrage hieraan in de praktijk scoort ook gemiddeld het laagst. Bij de humanistische tradities is ook zichtbaar dat het politieke iets minder belangrijk wordt gevonden dan het individuele. Vakdocenten hvo vinden het wel belangrijk, maar vertalen een abstract geformuleerd politiek-maatschappelijk doel niet naar de praktijk van hun eigen lessen. De vraag is ook hier in hoeverre dit samenhangt met de leeftijd van de kinderen in het basisonderwijs.

Op basis van de resultaten van de drie schalen tezamen, concludeer ik dat vakdocenten hvo een interpersoonlijke focus in de sociale ontwikkeling het belangrijkste vinden. Anders gezegd, binnen de sociale ontwikkeling gaat de aandacht vooral uit naar het werken aan sociale vaardigheden en het ontwikkelen van een sociale houding, zoals betrokken zijn bij anderen.

Wanneer ik kijk naar de bijdragen, dan is het opvallend om te zien dat de vakdocenten hvo ook denken de grootste bijdrage te leveren aan de doelen die zij het belangrijkste vinden.

Echter, zij scoren wel altijd lager op de bijdrage dan op het belang.⁸ Verklaringen daarvoor kunnen in verschillende richtingen worden gezocht. Ten eerste kan het feit dat een vakdocent hvo slechts één uur in de week met kinderen werkt als belemmering worden ervaren om doelen te bereiken. Ook kan het zijn dat docenten moeite hebben om doelen te concretiseren naar de praktijk van hun lessen en daarmee ook met het leveren van een bijdrage aan de doelen.

⁸ In het onderzoek van Leenders, Veugelers en De Kat (2008a) naar burgerschapsvorming tekent zich een soortgelijk patroon tussen belang en bijdrage af.

Wat betreft de inhoud die worden aangeboden, maken docenten het meest gebruik van onderwerpen en thema's die gerelateerd zijn aan doelen op het gebied van de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. Het minst vaak worden onderwerpen ingebracht die gerelateerd zijn aan het inhoudsgebied samen leven en democratie. Voorbeelden van items die binnen het cluster identiteitsontwikkeling vallen, zijn vriendschap, identiteit en anders zijn. Een verklaring voor de focus op dit type doelen is dat het ervaringsleren start bij de eigen ervaring en eigen persoon van de leerling en dat dit de inhoud is die daar van de verschillende type onderwerpen het meest dichtbij lijkt te liggen. Daarmee trek ik tegelijkertijd de conclusie dat er vaker vormingsgericht dan kennisgericht wordt gewerkt, omdat juist deze onderwerpen zich minder lenen voor kennisoverdracht dan onderwerpen van een ander type inhoud.

Gezien de focus op het ervaringsleren en op de onderwerpen op het gebied van identiteitsontwikkeling, zou verwacht kunnen worden dat het leerproces vooral leerlinggestuurd is. Toch zien we dat de vakdocenten hvo vaker docentgestuurde werkvormen zeggen in te zetten. Docentgestuurde werkvormen worden in dit onderzoek opgevat als een manier waarbij de docent de vragen stelt en actief is en daarin tegelijkertijd de stof met de interesse van de leerling verbindt. De docent houdt zo voor een groot deel de regie over wat de leerlingen doen en leren.

Discussie

Educatie vanuit humanistisch perspectief richt zich volgens Veugelers op het in samenhang ontwikkelen van autonomie en kritisch denken enerzijds en het stimuleren van sociale betrokkenheid en rechtvaardigheid anderzijds (Veugelers, 2011).

De conclusie die uit dit deel van het vragenlijstonderzoek volgt, is dat vakdocenten hvo zowel wat betreft doelen als wat betreft inhoud, de focus leggen op de ontwikkeling van autonomie, maar niet zonder het sociale aspect daarbij uit het oog te verliezen. Het werken aan de sociale ontwikkeling wordt dus ook belangrijk gevonden, maar komt vooral tot uiting in de ontwikkeling van sociale vaardigheden en aan de onderlinge omgang. Het stimuleren van sociale rechtvaardigheid bij hun leerlingen vinden docenten minder belangrijk. De connectie tussen individuele doelen en maatschappelijke doelen die vakdocenten hvo zeggen te maken, is minder sterk dan we op basis van een humanistisch perspectief op educatie zouden mogen verwachten (Veugelers, 2011).

Een algemene verklaring zou kunnen zijn dat we de laatste decennia in het algemeen te maken hebben gekregen met individualisering in het onderwijs (Onderwijsraad, 2017). Vanuit die opvatting wordt het individu gestimuleerd zelf keuzes te leren maken, verantwoordelijkheid te dragen en zijn eigen leerproces vorm te geven. Het onderwijs moet vooral aansluiten bij de behoeften van de leerling. De pedagogische taak is in deze visie met name gericht op de ontwikkeling van persoonlijke autonomie.

Deze redenering is echter niet afdoende als verklaring. Immers, daar is eenvoudig tegenin te brengen dat vakdocenten hvo vanuit een kritisch humanistisch perspectief

juist om die redenen boven het individuele niveau uit zouden willen stijgen. Dat doen ze tot op zekere hoogte ook, namelijk door aandacht te besteden aan de sociale ontwikkeling. Echter, het sociale wordt daarin op een smalle manier opgevat, namelijk als sociale betrokkenheid (vooral interpersoonlijk) en niet of minder als sociale rechtvaardigheid (politiek en maatschappelijk).

Twee andere verklaringen liggen meer voor de hand. De eerste heeft betrekking op de persoon van de vakdocent hvo. De gedachte dat de persoon van de docent onlosmakelijk deel uitmaakt van zijn praktijk en dus meegenomen dient te worden in het onderzoeken van die praktijk is al een aantal decennia gemeengoed geworden in het onderzoek naar docenten (Kelchtermans, 2012). Vakdocenten hvo hebben veel vrijheid om hun lessen zelf invulling te geven, zo bleek uit hoofdstuk 4. Dit impliceert dat zij zelf professionele keuzes maken, en daar vanuit accenten leggen en aanpakken bedenken. In de beschrijving en analyse van de lessen (hoofdstuk 7) ga ik hier dieper op in. Een tweede uitleg kan worden gezocht in de richting van de leeftijd van de leerlingen en de bijbehorende ontwikkelingspsychologische kenmerken. Dit onderzoek heeft betrekking op het lesgeven van vakdocenten hvo aan leerlingen in de basisschoolleeftijd. De docenten lijken moeite te hebben met het vertalen van abstracte maatschappelijke doelen naar concrete praktijken en brengen het morele relatief weinig in. Dit kan te maken hebben met de gedachte dat dit type doelen verder van de psychologische leefwereld van de leerling af staat dan onderwerpen die zich richten op de persoon van de leerling.

Slot

In hoofdstuk 6 wordt het tweede deel van de vragenlijst gepresenteerd. Ook in dat hoofdstuk staat de perceptie van de vakdocent hvo op haar eigen praktijk centraal.

In de interviews met vakdocenten hvo is er verder ingegaan op de vraag welke doelen docenten belangrijk vinden en op welke manier zij daaraan werken. De resultaten daarvan worden gepresenteerd in het eerste deel van hoofdstuk 7.



Hoofdstuk 6

**Het perspectief van de vakdocent hvo op
de eigen lespraktijk**

6. Het perspectief van de vakdocent hvo op de eigen lespraktijk

In dit hoofdstuk is, net als in hoofdstuk 5, de perceptie van de vakdocenten hvo op hun eigen lespraktijk onderzocht. Centraal hier staan hun opvattingen over de eigen klassensituatie, in het bijzonder de mate waarin zij werken aan een open klasklimaat, de mate waarin zij zelfstandigheid van leerlingen stimuleren en de mate waarin zij aandacht voor levensbeschouwelijke en culturele pluriformiteit belangrijk vinden. Ook is onderzocht hoe vakdocenten hvo de onderlinge behulpzaamheid tussen leerlingen in hun klas waarderen.

Er is ook onderzoek gedaan naar het handelen van docenten met betrekking tot waarden. Iets specifiek heb ik onderzoek gedaan naar de levensbeschouwelijke en normatieve posities die vakdocenten hvo in de klas zeggen in te nemen.

In het laatste deel van dit hoofdstuk ga ik in op onderlinge relaties tussen de doelen die docenten belangrijk vinden voor hun lessen hvo en hun opvattingen ten aanzien van hun praktijk (klasklimaat, actieve participatie en pluriformiteit). De volgende onderzoeksvragen staan in dit hoofdstuk centraal:

- Welke opvattingen hebben vakdocenten hvo over hun eigen klassensituatie?
- Welke levensbeschouwelijke en normatieve posities nemen docenten in?
- Welke relaties zijn er tussen doelen en opvattingen van docenten over hun klassensituatie?

6.1 Onderzoek naar opvattingen en posities ten aanzien van de eigen klassensituatie

In levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, zoals hvo, is het -gezien de doelen van dit type onderwijs- van belang dat leerlingen een actieve bijdrage kunnen leveren aan de lessen en daarbij kunnen leren over verschillende maatschappelijke en levensbeschouwelijke perspectieven. Een open en veilig klasklimaat is daarin een belangrijke voorwaarde. Leerlingen moeten het gevoel hebben dat ze hun eigen mening kunnen geven, en dat daar respectvol mee wordt omgegaan.

In het onderzoek naar de denkbeelden van de vakdocenten hvo over hun eigen praktijken, heb ik daarom niet alleen gekeken naar welke doelen zij belangrijk vinden en hoe zij daaraan werken (zie hoofdstuk 5), maar ook naar de opvattingen die zij hebben ten opzichte van het stimuleren van een klimaat waarin leerlingen hun mening vrijelijk kunnen uiten, leerlingen mee kunnen beslissen, behulpzaam zijn, alsook de mate waarin zij binnen de hvo-les worden voorbereid op deelname aan een pluriforme samenleving.

Vanuit de besproken theoretische perspectieven op humanistische vorming werd duidelijk dat er met name binnen de kritisch-radicalen stroming (Aloni, 2007) en binnen het denken over kritisch-democratisch burgerschap (Veugelers, 2011) belang wordt gehecht aan het ontwikkelen van een perspectief op sociale rechtvaardigheid. Binnen

de context van hvo zou dit onder andere kunnen betekenen dat leerlingen een gevoel ontwikkelen voor maatschappelijke verdelingsvraagstukken en mechanismen van in- en uitsluiting. Het impliceert ook dat leerlingen in staat zouden moeten zijn om bestaande machtsverhoudingen aan de kaak te stellen of het openlijk oneens te zijn met heersende meningen. Om die redenen is het van belang inzicht te verwerven in de mate waarin de vakdocenten hvo hier voorwaarden voor weten te creëren, bijvoorbeeld via het stimuleren van een open klasklimaat en het aanmoedigen van actieve participatie.

Een klasklimaat omvat de interacties tussen de docent en de leerling, tussen de leerlingen onderling en de houdingen en de gedragingen van de docent en leerlingen in de klas (Koth et al. 2008). Wanneer we spreken over een open klasklimaat met betrekking tot het geven van een mening, dan gaat het over de mate waarin leerlingen zich vrij voelen om hun mening te uiten (Parker & Hess, 2001). Uit een recent onderzoek (Wanders, 2019) naar de bijdrage van scholen aan maatschappelijke participatie, blijkt dat leraren de maatschappelijke interesse van leerlingen kunnen vergroten door een open sfeer in de klas te creëren. Een open sfeer wordt daarbij opgevat als een goede relatie tussen leerkracht en leerling waarbij de leraar de leerlingen aanmoedigt mee te discussiëren.

Vakdocenten hvo is ook gevraagd naar hun visie op de actieve participatie van leerlingen. Actieve participatie heeft betrekking op het mede dragen van verantwoordelijkheid voor de gang van zaken binnen de school, en in dit onderzoek ook binnen de hvo-les. Er worden twee domeinen onderscheiden als het gaat over actieve participatie: de aandacht voor de zelfstandigheid van leerlingen en de onderlinge behulpzaamheid van leerlingen (Veugelers & De Kat, 2005).

Bij de aandacht voor zelfstandigheid gaat het om vragen als: in welke mate is er sprake van zelfstandigheid en van actieve participatie van leerlingen? Welke rol spelen leerlingen in het tot stand komen van afspraken en regels met betrekking tot -in dit geval- de hvo-les? En welke mogelijkheden zijn er voor het ontplooiën van eigen initiatief?

Onderlinge behulpzaamheid heeft betrekking op de mate waarin leerlingen elkaar helpen. Het gaat daarbij om het al dan niet voorkomen van en de mate van behulpzaamheid aan klasgenoten, saamhorigheid in de klas, respect hebben voor elkaar en zorg dragen voor de klas.

Naast het creëren van een klimaat voor het geven van een mening en actieve participatie is bij de vakdocenten hvo ook onderzocht in welke mate zij culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit als uitgangspunt nemen in hun lessen. De Nederlandse samenleving wordt in toenemende mate pluriform en ook in scholen, met name binnen het openbaar onderwijs, is deze ontwikkeling zichtbaar. In hoeverre wordt er in de hvo-les naar gestreefd om de verscheidenheid aan normen en waarden in de samenleving bewust te hanteren als uitgangspunt voor de vormgeving van het onderwijs? In dit deel zijn de opvattingen van vakdocenten hvo ten aanzien van deze elementen binnen hun eigen lespraktijk onderzocht.

Onderzoek naar levensbeschouwelijke en normatieve posities

Binnen het wetenschappelijk discours bestaan verschillende visies op levensbeschouwelijk onderwijs (zie ook hoofdstuk 2). Een onderzoek naar de visie van docenten op levensbeschouwelijke vorming (Veugelers, 2008) laat zien dat kennis over levensbeschouwingen, waardering voor andere perspectieven en het kunnen omgaan met mensen van andere levensbeschouwingen worden gezien als essentiële bestanddelen van een democratische samenleving (Veugelers & Oostdijk, 2013, p. 141).

Binnen de godsdienstpedagogiek wordt, zoals ook in hoofdstuk 2 beschreven, veel het door Grimmitt geïntroduceerde verschil tussen ‘learning in’, ‘teaching from’ en ‘learning about’ gebruikt. Uit het onderzoek van Veugelers (2008) naar de visie van docenten op levensbeschouwelijke vorming, blijkt dat deze driedeling verder kan worden uitgewerkt op basis van de toegenomen aandacht voor de combinatie van diversiteit van levensbeschouwingen en de ontwikkeling van een persoonlijke levensbeschouwing.

Veugelers maakt onderscheid tussen vier modellen: (1) opvoeden in een levensbeschouwing, (2) leren over verschillende levensbeschouwingen, (3) een persoonlijke levensbeschouwing ontwikkelen binnen een levensbeschouwelijke traditie en (4) een persoonlijke levensbeschouwing ontwikkelen binnen een democratisch kader (Veugelers, 2008). Er is onderzocht binnen welk model vakdocenten hvo zichzelf plaatsen.

Daarnaast is gekeken naar hoe docenten omgaan met waarden in hun lessen. De vraag is hoe docenten handelen bij het beoordelen van waarden in hun onderwijs (Veugelers & de Kat, 2005). Hoe gaat de vakdocent hvo om met waarden en normen die zij zelf belangrijk vindt? Moet zij wel of niet aangeven wat ze van iets vindt? Of is het beter de zaak van verschillende kanten te belichten of om verschillende visies op iets te laten zien en daarbij de eigen positie expliciteren?

Veugelers (2000) onderscheidt vier posities ten aanzien van de omgang met waarden: de docent gedraagt zich neutraal ten opzichte van waarden, de docent maakt waarden expliciet; de docent belicht verschillende waarden en de docent belicht verschillende waarden en neemt een eigen standpunt in. Aan deze posities heb ik een vijfde toegevoegd, namelijk ‘de docent leeft haar eigen waarden voor’. In dit onderzoek is aan vakdocenten hvo gevraagd welke van deze vijf posities zij het beste bij hun eigen situatie vinden passen.

Onderzoek naar relaties doelen en opvattingen van docenten over hun klassensituatie

In het eerste deel van de vragenlijst is aan vakdocenten hvo de vraag gesteld in hoeverre zij bepaalde doelen belangrijk vinden om aan te werken en in hoeverre zij denken een bijdrage te leveren aan het behalen van die doelen in hun eigen lespraktijk (zie

hoofdstuk 5). Daarvoor zijn doelen gebruikt zoals die zijn geformuleerd door Stichting HVO, doelen op basis van vier humanistische tradities (Aloni, 2007) en doelen op basis van verschillende typen van burgerschap (Leenders, Veugelers & de Kat, 2008).

De conclusie die uit dit deel van het vragenlijstonderzoek volgde, is dat vakdocenten hvo, zowel wat betreft doelen als wat betreft inhoud, de focus leggen op de ontwikkeling van zowel persoonlijke als sociale doelen (zie hoofdstuk 5). Het werken aan de sociale ontwikkeling komt vooral tot uiting in de ontwikkeling van sociale vaardigheden en in de onderlinge omgang. Het stimuleren van sociale rechtvaardigheid vinden docenten minder belangrijk.

De connectie tussen individuele doelen en maatschappelijke doelen die vakdocenten hvo zeggen te maken, is minder sterk dan we op basis van het humanistisch perspectief op educatie zouden mogen verwachten (Veugelers, 2011).

Om deze reden is het interessant te onderzoeken welke mogelijke relaties er te vinden zijn tussen de doelen die docenten belangrijk vinden en de mate waarin zij de voorwaarden scheppen voor het werken aan maatschappelijke doelen, zoals het creëren van een open klasklimaat.

6.2 Onderzoeksdesign

In dit deel van het vragenlijstonderzoek is bij vakdocenten hvo onderzocht welke opvattingen zij hebben ten aanzien van hun eigen klassensituatie. De volgende vragen staan centraal:

- Welke opvattingen hebben vakdocenten hvo over hun eigen klassensituatie?
- Welke levensbeschouwelijke en normatieve posities nemen docenten in?
- Welke relaties zijn er tussen doelen en opvattingen van docenten over hun klassensituatie?

Meetinstrumenten

In het eerste deel van de vragenlijst zijn verschillende schalen gebruikt. De verschillende schalen worden hieronder toegelicht.

Klasklimaat bij het geven van een mening

Deze schaal is een vertaling van de schaal ‘*attitudes to open climate*’ uit internationaal vergelijkend onderzoek naar burgerschap (ICCS) (Torney-Purta & Barber, 2004) en eerder gebruikt in onderzoek naar waarden in het onderwijs (o.a. Leenders, Veugelers & De Kat, 2008; Veugelers & Schuitema, 2012).

De schaal telt zeven items, bijvoorbeeld: ‘In mijn groep voelen leerlingen zich vrij om het openlijk oneens te zijn met mij over sociale en politieke onderwerpen’. De vakdocent hvo wordt gevraagd aan te geven in welke mate de stelling bij haar situatie past op een schaal van 1 (niet) tot 5 ((bijna) altijd). Met deze schaal wordt beoogd

meer inzicht krijgen in de manier waarop het eigen klasklimaat bij het geven van een mening door de vakdocent hvo wordt gestimuleerd.

Aandacht voor zelfstandigheid

Deze schaal is een vertaling van de schaal ‘*student autonomy and influence*’ uit het onderzoekinstrumentarium van het Amerikaanse Child Development Project (Watson, Battistich & Solomon, 1997). De schaal werd eerder gebruikt in onderzoek naar pedagogische waarden in het onderwijs (Vogel, Klaassen, Ten Dam & Veugelers, 1999) en later in empirisch onderzoek van Veugelers en de Kat (2005) naar identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs.

De schaal bestaat uit zes items. Een voorbeeld is: ‘In mijn groep laat ik de leerlingen op hun eigen manier werken’. De vakdocent wordt gevraagd haar mening te geven over de aandacht voor zelfstandigheid in haar klas op een schaal van 1 (niet) tot 5 ((bijna) altijd). Met deze schaal willen we meer inzicht krijgen in de aandacht die de docent besteedt aan zelfstandigheid en actieve participatie binnen de hvo-les.

Aandacht voor behulpzaamheid

Deze schaal is een vertaling van de schaal ‘*classroom supportiveness*’ uit het Amerikaanse Child Development Project (1997). Ook deze schaal werd eerder gebruikt in onderzoek naar pedagogische waarden (1999) en in onderzoek naar identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs (Veugelers & de Kat, 2005)

De schaal telt negen items en deze hebben betrekking op de mate waarin leerlingen bij elkaar betrokken zijn en bereid zijn om elkaar te helpen. Een voorbeeld van een item is: ‘In mijn groep laten leerlingen hun werk liggen om elkaar te helpen’. De vakdocent wordt gevraagd haar mening te geven over de mate van behulpzaamheid in haar klas op een schaal van 1 (niet) tot 5 (bijna) altijd). Hiermee wil ik inzicht krijgen in de mate van onderlinge behulpzaamheid binnen de hvo-les.

Aandacht voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit

Deze schaal is eerder gebruikt in onder andere onderzoek naar de pedagogische opdracht van het studiehuis (Veugelers & de Kat, 2000) en richt zich in dit onderzoek op de vraag in hoeverre vakdocenten hvo de verscheidenheid aan normen en waarden in de samenleving bewust als uitgangspunt nemen in hun lessen hvo.

De schaal telt zes items, zoals: ‘Ik reken het tot mijn taak de leerlingen voor te bereiden op een pluriforme samenleving’. Op een schaal van 1 (niet) tot 5 ((bijna) altijd) konden vakdocenten hvo aangeven in hoeverre ze het met de uitspraak eens zijn. Hiermee wil ik inzicht krijgen in de aandacht die de docent besteedt aan culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit in de hvo-les.

Levensbeschouwelijke positie

Deze schaal bestaat uit vier posities ten aanzien van levensbeschouwelijke vorming, gebaseerd op het model van Veugelers (2008). De posities zijn: opvoeden in een

levensbeschouwing, leren over verschillende levensbeschouwingen, persoonlijke levensbeschouwing binnen levensbeschouwelijke traditie en persoonlijke levensbeschouwing binnen democratisch kader. De vakdocent hvo wordt gevraagd de positie aan te kruisen die het beste bij haar situatie past.

Normatieve positie

Deze schaal bestaat uit vijf posities ten aanzien van het omgaan met waarden in de klas. Veugelers (2000) onderscheidt vier posities: leraar gedraagt zich neutraal ten opzichte van waarden, leraar maakt waarden expliciet, leraar belicht verschillende waarden en leraar belicht verschillende waarden en neemt een eigen standpunt in. Aan deze posities heb ik een vijfde toegevoegd in de schaal, namelijk 'Ik leef mijn waarden voor'. De vakdocent hvo wordt gevraagd de positie aan te kruisen die het beste bij haar situatie past.

Analyse meetinstrumenten

Onderzoek naar opvattingen met betrekking tot de eigen klassensituatie

Er is onderzocht of de vier schalen voldoende betrouwbaar waren. Bij voldoende betrouwbaarheid werd de schaal beschouwd als een schaal waarbij alle items bij elkaar opgeteld werden en gedeeld door het aantal items. Van die schalen zijn gemiddelden en standaarddeviaties gerapporteerd. Voor de vier variabelen klasklimaat, zelfstandigheid, behulpzaamheid en pluriformiteit zijn vervolgens ook de gemiddelden en de standaarddeviaties van de losse items gerapporteerd.

Onderzoek naar levensbeschouwelijke en normatieve posities

De uitkomsten van de schalen levensbeschouwelijke en normatieve positie worden eerst in absolute aantallen gerapporteerd (zie Tabel 6.7 en Tabel 6.8). Vervolgens is een serie ANOVA's (variantieanalyses) uitgevoerd waarbij de samenhang is onderzocht tussen de zelf gerapporteerde posities en de afhankelijke variabelen klasklimaat, zelfstandigheid, behulpzaamheid en pluriformiteit. Hierdoor kon worden vastgesteld of er verschillen waren tussen de verschillende normatieve posities op de verschillende schalen¹.

Onderzoek naar relaties tussen opvattingen en doelen

Met behulp van een multiple regressieanalyse is op exploratieve wijze gekeken naar relaties tussen de doelen van hvo, de doelen gebaseerd op de vier onderscheiden humanistische tradities, de doelen van burgerschap en de variabelen klasklimaat, zelfstandigheid, behulpzaamheid en pluriformiteit.

¹ Bij de schaal levensbeschouwelijke positie was sprake van zeer weinig spreiding, waardoor er geen groepen konden worden onderscheiden. Daardoor heb ik ook geen groepen kunnen vergelijken op de verschillende variabelen.

6.3 Resultaten

De betrouwbaarheid van de afzonderlijke schalen is berekend (Cronbach's alpha) en daarnaast worden gemiddelden en standaarddeviaties van de schalen gerapporteerd. Vervolgens geef ik de gemiddelden van de losse items van de verschillende schalen weer.

Daarna beschrijf ik de uitkomsten van de schalen levensbeschouwelijke en normatieve positie en laat ik verschillen zien tussen normatieve posities en de diverse schalen. Tot slot ga ik in op de relaties tussen de doelen en de opvattingen over klasklimaat, zelfstandigheid, behulpzaamheid en culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit.

6.3.1 Opvattingen over de eigen klassensituatie

De betrouwbaarheid van de afzonderlijke schalen is berekend en dit heeft geleid tot het samenvoegen van de verschillende items tot een schaal. Dit geldt voor alle vier de variabelen (zie Tabel 6.1). Daarna zijn de gemiddelden en de standaarddeviaties berekend van de verschillende schalen.

Vakdocenten hvo zeggen zowel aandacht voor een open klasklimaat, aandacht voor actieve participatie als aandacht voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit belangrijk te vinden om in hun lessen te stimuleren. De onderlinge behulpzaamheid tussen leerlingen wordt door de docenten relatief iets minder hoog beoordeeld ($M = 3.26$), zie Tabel 6.2.

Tabel 6.1: betrouwbaarheidscoëfficiënten van de schalen klasklimaat, zelfstandigheid, behulpzaamheid en culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit

	α
Klasklimaat	0.89
Zelfstandigheid	0.75
Behulpzaamheid	0.92
Culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit	0.87

Tabel 6.2: gemiddelden en standaarddeviaties van de schalen klasklimaat, zelfstandigheid, behulpzaamheid en culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit

	M	SD
Klasklimaat	4.29	0.61
Zelfstandigheid	3.33	0.56
Behulpzaamheid	3.26	0.71
Culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit	4.23	0.65

Op het niveau van de losse items op de afzonderlijke schalen wordt op de schaal ‘klasklimaat bij het geven van een mening’ gemiddeld het hoogst gescoord op het item: ‘Ik respecteer de mening van mijn leerlingen’ ($M = 4.67$), gevolgd door ‘Ik stimuleer mijn leerlingen om hun mening te uiten in de les’ ($M = 4.61$). Gemiddeld wordt het laagst gescoord op het item: ‘In mijn groep voelen leerlingen zich vrij om het openlijk oneens te zijn met mij over sociale en politieke onderwerpen’ ($M = 3.96$). Op alle stellingen wordt relatief hoog gescoord. Ruimte geven voor de eigen mening wordt door vakdocenten hvo belangrijk gevonden, zie Tabel 6.3.

Tabel 6.3: gemiddelden en standaarddeviaties bij klasklimaat bij het geven van een mening

	<i>M</i>	<i>SD</i>
klasklimaat bij het geven van een mening		
1. Ik respecteer de mening van mijn leerlingen	4.67	0.65
2. Ik stimuleer mijn leerlingen om hun mening te uiten tijdens de les	4.61	0.66
3. In mijn groep worden leerlingen gestimuleerd om hun eigen mening te geven	4.46	0.72
4. Als er in de klas aandacht wordt besteed aan sociale of politieke onderwerpen, dan laat ik verschillende kanten van een probleem zien	4.18	0.93
5. Ik moedig leerlingen aan te discussiëren over onderwerpen waar mensen verschillende meningen over hebben	4.12	0.85
6. De leerlingen in mijn groep voelen zich vrij om hun mening te geven, ook al is deze anders dan die van de meeste leerlingen	4.01	0.78
7. In mijn groep voelen leerlingen zich vrij om het openlijk oneens te zijn met mij over sociale en politieke onderwerpen	3.96	0.85

Op de schaal ‘aandacht voor zelfstandigheid’ wordt er gemiddeld het hoogst gescoord op de items ‘In mijn groep kunnen de regels veranderd worden als de leerlingen iets oneerlijk vinden’ ($M = 3.71$) en ‘In mijn groep beslis ik samen met de leerlingen wat de regels zijn’ ($M = 3.70$). Gemiddeld wordt het laagst gescoord op het item ‘In mijn groep laat ik de leerlingen kiezen waaraan ze willen werken’ ($M = 2.58$). Leerlingen mogen meebeslissen, maar de docent houdt tot op zekere hoogte de regie, zie Tabel 6.4.

Tabel 6.4: gemiddelden en standaarddeviaties bij aandacht voor zelfstandigheid

	<i>M</i>	<i>SD</i>
aandacht voor zelfstandigheid		
1. In mijn groep kunnen de regels veranderd worden als de leerlingen iets oneerlijk vinden	3.71	0.91
2. In mijn groep beslis ik samen met de leerlingen wat de regels zijn	3.70	0.97
3. In mijn groep laat ik de leerlingen op hun eigen manier werken	3.46	0.67
4. In mijn groep kunnen de leerlingen werken op een manier die ze prettig vinden	3.44	0.73
5. In mijn groep laat ik de leerlingen meebeslissen over wat we gaan doen	3.07	0.88
6. In mijn groep laat ik de leerlingen kiezen waaraan ze willen werken	2.58	0.91

Op de schaal ‘aandacht voor behulpzaamheid’ wordt gemiddeld het hoogst gescoord op het item: ‘Leerlingen in mijn groep behandelen elkaar met respect’ ($M = 3.68$) en ‘De leerlingen in mijn groep werken samen om problemen op te lossen’ ($M = 3.62$) Gemiddeld wordt het laagst gescoord op het item: ‘Mijn groep is net een familie’ ($M = 2.77$). Respect hebben voor elkaar en samenwerken blijken belangrijk in de klas, zie Tabel 6.5.

Tabel 6.5: gemiddelden en standaarddeviaties bij aandacht voor behulpzaamheid

	<i>M</i>	<i>SD</i>
aandacht voor behulpzaamheid		
1. Leerlingen in mijn groep behandelen elkaar met respect	3.68	0.83
2. De leerlingen in mijn groep werken samen om problemen op te lossen	3.62	0.88
3. Als een leerling in mijn groep problemen heeft met een opdracht, dan is er altijd wel een klasgenoot die hem/haar helpt	3.60	0.88
4. Als iemand in mijn groep het goed doet, dan vindt iedereen dat fijn	3.53	0.90
5. In mijn groep helpen de leerlingen elkaar, ook als ze geen vriendjes zijn	3.20	0.89
6. In mijn groep helpen de leerlingen elkaar bij het leren	3.19	0.98
7. In mijn groep laten leerlingen hun werk liggen om anderen te helpen	3.01	0.88
8. In mijn groep vinden leerlingen het werk van anderen even belangrijk als dat van henzelf	2.82	0.88
9. Mijn groep is net een familie	2.77	1.1

Op de schaal aandacht voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit wordt gemiddeld het hoogst gescoord op item 5: ‘Ik reken het tot mijn taak bij te dragen aan een eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerlingen’ ($M = 4.40$) En daarna op het item: ‘Ik geef de leerlingen de gelegenheid te vertellen over hun eigen cultuur’ ($M = 4.28$). Op de stelling: ‘Ik kies voor lesmateriaal waarin Nederland wordt voorgesteld als een multiculturele samenleving’ wordt gemiddeld het laagste gescoord ($M = 4.06$). Op alle items wordt relatief hoog gescoord (zie Tabel 6.6).

Hieruit blijkt dat door de vakdocenten hvo zowel veel belang gehecht wordt aan het stimuleren van een eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling, als aan het besteden van aandacht aan culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit. Veel aandacht voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit moet vooral als intentie worden opgevat, gezien de samenstellingen van de leerlingpopulaties bij hvo. Deze zijn over het algemeen redelijk homogeen.

Tabel 6.6: gemiddelden en standaarddeviaties bij aandacht voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit

	<i>M</i>	<i>SD</i>
aandacht voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit		
1. Ik reken het tot mijn taak bij te dragen aan een eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen	4.40	0.84
2. Ik geef de leerlingen de gelegenheid te vertellen over hun eigen cultuur	4.28	0.83
3. Ik reken het tot mijn taak de leerlingen voor te bereiden op een pluriforme samenleving	4.26	0.80
4. Ik reken het tot mijn taak aandacht te besteden aan de overeenkomsten en de verschillen in beleven van de etnische achtergrond van leerlingen	4.25	0.77
5. Ik reken het tot mijn taak een ontmoeting en dialoog tussen verschillende levensbeschouwingen tot stand te brengen	4.11	0.94
6. Ik kies voor lesmateriaal waarin Nederland wordt voorgesteld als een multiculturele samenleving	4.06	0.87

6.3.2 Levensbeschouwelijke en normatieve posities

Bij de vraag naar de levensbeschouwelijke posities die de docenten innemen, is zeer weinig spreiding in antwoorden waar te nemen, zie Tabel 6.7. Het merendeel van de docenten positioneert zichzelf in categorie 4: ‘Ik stimuleer leerlingen bij het op kritische wijze ontwikkelen van een persoonlijke levensbeschouwing’. Leerlingen worden volgens de docenten dus niet expliciet opgevoed in een humanistische traditie. Het kritisch ontwikkelen van een persoonlijke levensbeschouwing kan echter ook worden opgevat als een humanistisch ideaal.

Tabel 6.7: levensbeschouwelijke positie in absolute aantallen (N=91)

Levensbeschouwelijke positie	
Ik voed leerlingen op in de humanistische traditie	1
Ik laat leerlingen kennismaken met verschillende levensbeschouwingen	8
Ik stimuleer leerlingen bij het ontwikkelen van een humanistische levensbeschouwing	3
Ik stimuleer leerlingen bij het op kritische wijze ontwikkelen van een persoonlijke levensbeschouwing	79

Wat betreft de normatieve positie vinden de vakdocenten hvo de posities: ‘Ik belicht verschillende waarden’, ‘Ik belicht verschillende waarden en neem een eigen standpunt in’ en ‘Ik leef mijn waarden voor’ het meest op zichzelf van toepassing. De positie ‘Ik maak mijn waarden expliciet’ werd geen enkele keer gekozen. Daaruit maak ik op dat vakdocenten hvo gericht zijn op leerlingen in vrijheid te laten kiezen, zelf te laten beslissen en het eigen handelen zelf te sturen. Zie Tabel 6.8.

Tabel 6.8: normatieve positie in absolute aantallen (N=91)

Normatieve positie	
Ik gedraag mij neutraal t.o.v. waarden	10
Ik leef mijn waarden voor	18
Ik maak mijn waarden expliciet	0
Ik belicht verschillende waarden	35
Ik belicht verschillende waarden en neem een eigen standpunt in	26

Om verschillen te onderzoeken tussen de ingenomen posities werden post-hoc analyses (LSD) uitgevoerd waarmee gekeken kan worden of items van elkaar verschillen. Zie voor de uitkomsten hiervan Tabel 6.9.

Wanneer een docent de positie ‘Ik gedraag mij neutraal’ inneemt, wordt er relatief minder waarde gehecht aan de aandacht voor zelfstandigheid in de klas in vergelijking met de positie ‘Ik leef mijn waarden voor’. Voor wat betreft de andere posities worden er geen significante verschillen waargenomen. Vakdocenten hvo lijken weinig expliciet te zijn in hun waardenoverdracht.

Tabel 6.9: gemiddelden van normatieve posities en klasklimaat, zelfstandigheid, behulpzaamheid en pluriformiteit

	1 (neutraal)	2 (voorleven)	3 (verschillende waarden)	4 (verschillend en eigen standpunt)
Klasklimaat	4.11	4.32	4.35	4.27
Zelfstandigheid	3.03 ^a	3.48 ^b	3.38 ^{ab}	3.31 ^{ab}
Behulpzaamheid	2.93	3.21	3.37	3.28
Pluriformiteit	4.00	4.27	4.19	4.35

N.B. Gemiddelden met verschillend superscript verschillen significant van elkaar ($p < .05$)

6.3.3. Relaties tussen doelen en opvattingen van docenten over hun klassensituatie

Met behulp van een multiple regressieanalyse is op exploratieve wijze gekeken naar relaties tussen de doelen van hvo, de doelen gebaseerd op de humanistische tradities, de doelen van burgerschap en de variabelen klasklimaat, zelfstandigheid, behulpzaamheid en pluriformiteit.

Wanneer ik kijk naar de mate waarin docenten belang hechten aan de hvo-doelen en de mate waarin zij daaraan een bijdrage denken te leveren, dan wordt er met name een positieve samenhang met doelen op het gebied van de persoonlijke ontwikkeling zichtbaar. Dat betekent dat naarmate docenten meer belang hechten aan de doelen op het gebied van de persoonlijke ontwikkeling, zij meer aandacht besteden aan het creëren van een open klasklimaat (0.091 sig), aan de zelfstandigheid van leerlingen (0.013 sig) en aan het belang van aandacht voor pluriformiteit (0.006 sig). Het betekent ook dat docenten in dat geval de behulpzaamheid tussen leerlingen onderling hoger beoordelen (0.045 sig).

Naarmate docenten sterker denken dat zij bijdragen aan het bereiken van doelen op het gebied van de persoonlijke ontwikkeling, beoordelen zij de openheid van het klasklimaat hoger (0.033 sig). Naarmate docenten sterker denken dat zij bijdragen aan het bereiken van doelen op het gebied van de persoonlijke ontwikkeling, beoordelen zij de zelfstandigheid van hun leerlingen hoger (0.050 sig).

Er is ook een verband te vinden tussen de bijdrage aan morele doelen en een open klasklimaat: naarmate docenten sterker denken dat zij bijdragen aan het bereiken van doelen op het gebied van morele ontwikkeling, des te hoger beoordelen zij de openheid van het klasklimaat (0.060 sig). Er wordt geen verband gevonden met de doelen op het gebied van de sociale ontwikkeling, zie Tabel 6.10.

Tabel 6.10: overzicht relaties met doelen hvo

	Persoonlijke ontwikkeling		Sociale ontwikkeling		Morele ontwikkeling	
	belang	bijdrage	belang	bijdrage	belang	bijdrage
Klasklimaat	X	X				X
Zelfstandigheid	X	X				
Behulpzaamheid	X					
Pluriformiteit	X					

De doelen gebaseerd op de humanistische tradities laten de volgende positieve relaties zien: naarmate docenten meer belang hechten aan doelen op het gebied van de romantisch-naturalistische stroming (individu-georiënteerd), beoordelen zij de zelfstandigheid van hun leerlingen hoger (0.042 sig). Naarmate docenten meer belang hechten aan de doelen op het gebied van de maatschappij-georiënteerde tradities, des te meer aandacht zeggen zij te besteden aan culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit (0.020 sig).

Voor wat betreft de bijdrage aan de doelen van de humanistische tradities wordt zichtbaar dat naarmate docenten sterker denken dat zij bijdragen aan het bereiken van doelen op het gebied van de romantisch-naturalistische stroming (individu-georiënteerd), zij zowel de openheid van het klasklimaat (0.095 sig) als de zelfstandigheid van hun leerlingen hoger beoordelen (0.036 sig). Ook hier wordt dus het sterkst een verband gevonden met de individu-georiënteerde doelen, zie Tabel 6.11.

Tabel 6.11: overzicht met relaties doelen humanistische tradities

	Individu- georiënteerd		Maatschappij-georiënteerd	
	belang	bijdrage	belang	bijdrage
Klasklimaat		X		
Zelfstandigheid	X	X		
Behulpzaamheid				
Pluriformiteit			X	

Wat betreft de doelen op het gebied van burgerschap worden de volgende resultaten zichtbaar: wanneer docenten belang hechten aan het werken aan politieke doelen, vinden zij het ook belangrijk om aan een open klasklimaat te werken (0.088 sig), zelfstandigheid te bevorderen (0.011 sig) en beoordelen zij de onderlinge behulpzaamheid als hoog (0.013 sig). Naarmate docenten meer belang hechten aan de doelen van het type autonomie/zelfstandigheid, zeggen zij meer aandacht te besteden aan culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit (0.085 sig).

Hoe sterker docenten denken dat zij bijdragen aan het bereiken van een doel van het type sociale betrokkenheid, des te hoger beoordelen zij de openheid van het klasklimaat (0,082 sig). Hoe sterker docenten denken dat zij bijdragen aan het bereiken van een doel van het type autonomie/zelfstandigheid, des te hoger beoordelen zij de openheid van het klasklimaat (0,033 sig). Tot slot, hoe sterker docenten denken dat zij bijdragen aan het bereiken van een doel van het type politiek, des te hoger beoordelen zij de onderlinge behulpzaamheid van hun leerlingen, zie Tabel 6.12.

Tabel 6.12: overzicht relaties met doelen burgerschap

	Discipline/Aanpassing		Sociale betrokkenheid		Autonomie		Sociale rechtvaardigheid (politiek)	
	belang	bijdrage	belang	bijdrage	belang	bijdrage	belang	bijdrage
Klasklimaat				X		X	X	
Zelfstandigheid							X	
Behulpzaamheid							X	X
Pluriformiteit					X			

6.4 Conclusie: ruimte voor de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling

Vakdocenten hvo zeggen het belangrijk te vinden om een open klasklimaat te creëren, om de zelfstandigheid van leerlingen te bevorderen en om aandacht te hebben voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit. Ook ervaren zij hun leerlingen als best behulpzaam naar elkaar.

Verder leggen de vakdocenten hvo het accent bij het ontwikkelen van een eigen persoonlijke levensbeschouwing en het leren geven van de eigen mening. De meeste docenten willen leerlingen op een kritische wijze stimuleren hun eigen levensbeschouwing te ontwikkelen. In de omgang met waarden zegt geen enkele docent haar waarden expliciet te maken. De meeste docenten belichten verschillende waarden. Dit past bij het karakter van hvo, waarin leerlingen gestimuleerd worden in hun eigen waardenontwikkeling. Toch blijkt daarmee ook dat docenten weinig expliciete sturing geven over welke waarden belangrijk zijn binnen een humanistische levensbeschouwing. Ook hier wordt opnieuw zichtbaar dat het door leerlingen laten ontwikkelen van een eigen mening en het geven van ruimte daarvoor, een centrale plaats innemen in het denken van vakdocenten hvo over hun eigen hvo-praktijk.

Wanneer we kijken naar de mate waarin docenten belang hechten aan de hvo-doelen en de mate waarin zij daaraan een bijdrage denken te leveren, dan is er met name een positieve samenhang te zien met doelen op het gebied van de persoonlijke ontwikkeling. Namelijk: hoe meer belang er door docenten wordt gehecht aan het werken aan de persoonlijke ontwikkeling, des te meer aandacht besteden zij aan het

creëren van een open klasklimaat, aan de zelfstandigheid van leerlingen en aan het belang van pluriformiteit. Ook beoordelen zij de onderlinge behulpzaamheid dan hoger.

Op het gebied van de doelen gebaseerd op de humanistische tradities is vooral een relatie tussen de individu-georiënteerde doelen en het stimuleren van een open klasklimaat en van zelfstandigheid te vinden.

Wanneer docenten belang hechten aan het werken aan doelen van het type politiek (sociale rechtvaardigheid), dan vinden zij het ook belangrijk om aan een open klasklimaat te werken en om zelfstandigheid te bevorderen. Tevens beoordelen zij de onderlinge behulpzaamheid dan als hoog. Naarmate docenten meer belang hechten aan de doelen van het type autonomie, zeggen zij meer aandacht te besteden aan culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit. In vergelijking met de andere type doelen is er vooral bij de doelen op het gebied van burgerschap een positieve samenhang met maatschappelijke doelen (sociale rechtvaardigheid/politiek) te vinden.

Opnieuw concludeer ik op basis van de resultaten in dit hoofdstuk dat vakdocenten hvo aan verschillende componenten en doelen belang hechten, maar dat het in de praktijk moeilijk blijkt om bepaalde doelen en idealen te verwezenlijken.

Discussie

Uit de resultaten in dit hoofdstuk blijkt dat in grote lijnen eenzelfde tendens valt waar te nemen als bij de resultaten uit hoofdstuk 5, namelijk dat het stimuleren van de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling een belangrijk doel is voor de vakdocenten hvo.

Uit dit hoofdstuk komt ook naar voren dat vakdocenten hvo veel belang zeggen te hechten aan het stimuleren van de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling, door veel ruimte te geven en respect te tonen voor de eigen mening van leerlingen. Docenten zijn geneigd om hun eigen meningen en waarden niet al te sterk in te brengen.

Zowel voor het werken aan de hvo-doelen als voor het werken aan doelen gebaseerd op humanistische tradities is er een positieve samenhang tussen de schalen klasklimaat en zelfstandigheid en de individu-georiënteerde doelen. Voor wat betreft de burgerschapsdoelen en met name bij de doelen gericht op sociale rechtvaardigheid/politiek, is er een positieve samenhang met de schalen klasklimaat, zelfstandigheid en behulpzaamheid te zien. Wat betekenen deze uitkomsten nu voor het denken van docenten over hun eigen hvo-praktijken?

Op basis van de resultaten van het vragenlijstonderzoek laten vakdocenten hvo overeenstemming zien in de nadruk die zij leggen op de waarde van autonomie. De ontwikkeling van autonomie wordt door vakdocenten hvo gestimuleerd door leerlingen hun eigen mening te laten geven en hen te begeleiden in het maken van keuzes. Hierin wordt de waarde van keuzevrijheid zichtbaar, die binnen het hedendaags levensbeschouwelijk humanisme zo belangrijk is: keuzevrijheid van het individu en daarmee samenhangend de waarde van de eigen verantwoordelijkheid. Vrijheid is een

groot goed, zo blijkt maar weer, en wordt vooral opgevat als positieve vrijheid. Het stimuleren van een open klasklimaat en van zelfstandigheid worden daarbij belangrijk gevonden. Hierin klinkt vooral een existentialistische visie op humanistische vorming door. Deze conclusie ligt in de lijn met de conclusies uit hoofdstuk 5: vakdocenten hvo leggen in hun lessen vooral de focus op doelen op het gebied van de persoonlijke en de sociale ontwikkeling, en minder op de maatschappelijke doelen.

In het volgende hoofdstuk wordt de stap gemaakt naar de lespraktijk van vakdocenten hvo en wordt er een beeld gegeven van wat docenten beogen met hun lessen hvo, hoe ze daar uitdrukking aan geven en hoe ze denken over hun gegeven lessen.



Hoofdstuk 7

De praktijk van de vakdocent hvo

7. De praktijk van de vakdocent hvo

In dit hoofdstuk, waarin het geoperationaliseerde curriculum centraal staat, beschrijf en analyseer ik de praktijk van humanistisch vormingsonderwijs van zes vakdocenten hvo. Geïnteresseerd in wat de docenten beogen met hun lessen, hoe ze daar in de praktijk aan werken en wat ze daarvan vinden, laat ik mij leiden door de volgende onderzoeksvraag:

- Welke doelen en welke pedagogische aanpakken worden beoogd, worden zichtbaar in de praktijk van de vakdocenten hvo en hoe denken docenten over hun praktijk?

Het hoofdstuk bestaat uit twee delen. In het eerste deel introduceer ik de zes vakdocenten hvo. Ik geef een beschrijving van wat ze beogen met hun lessen en op welke manier, met welke pedagogische aanpak, ze daaraan willen werken. Ook laat ik zien hoe zij denken over hun bijdrage aan het realiseren hiervan. Dit doe ik op basis van de analyses van interviews met deze docenten, van hun jaarprogramma's en van hun lesvoorbereidingen. De vraag wat docenten beogen maakt ook onderdeel uit van het geïnterpreteerde curriculum; het gaat hier om het denken van docenten over hun visies op humanisme, over het programma van hvo (formele curriculum) en over hun vertaling daarvan naar de eigen lessen.

In het tweede deel van dit hoofdstuk staat de praktijk van hvo centraal. Welke doelen en welke visies op hvo worden zichtbaar in de geobserveerde lessen van de vakdocenten hvo? Ik beschrijf en analyseer de aanpakken in hun lespraktijken en de nagesprekken die ik daarover met de docenten hield. Van elke docent observeerde ik twee lessen. Na elke geobserveerde les volgde een nagesprek met de docent over de les. Deze interviews, jaarprogramma's, lesvoorbereidingen, lesobservaties en nagesprekken leveren samen de onderzoeksgegevens voor niveau 4: het geoperationaliseerde curriculum.

In de concluderende paragraaf wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag, worden conclusies getrokken en wordt daarop gereflecteerd.

7.1 Kennismaking met zes vakdocenten hvo

In het eerste deel van dit hoofdstuk introduceer ik de zes vakdocenten hvo. Ik doe dat aan de hand van de resultaten van de interviews en de beschrijving van de jaarprogramma's en lesvoorbereidingen. De volgende vragen staan centraal:

- Welke doelen van humanistische vorming en welke hvo-doelen vinden de docenten belangrijk?
- Welke concrete lesdoelen willen docenten bereiken?
- Vanuit welke waarden willen docenten werken en op welke manieren willen zij daar uitdrukking aan geven in hun lessen?

- Welke knelpunten en belemmeringen zien zij met betrekking tot het realiseren van doelen en het realiseren van de gewenste aanpakken?

In de interviews vraag ik naar doelen gebaseerd op de stromingen van humanistische vorming (klassiek-cultureel, romantisch-naturalistisch, existentieel en kritisch-radicaal) en naar de doelen van hvo (persoonlijke ontwikkeling, sociale ontwikkeling en morele ontwikkeling).

Waarden geven richting aan het handelen en laten zien wat iemand belangrijk vindt. In de interviews heb ik docenten gevraagd vanuit welke waarden zij willen werken en wat dat betekent voor de manier waarop zij invulling willen geven aan hun lessen. In de analyse heb ik daarbij ook gekeken naar de posities die zij zeggen in te nemen als het gaat om de omgang met levensbeschouwing en met waarden. Daarbij maak ik gebruik van de vier modellen van levensbeschouwing (Veugelers, 2008) en van de vier posities ten aanzien van de omgang met waarden (Veugelers, 2000).

Knelpunten en belemmeringen geven inzicht in de mate waarin docenten denken een bijdrage te kunnen leveren aan het realiseren van hun doelen en welke factoren daar een rol in spelen. Ik beschrijf wat ze hopen te realiseren en in welke mate ze denken dat zij daarin slagen.

Onderzoeksinstrumenten en analyse

Om inzicht te krijgen in dat wat docenten beogen en belangrijk vinden met hun lessen hvo, heb ik een interview gehouden met elke docent voorafgaand aan de lesobservaties. Ook heb ik hun jaarprogramma's en lesvoorbereidingen bestudeerd.

Interview

Het interview heeft als doel om het denken van de docent over wat ze beoogt en wat ze belangrijk vindt binnen humanistische vorming en binnen de eigen hvo-praktijk, helder te krijgen. Het gaat hierbij zowel om visies op humanisme in het algemeen, als om een interpretatie van het formele curriculum van hvo. Ook spelen de waarden van waaruit zij willen werken hier een rol.

Met elke vakdocent hvo hield ik vooraf aan de twee lesobservaties een individueel en semigestructureerd interview van ongeveer een uur. Het interview bestond zowel uit open vragen (Wat is voor jou het belangrijkste doel van hvo?), als gestructureerde vragen. Een voorbeeld daarvan is dat ik de doelen gebaseerd op de stromingen van Aloni aan de docenten op kaartjes heb voorgelegd. Ik heb hun gevraagd de kaartjes in volgorde te leggen van 'het meest van toepassing op mijn doelen voor hvo tot het minst van toepassing'. De globale leidraad van het interview is:

- Algemene gegevens van de respondent: leeftijd, opleiding, aantal jaren werkzaam als vakdocent hvo;
- Algemene gegevens van de school: grootte, geografische ligging, leerlingpopulatie;
- Algemene doelen: belangrijkste doelen van hvo in het algemeen;
- Doelen in de klas: belangrijkste doelen van hvo binnen deze lessenreeks en het denken over het realiseren van die doelen;
- Doelen gebaseerd op de stromingen van Aloni:
 - ‘de leerling heeft kennis van cultuur in brede zin’ (klassiek-cultureel)
 - ‘de leerling heeft zijn eigen talenten leren kennen’ (romantisch-naturalistisch)
 - ‘de leerling kan zijn eigen keuzes verantwoorden’ (existentieel)
 - ‘de leerling wil een bijdrage leveren aan een rechtvaardige samenleving’ (kritisch-radicaal)
- Relatie: sfeer in de klas en de relatie met leerlingen
- Persoonlijke visie op hvo en de omgang met waarden

De interviews zijn met een voice-recorder opgenomen en daarna uitgeschreven in transcripten. Na het proces van transcriberen zijn alle teksten doorgenomen en per interviewvraag zijn hoofdcodes toegewezen aan de tekst. De hoofdcodes zijn gebaseerd op het door mij ontworpen analysekader (zie hoofdstuk 2) en zijn daarmee op een deductieve manier tot stand gekomen.

Op basis van deze interviews heb ik van elke docent een ‘portret’ gemaakt, waarbij ik me gericht heb op dat wat zij beogen als het gaat om hun doelen (algemeen en voor de geobserveerde lessen) en de pedagogische aanpakken van hvo. Onder dit laatste versta ik niet alleen hoe ze aan een bepaald thema willen werken, maar ook vanuit welke waarden zij dat willen doen. Ook laat ik in deze portretten zien hoe de docenten denken over knelpunten en belemmeringen met betrekking tot hun eigen hvo-lessen en het realiseren van doelen en aanpakken.

Schriftelijk materiaal

Voorafgaand aan het eerste bezoek op de school is de vakdocent hvo gevraagd een overzicht te sturen van de lessen gedurende het hele schooljaar. Dit jaarprogramma wordt vooraf bestudeerd, zodat de te observeren lessen gepositioneerd kunnen worden binnen de andere lessen. Wanneer de docent geen jaarprogramma maakt, wordt er om een globaal schema van de opbouw van de lessen in het betreffende schooljaar gevraagd.

Voorafgaand aan de lesobservaties is de docenten gevraagd een voorbereiding van de les te sturen. Elke docent stuurde twee lesvoorbereidingen op. Daarvoor werd door mij geen verdere instructie gegeven. Op die manier werd de observatie geen interventie, maar een ‘open’ kijken naar de praktijk van de docent. In de analyse van de lesvoorbereiding werd gelet op het type doelen (persoonlijk, sociaal, maatschappelijk).

Het schriftelijk materiaal (zes jaarprogramma's en twaalf lesvoorbereidingen) zijn op beschrijvende wijze gebruikt om een beeld te krijgen van wat de docent van plan is en hoe dat past in het grotere geheel van het schooljaar. Ik heb de jaarprogramma's alleen beschreven voor zover de docent die had gemaakt. Uit het lesvoorbereidingsformulier nam ik de door de docent geformuleerde doelen over. Deze beschrijf ik en analyseer ik binnen de drie gebieden van de persoonlijke, sociale en maatschappelijke ontwikkeling (zie analysekader hoofdstuk 2, paragraaf 2.4).

Deelnemers

De vakdocenten hvo zijn in eerste instantie voor deelname aan de interviews en observaties geworven via de survey. De survey was anoniem en slechts twee respondenten vulden hun naam in op de vraag om mee te werken aan vervolgonderzoek. Daarnaast is Stichting HVO gevraagd om hulp bij het werven van vakdocenten hvo. Bij de selectie is gestreefd naar spreiding in leeftijd, plaats, opleidingsniveau en het aantal jaren dat hvo gegeven wordt. Daarbij waren de volgende basiscriteria leidend:

- de vakdocent hvo is in dienst van HVO Primair;
- zij is bevoegd verklaard door Stichting HVO, die hiertoe gemandateerd is door het Humanistisch Verbond;
- zij is zelf verantwoordelijk voor de inhoud van het vak;
- en zij geeft het keuzevak hvo op een openbare basisschool.

Alle vakdocenten hvo die hebben deelgenomen zijn vrouw. Het zijn allen ervaren docenten hvo, die reeds tussen de 6 en 34 jaar het vak geven. De docenten zijn al wat ouder: hun gemiddelde leeftijd is 55 jaar. Ze zijn daarmee naar leeftijd een goede afspiegeling van de gehele groep werkzame docenten. De gemiddelde leeftijd was dat jaar 53 jaar. Er waren dat jaar in totaal 13 mannen en 173 vrouwen werkzaam in het vak hvo, dus een onderzoeksgroep van uitsluitend vrouwen is niet bijzonder te noemen.

Ik geef nu een beschrijving van de vakdocenten hvo op basis van bovengenoemde deelvragen. Aan het woord komen achtereenvolgens Marieke, Fanny, Janne, Tanja, Joke en Petra. De namen zijn gefingeerd.

Kennismaking met vakdocent hvo Marieke

Marieke is een vrouw van 44 jaar. Ze is hbo geschoold en geeft sinds 8 jaar het vak hvo. Ze geeft hvo aan een groep 6/7/8 op een Montessorischool in een grote stad. In deze les zitten 13 kinderen.

Ontwikkelen van bewustzijn

Voor Marieke staat de persoonlijke ontwikkeling centraal bij hvo:

Dus eerst staat die persoonlijke ontwikkeling van kinderen centraal. De vraag wie ben ik, dat vind ik ook gewoon super belangrijk en bij de kleine kinderen richt ik me dan heel erg op het emotionele en op de gevoelswereld. En bij de oudere kinderen gaat het dan ook meer over van wie ben ik ten opzichte van iets dat speelt, bijvoorbeeld de aanslagen in Parijs of honger in Afrika of een steeds rechtser wordende politiek.

Aandacht voor de sociale en morele ontwikkeling wordt voor Marieke belangrijk vanaf groep 4. Het leerlingen helpen ontdekken wie ze zijn en wat ze zelf van iets vinden, vormt de rode draad door al haar lessen. Marieke noemt dit bewustwording. Als ik Marieke de vier stromingen van Aloni voorleg, dan zegt zij het meeste belang te hechten aan het doel horend bij de romantisch-naturalistische stroming. Dit doel is: de leerling heeft zijn eigen talenten leren kennen.

Vluchtelingen

Hoe vertaalt Marieke haar doelstellingen naar concrete doelen voor haar lessen? De twee lessen die ik bij haar observeer, gaan over vluchtelingen. Ze beoogt hiermee het volgende:

Dat kinderen zich bewust worden van hun eigen kracht ten opzichte van de wrede wereld waarin ze worden grootgebracht en waarbij wereldleiders eigenlijk ook niet zo goed weten hoe ze met die problemen om moeten gaan. Ja, dat ze er toe doen.

Marieke wil in deze lessen dat leerlingen leren inzien hoe zij op hun eigen niveau een bijdrage kunnen leveren aan het oplossen van de wereldproblematiek. In de tweede les wil ze leerlingen informeren over de betekenis van vluchten en hun het verschil laten zien tussen een vluchteling en een asielzoeker. Ook wil ze leerlingen zelf laten ervaren wat ze waardevol vinden.

In het jaarprogramma van Marieke wordt zichtbaar dat ze voorafgaand aan de geobserveerde lessen heeft gewerkt aan de vorming van positieve eigenschappen waarbij kinderen eigenschappen leerden benoemen van zichzelf, zoals creatief, lief, stoer en snel en deze op een creatieve manier hebben uitgebeeld. Verder staan op haar jaarprogramma lessen over 'vreemde vogels' (anders zijn), liefde, puberteit en afscheid van groep 8.

Positieve kijk stimuleren

Marieke vindt het belangrijk om kinderen een positief mensbeeld mee te geven en een gevoel dat ze ertoe doen. De wereld is vol uitdagingen en problemen en ze wil leerlingen begeleiden om zich daartoe te leren verhouden. Haar lessen en de keuze voor haar aanpakken zijn daar in haar ogen op gericht:

Ik vind het wel heel belangrijk dat kinderen ook een positief beeld mee krijgen, want dat idealistische dat past ook heel erg bij mij, maar wat mij betreft ook heel erg bij hvo. Het goede van de mens is wel iets waarvan ik vind dat we dat gewoon moeten uitdragen. In die verhouding goed-slecht vind ik ook wel dat ik zelf daarin een keuze moet maken, een voorbeeld moet stellen en dus een positief toekomstbeeld voor de kinderen moet creëren. Ja, dat vind ik superbelangrijk.

Marieke ziet zichzelf niet per se als humanist en ze is geen lid van het Humanistisch Verbond. Wel ziet ze haar positieve mensbeeld en idealisme als humanistisch en dat wil ze ook uitdragen:

Ik denk dat ik het niet breng als humanistische waarden. Ik denk dat ik zelf wel degelijk waarden overbreng, afgezien dat ik het wel bij mezelf houd. Kinderen vragen ook wel eens 'geloof jij dan in God?', en ik ben bijvoorbeeld iemand die gelooft ook in reïncarnatie en dat is niet zo humanistisch om dat te geloven, maar ik geloof daar wel in. Als kinderen daar naar vragen, zeker als de lessen gaan over verschillende geloven, dan benoem ik dat wel, dan vind ik dat wel gewoon belangrijk en dan maak ik daarin ook wel een verschil. Ik benoem ook dat humanisten bijvoorbeeld in het goede van de mens geloven en dat ze dat belangrijk vinden. En dat humanisten niet geloven dat je met een reden hier op aarde bent, maar dat ik daar zelf wel in geloof.

Ze laat zaken van verschillende kanten zien, maar ze neemt ook een eigen standpunt in. In het contact met de leerlingen wil Marieke kinderen het gevoel geven dat ze mogen zijn wie ze zijn:

Ik noem ook vaak voorbeelden uit mijn eigen leven. Je maakt de wereld gewoon heel erg gelijkwaardig. Er was gisteren een jongetje die ging van school af en ik had dan een les over iedereen in het licht zetten met zo 'n kaarsje, ook in het kader van Kerst. Hij liep naar mij toe en zei: "je bent eigenlijk bijna nooit boos op ons", dat vond hij heel fijn en als tweede zei hij: "voor jou is iedereen even goed". en dat vond ik zo 'n mooi compliment dat ik dacht van ja daar gaat het voor mij ook om, dat je er gewoon mag zijn met wie je bent en dat ik dat gevoel ook overdraag aan ze.

Eiland in de school

Marieke vindt het lastig om te bepalen of ze haar doelen, zoals het ontwikkelen van bewustzijn, kan bereiken. Omdat ze groep 6/7/8 heeft, zijn volgens Marieke, de verschillen tussen de kinderen in ontwikkelingsniveau groot en vindt ze het lastig op de verschillende niveaus in te spelen. Een ander knelpunt dat meespeelt voor Marieke is dat ze zich geen onderdeel zegt te voelen van het schoolteam:

Het wordt niet echt gedragen. Ik bedoel, ik ben welkom en ik denk dat ze me ook wel waarderen als leerkracht. Bij 'over de streep' heb ik ook echt wel eens ouders die bij de leerkracht aanklopten van "Mijn kind kwam thuis met een heftig verhaal, wat is hier gebeurd?" Dan merk je dat het raakt. Bij een onderwerp als homoseksualiteit ook. Maar, je gaat ook heel makkelijk langs elkaar heen en ik merk ook daarin dat als je je probeert te verbinden aan een school, dan komen daar ook weer verwachtingen uit en die komen niet altijd uit. Dat je bijvoorbeeld moeite doet om aan te sluiten, maar dat je merkt dat er geen weerklank is.

Marieke wil de persoonlijke ontwikkeling centraal stellen, met oog voor sociale en maatschappelijke aspecten. De doelstellingen voor haar lessen zijn gericht op bewustwording en het ervaren 'dat je ertoe toe doet', en sluiten daarmee in eerste instantie aan bij het gebied van de persoonlijke ontwikkeling. Zij plaatst haar lessen in een romantisch-naturalistisch perspectief op humanisme. Marieke wil met name haar waarden voorleven. In paragraaf 7.3.1 beschrijf ik hoe Marieke vanuit deze ideeën over hvo invulling geeft aan haar lessen over vluchtelingen.

Kennismaking met vakdocent hvo Fanny

Vakdocent hvo Fanny is 64 jaar en geeft al 34 jaar hvo. Zij heeft de basisopleiding hvo (1982) en de eerstegraadsopleiding hvo en levensbeschouwing afgerond. Fanny geeft hvo op een openbare basisschool in een middelgrote plaats. Uit een groep zeven van 39 leerlingen volgt iedereen hvo. De klas is gesplitst in twee groepen.

Identiteitsvorming

Voor Fanny is het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen het belangrijkste doel van hvo:

In ieder geval de identiteit van het kind. Daar ontwikkelen, ontplooiën, onderzoeken en herkennen. Het is natuurlijk de eerste vraag van het kind: "Wie ben ik? Hoe denk ik, wat voel ik, wat wil ik en hoe sta ik erin?" Het thema familie: "Wat zijn mijn roots? Welke dingen spelen in mijn achtergrond en in mijn familie?" Dat vind ik heel belangrijk.

Vervolgens legt ze uit dat de persoonlijke ontwikkeling voor haar ook sterk verbonden is met de morele ontwikkeling:

Persoonlijke ontwikkeling, heel belangrijk, maar daar tegenaan ligt ook de morele ontwikkeling. Want ik denk dat je eerst moet weten wie je bent en hoe je in elkaar steekt, en dat je dan door kan gaan naar de morele ontwikkeling.

¹ 'Over de streep' is een werkvorm afkomstig uit het televisieprogramma Challenge Day. In deze werkvorm worden personen uitgedaagd om persoonlijke vragen te beantwoorden en deze te delen in een groep.

Naast de persoonlijke en de morele ontwikkeling, vindt ze ook de sociale ontwikkeling belangrijk:

Ik wil dat kinderen zichzelf leren kennen, maar ook dat ze leren luisteren naar de ander. En ook dat ze kunnen samenwerken met een ander.

Als ik haar vraag naar de stromingen van Aloni en in welke zij zich het meest herkent, dan is het doel ‘de leerling heeft zijn talenten leren kennen’, horend bij de romantisch-naturalistische traditie voor haar het belangrijkste binnen hvo.

Familie

Hoe vertaalt Fanny haar ideeën over hvo naar concrete doelen voor haar lessen? De twee lessen die ik ga observeren gaan over het thema familie. Fanny formuleert de volgende doelen: de leerlingen worden zich bewust(er) van de familie waarvan ze deel uitmaken. De leerlingen worden zich bewuster van wie zij zelf zijn en waarin zij lijken op hun ouders. Voor de tweede les wil ze dat leerlingen leren zien dat gezinssituaties verschillend kunnen zijn. Dit schooljaar is Fanny gestart met het thema dieren (rondomierendag). Na deze lessen komen de door mij te observeren lessen die gaan over familie. Na het thema familie, komt het sinterklaasthema aan bod in de maand december. Met Sinterklaas deelt Fanny ook een hvo-map aan de kinderen uit. Thema daarvan is iemand blij maken, geven, opstekers en complimenten. Ook besteedt ze aandacht aan Kerst, Nieuwjaar (voornemens en wensen), Pasen als lentefeest en het ontluiken na de winter.

De mens centraal

Fanny noemt zichzelf humanist en ze is lid van het Humanistisch Verbond. Voor Fanny gaat humanisme over het centraal stellen van de mens. Dat is ook wat ze wil uitdragen in haar lessen hvo:

Het humanisme is dat de mens centraal staat. Dat we vanuit het mens-zijn werken. De wereld beleven en ervaren via onze zintuigen en ons mens-zijn. En wie wij dan zijn als mens en hoe we ons kunnen ontwikkelen. Wat onze talenten, eigenschappen en karakter zijn. Dus de mens. En het humanisme, gaat ook over dat we met elkaar verbonden zijn, we hebben toch een beetje verantwoordelijkheid, in ieder geval voor onze naasten.

In haar lessen zijn voor Fanny de humanistische pijlers belangrijk (Van Praag) en deze bepalen voor haar het humanistische karakter van hvo. Ze geeft daarbij het voorbeeld van de pijler ‘vrijheid’ en hoe ze daar in de les mee omgaat:

Als het gaat over keuzes maken. Je hebt een verhaaltje met een situatie, wie kiest er voor die oplossing, en wie kiest er voor een andere oplossing? En, dat ze dan ook gaan beargumenteren waarom. Omdat ze dan werkelijk gaan nadenken: “Ja, waarom doe ik dat eigenlijk?”

Als ik haar vraag hoe ze omgaat met keuzes van leerlingen die niet direct passen bij een humanistische visie, bijvoorbeeld in het geval van racistische opvattingen, maar wel wil dat iedereen zijn eigen mening mag hebben, dan legt ze uit dat ze dan doorvraagt en een leerling naar argumenten voor een mening vraagt. Ze geeft aan dat het mooi is als kinderen van mening kunnen veranderen. Ze zegt daarbij niet te sturen op de inhoud:

Je gaat niet sturen. Het wordt zichtbaar in de keuze van de onderwerpen, werkvormen, vragen en de verhalen.

Niet meetbaar

Als ik haar vraag wat ze denkt te kunnen bereiken bij hvo, dan vertelt ze dat vooral dingen aanbiedt:

Hvo is geen kennisoverdracht. En ik bied dingen aan. En dat zal bij een kind binnenkomen en dat zou een kind kunnen oppakken, waar het kind zelf open voor staat, behoefte aan heeft, en iets mee kan. En als ik iets aanbied, waar een kind nog niet aan toe is of geen interesse in heeft, dan ga ik niks dwingen.

Ze vindt het lastig om te weten wat ze met de kinderen bereikt:

Dat is zo lastig in ons vak. Het is niet meetbaar. En dat is lastig, daar moet je eigenlijk mee leren leven. Wij zijn zo gewend in onze maatschappij dat alles meetbaar en zichtbaar is.

Ook wijst ze een aantal knelpunten aan die haar mogelijk belemmeren in het realiseren van doelen en gewenste aanpakken. Ze benoemt ten eerste dat het lastig is dat ze de kinderen maar drie kwartier per week ziet. Daarnaast geeft ze aan dat de beginsituatie van kinderen voor haar belangrijk is. Als ze werkt met een groep kinderen die veel meekrijgen vanuit huis en gewend zijn om over dingen te praten dan is dit voor haar makkelijker om mee te werken dan wanneer dat niet het geval is. Ook benoemt Fanny het belang van goede voorwaarden vanuit de school, zoals het hebben van een lokaal.

Fanny vindt zowel de persoonlijke, de sociale als de morele ontwikkeling belangrijk voor haar lessen hvo. Haar accent legt ze echter op de identiteitsontwikkeling van de leerling. Ook in haar lesdoelstellingen wordt dit zichtbaar: deze zijn (vanwege de gerichtheid op de bewustwording) gerelateerd aan het gebied van de persoonlijke ontwikkeling. Zij plaatst haar lessen in een romantisch-naturalistisch perspectief op humanisme. Fanny vindt het belangrijk om niet te sturen op de inhoud in de lessen hvo. In paragraaf 7.3.2 geef ik een inkijk in de lessen van Fanny over het thema familie.

Kennismaking met vakdocent hvo Janne

Janne is een vrouw van 53 jaar. Ze is universitair geschoold. Ze geeft sinds zes jaar hvo. Ze geeft les op een kleine school (60 leerlingen) in een dorp in het noorden van Nederland. 15 leerlingen volgen hvo, waarvan er vier in groep 8 zitten en elf in groep 7.

Een open houding en zelfstandig denken

Janne zegt dat ze hoopt kinderen een open houding aan te leren, waarbij ze om kunnen gaan met anderen en respect hebben voor elkaar. Als het gaat om de verschillende door Stichting HVO aangewezen ontwikkelingsgebieden, dan is het belangrijkste doel van hvo voor Janne het stimuleren van de morele ontwikkeling:

Ik denk dat de sociaal-emotionele ontwikkeling waar heel veel scholen tegenwoordig wel methodes al voor hebben, dat je daar minder het humanistische in kan zien dan in het morele ontwikkelingsgebied. Wat belangrijk is, wat goed is en wat fout is en de manier waarop je daar mee omgaat, dus het onderzoeken, daarvan vind ik in de morele tak meer dan in de sociaal-emotionele ontwikkeling, want ik denk dat het voor iedereen belangrijk is dat kinderen zich kunnen uiten en hoe ze met elkaar omgaan. En in de morele ontwikkeling kan ik denk ik het beste het accent op het humanisme leggen en dus het verschil maken met anderen, ja, met dat wat de juf zelf doet of dat wat gvo doet. En het niet opleggen, niet moralistisch zijn, maar het zelf onderzoeken. Bij de Bijbel weet je wat het goede is want uit een verhaal blijkt wat het goede is en ik wil echt dat ze het zelf ontdekken en niet dat de moraal al vaststaat. Daarom zie ik dat bij de morele poot, maar ik kom daar niet bij elke groep even goed aan toe.

Janne legt uit dat het stimuleren van de morele ontwikkeling voor haar te maken heeft met de humanistische waarde van keuzevrijheid. De nadruk wordt door haar gelegd op het zelf onderzoeken en het zelf ontdekken. Ze wil in haar lessen ook telkens aan dit overkoepelende doel werken. Van de doelen horend bij de vier stromingen van Aloni, vindt Janne het doel behorend bij de existentiële traditie: 'de leerling kan zijn eigen keuzes verantwoorden' het beste passen bij haar doelen voor hvo.

Optische illusies

In de te observeren lessen staat het thema 'optische illusies' centraal. Janne beoogt daarmee dat leerlingen het perspectief van de ander in leren nemen en dat ze leren daar begrip voor te ontwikkelen. In de eerste maand van het schooljaar heeft Janne gewerkt aan het thema 'kennismaken'. Op het programma voor de rest van het schooljaar staan de volgende onderwerpen: 'Wat zou jij doen?' (redelijkheid), 'zelf beslissen' (vrijheid), 'het pepernotenspel' (rondom thema rechtvaardigheid) en aandacht voor lichtfeesten en het thema 'geluk'.

Aanzetten tot zelf denken

Janne is humanist en ze is lid van het Humanistisch Verbond. Het belangrijkste voor Janne is dat leerlingen zelf leren denken en zelf keuzes leren maken. Ze zal daarom geen meningen opleggen of willen sturen. De belangrijkste waarden voor haar zijn terug te voeren op het volgende humanistisch mensbeeld:

Namelijk de natuurlijkheid, evolutie en biologie, redelijkheid (het gebruiken van je verstand) gelijkheid, open houding, luisteren naar elkaars mening. En, hoe kun je met elkaar in dialoog?

Janne wil dit op de volgende manier uitdragen in haar lessen hvo:

Ik vind het belangrijk om niet te expliciteren, maar leerlingen eerst zelf te laten ervaren. Geen humanisten kweken, wel voorleven en humanistische waarden beïnvloeden de keuzes die je maakt. Dat ga ik dan eerder doen vanuit 'humanisten denken er zo over en humanisten vinden zo of zo' en ik zeg ook altijd dat ik een humanist ben en dan niet in een zin van zo dat is mijn mening. Maar ik vertel wel altijd aan de kinderen: Ik ben humanist en daarom geef ik hvo en de godsdienstjuf, die is christelijk en daarom geeft zij gvo.

Groepsdynamiek

Janne wil met haar lessen hvo leerlingen aanzetten tot zelf denken en werkt daar op verschillende manieren aan. Voor Janne zit de grootste spanning bij hvo in de groepsdynamiek en de beginsituatie van een groep. Wanneer een groep al veel geoefend heeft met samenwerkingsvaardigheden dan helpt dat voor de hvo-les. Net zoals wanneer je wat langer op een school bent en een band kunt opbouwen met een leerjaar. Als dit niet het geval is, dan vindt Janne het moeilijker om haar gewenste doelen en aanpakken te realiseren.

Bij Janne staat het belang van keuzevrijheid centraal. Het stimuleren van de morele ontwikkeling ziet zij als het belangrijkste doel voor hvo. Haar lesdoelstellingen zijn gericht op het leren verplaatsen in het perspectief van de ander, en het ontwikkelen van empathie. Dit valt onder het ontwikkelingsgebied van de sociale ontwikkeling. Zij gaat daarbij uit van een existentialistisch perspectief op humanisme. Vrijheid en zelfvorming zijn daarin belangrijk. Vanuit die waarden wil Janne ruimte geven aan de ontwikkeling van leerlingen. Ze wil zich dan ook niet sturend opstellen in haar lessen hvo. In paragraaf 7.4.1 laat ik zien hoe Janne invulling geeft aan haar lessen over optische illusies en getuigenissen.

Kennismaking met vakdocent hvo Tanja

Vakdocent hvo Tanja is 49 jaar en geeft sinds negen jaar hvo. Tanja heeft een hbo-opleiding afgerond. Tanja werkt op een openbare basisschool in een dorp in

het oosten van het land. Zij is sinds dit schooljaar werkzaam op deze school als vakdocent hvo. 16 van de 19 leerlingen uit een groep 8 volgen hvo.

Zelfkennis

Voor Tanja is het belangrijkste doel van hvo leerlingen te begeleiden in het ontwikkelen van zelfkennis:

*Bij jonge kinderen gaat dat vooral om het sociaal-emotionele: ken jezelf, ken een ander.
Dus eerst heel dicht naar binnen. Ik zeg altijd: naar binnen gaan, voordat je naar buiten
kan gaan en voordat je snapt hoe de wereld in elkaar zit, moet je eerst jezelf kennen.*

Van binnen naar buiten betekent voor Tanja ook -in termen van hvo-doelen- dat ze de persoonlijke ontwikkeling het belangrijkste vindt, dan de sociale ontwikkeling en dan de morele ontwikkeling om aan te werken in haar lessen. Onder persoonlijke ontwikkeling verstaat ze het leren kennen van je gevoel, wat voelt iemand en waarom, om vervolgens het gevoel van een ander te kunnen begrijpen:

*Ik denk dat wij daar een belangrijke rol in hebben; invoelen, inleven, hoe heeft die ander
dat, hoe zou je dat zelf hebben?*

Als ik Tanja de kaartjes met de tradities van Aloni voorleg, dan vindt zij haar doelen voor hvo het beste passen bij het doel horend bij de romantisch-naturalistische traditie: de leerling heeft zijn eigen talenten leren kennen.

Macht

Voor de lessen over macht formuleert Tanja de volgende concrete lesdoelen: ervaren hoe het is om de baas te zijn over een ander en hoe het voelt als een ander macht over je heeft. Ook bewust worden wat macht is en wat macht met een ander doet. En, voor de tweede les: weten welke soorten macht er zijn en waar je die aan kan herkennen, en weten welke macht je zelf wel eens inzet om je zin te krijgen. De afgelopen lessen van Tanja hebben in het teken gestaan van het maken van een levensloopverhaal. Andere onderwerpen die dit jaar op het programma hebben gestaan, zijn verbondenheid, vluchtelingen, helpen, Sinterklaas en Kerst, goede voornemens en zonden, gelijkheid en vooroordelen en tijd. Aan het einde van het schooljaar zal het thema geloof en religie nog behandeld worden, evenals het afscheid van groep 8.

Humanistische pijlers

Tanja is geen lid van het Humanistisch Verbond, maar ze noemt zichzelf wel humanist. Ze werkt vanuit -wat zij noemt- de vijf pijlers van hvo: vrijheid, gelijkheid, natuurlijkheid, verbondenheid en redelijkheid. Deze pijlers vormen de onderleggers voor de inhoud en vormgeving van haar lessen waarin ze vooral bezig is leerlingen zich meer bewust te maken van zichzelf en hun omgeving. Zij draagt

deze pijlers niet expliciet over, maar ze wil leerlingen er wel mee in aanraking brengen:

De pijlers heb ik uitgelegd aan het begin van het schooljaar. Toen heb ik een heel groot tafelkleed neergelegd alsof dat de aarde was. Toen heb ik gezegd: "Laten we eens kijken hoe wij op aarde zijn gekomen". Toen heb ik uitgelegd hoe wij als humanisten daar naar kunnen kijken. Dat de mens is ontstaan vanuit de evolutie, maar dat er ook mensen zijn die gelovig zijn en die dat anders zien.

Vervolgens verbind ik dat met een begrip als verbondenheid. Terwijl we op dat kleed staan, komen er steeds meer mensen bij, die worden geboren, ze kiezen er steeds iemand bij. Op een gegeven moment staan we met z'n allen op dat kleed en dan vraag ik: is er nog vrijheid? En, is er nog verbondenheid? Er zijn mensen die worden er vanaf geduwd, en dan stel ik de vraag of het nog rechtvaardig is. Als we er met z'n allen op staan, helpen we elkaar dan nog om erop te blijven of niet?

Ze geeft les vanuit de vijf humanistische pijlers (Van Praag) en laat de leerlingen deze pijlers beleven. Tegelijkertijd vindt ze het belangrijk dat de leerlingen daar zelf mee doen wat zij willen. Ze legt niet op, maar wil dat de leerling zelf de keuze leert maken voor wat hij of zij belangrijk vindt.

Voorwaarden in de groep

Tanja wil met haar lessen hvo een bijdrage leveren aan de (zelf)ontwikkeling van kinderen. Die ontwikkeling gaat in kleine stappen, en het is belangrijk volgens haar om daar vertrouwen in te hebben:

Je hebt ook kinderen die heel stil zijn en die je met moeite erbij kunt krijgen. Uiteindelijk zie je dat er een soort opening ontstaat, waardoor dat kind denkt, maar nu durf ik ook mijn verhaal te doen. Kijk dat noem ik ook ontwikkeling. Dat jij ook je mening durft te geven.

Voor Tanja heeft de mate waarin zij doelen en aanpakken weet te realiseren te maken met een aantal voorwaarden in de groep, zoals de grootte:

Ik behaal eigenlijk mijn doelen op het moment dat de veiligheid klopt, dat de ruimte klopt, dat ik voel dat ik die verbondenheid heb. Dat ik contact kan maken. En dat kan eigenlijk vind ik ook wel, met minder dan eenentwintig kinderen. Want ik vind die grens die ze hebben aangenomen van eenentwintig eigenlijk wel prima. Het moeten er zeker niet meer zijn. Ik heb hier groepen, die zijn gewoon groter, waardoor je in de ruimte anders zit, waar je door minder contact kunt maken en dan kan ik bij voorbaat al weten dat ik bepaalde doelen niet kan halen. Dat echt naar binnen gaan, bij al die leerlingen, dat kan ik net niet genoeg uitlokken. Dus ik kan wel vragen stellen, maar ik kom net niet daar waar ik het liefst zou willen, bij allemaal.

Tanja vindt de persoonlijke ontwikkeling het belangrijkste doel voor hvo. Dat vult zij in als de ontwikkeling van zelfkennis. De doelstellingen voor de lessen over macht, vallen binnen het ontwikkelingsgebied van de persoonlijke ontwikkeling. Ze zijn immers gericht op bewustwording en persoonlijke ervaring. Ze benoemt het doel horend bij de romantisch-naturalistische traditie als het meest passend bij haar opvatting van hvo. Ze werkt vanuit de humanistische pijlers van Van Praag, en wil deze voorleven en laten ervaren. In paragraaf 7.4.2 laat ik zien hoe Tanja invulling geeft aan haar lessen over macht.

Kennismaking met vakdocent Joke

Joke is 65 jaar en geeft al 16 jaar hvo. Ze is hbo geschoold. Joke werkt op een Montessorischool in een grote stad. Alle leerlingen van groep 8 volgen hvo. Joke geeft sinds zes jaar les aan deze groep.

Bewust en sociaal

Joke wil met haar lessen hvo bijdragen aan de bewustwording van leerlingen:

Wie je zelf bent, van hoe je de wereld ziet. Je wensen en je ideeën. Als niemand een kind bevraagt, bevraagt het ook zichzelf niet. En dat is mijn doel. Dat het kind zich bewuster wordt van wie hij of zij is.

Daarnaast vindt Joke het belangrijk om in haar lessen aandacht te hebben voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden en zij koppelt dit aan het doel van bewustwording:

Het gaat ook over leren hoe je naar de wereld kijkt, en wat je van de wereld vindt. Hoe je wilt dat die eruit ziet.

Ze geeft het voorbeeld van een les waarin ze aan leerlingen vraagt of een samenleving zonder risico's wenselijk is en wat het betekent voor de veiligheid, maar ook voor de mate van vrijheid die burgers ervaren. Ze legt dan uit hoe het een het andere zou kunnen beperken. Voor Joke gaan persoonlijke en sociale doelen hand in hand: over jezelf leren en daarbij leren over hoe je de wereld kunt en wilt inrichten. Als ik haar kaartjes voorleg met doelen uit de verschillende stromingen van Aloni, dan vindt ze het doel horend bij de kritisch-radicalen traditie het beste passen bij haar visie op hvo:

Ik ben ook erg voor empowerment en dialoog. Morele sensitiviteit. Dat vind ik ook heel belangrijk. Dat je gewoon, zelfs als je het niet kunt uitleggen, dat je dan toch aanvoelt, van 'zo moet het eigenlijk, zo is het'. En kritisch bewustzijn, daar houd ik ook van. En ook sociale rechtvaardigheid: een bijdrage leveren aan een rechtvaardige samenleving.

Verantwoordelijkheid en democratie

De eerste geobserveerde les staat in het teken van verantwoordelijkheid. In deze les wil Joke leerlingen laten nadenken over verantwoordelijkheid en gezamenlijk visies verzamelen over verantwoordelijkheid. In de tweede les gaat het over democratie. Ze wil leerlingen daar laten nadenken over de betekenis van wetten en hen het verband tussen veiligheid en vrijheid laten onderzoeken. Joke maakt geen plannen en dus ook geen jaarprogramma. Dat is een bewuste keuze. Ze wil in kunnen spelen op de actualiteit en op dat wat er in een groep leeft. Wel heeft ze globaal een paar onderwerpen in haar hoofd: zo wil ze het bijvoorbeeld dit schooljaar over mensenrechten hebben, over beroepen, over groepsdruk en over afscheid nemen.

Vrijheid en verbondenheid

Joke noemt zichzelf humanist en ze is lid van het Humanistisch Verbond. Ook voor Joke zijn de humanistische pijlers (Van Praag) een belangrijke onderlegger in haar lessen hvo en waarden van waaruit ze wil werken:

Dan neem ik een paar postulaten en dan gaan we daarmee aan de gang. Bijvoorbeeld verbondenheid, daar ben ik erg dol op. Vrijheid, dat komt vanzelf aan de orde, vrijheid en verbondenheid, dat zijn wel mijn lievelingsdingetjes. Over de natuur praten we ook, ja natuurlijkheid. Ik praat met ze over de natuur.

Hoe gaat Joke met deze waarden om in de praktijk?

zeg ook wel in de lessen van "humanisten vinden dit of dit belangrijk". Ik praat ook wel over geloven. Deze school heeft mij gevraagd omdat er geen godsdienst is, om ook eens wat te doen over geloven. En dat doe ik dan op humanistische wijze. Dan zeg ik: "Ja wij, de humanisten, gaan niet zeggen van je moet dat doen want dat wil God. Maar kijk eens naar je medemens. Hoe moeten we met elkaar leven?" En dan heb ik ook een verhaal over de hemel en de hel. En dan zeg ik aan het eind: "Humanisten geloven dus niet in een God, en niet in een hemel en een hel. Maar we geloven wel dat we er met zijn allen een hemel of een hel van kunnen maken". En dat snappen ze helemaal.

Met haar lessen hvo probeert Joke bij leerlingen een bewustwording op gang te brengen van hoe kinderen zelf in het leven staan en willen staan. Daar komt de waarde van vrijheid in terug. Daarbij vindt ze het ontwikkelen van een non-conformistische houding heel belangrijk. In haar eigen handelen wil ze niet normerend zijn:

Ik wil niet mijn ding inbrengen. Dus ik zeg, 'bij hvo, of binnen humanisme'. Ik zeg ook wel 'ik', als in ik vind dat jij heel vervelend doet, of ik vind jou nu heel brutaal of ik vind je nou wel storend. Ja, dat ben ik. Maar dat is op een ander level. Qua lesinhoud: ik zeg vaak van "ja, het is heel moeilijk, soms zijn dingen echt een dilemma". En dan benadruk ik: dit is wel een moeilijke keuze.

Beperkte invloed

Joke vindt het belangrijk dat haar lessen een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van het zelfbewustzijn. Vanuit dat zelfbewustzijn hoopt ze dat kinderen een sociale en verantwoordelijke bijdrage aan de maatschappij kunnen leveren. Of haar dat ook lukt met haar lessen hvo, vindt ze moeilijk te zeggen: “Leerlingen hebben hun eigen persoonlijkheid en de een neemt meer mee vanuit huis dan de ander”. Verder geeft ze wel aan dat het in lastige groepen waar orde een probleem is, moeilijker is om aan doelen te werken en deze te realiseren

Bij Joke is de persoonlijke ontwikkeling sterk verbonden met de ontwikkeling van sociale en maatschappelijke verantwoordelijkheid. Haar lesdoelen zijn enerzijds gericht op kennis, maar ook op het ontwikkelen van vaardigheden zoals samenwerken. Ze zijn daarom te plaatsen binnen het ontwikkelingsgebied van de maatschappelijke ontwikkeling. Het doel horend bij de kritisch-radicalen traditie vindt zij het meest van toepassing op haar lessen hvo. Joke laat duidelijk zien wat ze van iets vindt, maar als het om humanisme gaat dan laat ze dingen van verschillende kanten zien. Ze wil sturen en voorleven tegelijk. In paragraaf 7.5.1 laat ik zien hoe Joke in de praktijk aan de slag gaat met de thema’s verantwoordelijkheid en democratie.

Kennismaking met vakdocent hvo Petra

Vakdocent hvo Petra is 57 jaar en geeft sinds 16 jaar hvo. Petra heeft een mbo-opleiding afgerond. Petra werkt op een school in een dorp in het midden van het land. Het gaat om een groep acht waarvan 6 van de 29 leerlingen hvo volgen.

Levensles

Petra ziet hvo als een levensles:

Ik presenteer hvo altijd als een soort levensles. De belangrijkste doelen die zitten dan voor mij in het proberen leerlingen te leren dat ze hun eigen leven kunnen geven. En hun eigen levensbeschouwing kunnen ontwikkelen, de manier waarop zij in het leven willen staan.

In termen van hvo-doelen vindt Petra het belangrijk om te beginnen bij de persoon, en daarmee bij de persoonlijke ontwikkeling. Ze denkt dat kinderen eerst zichzelf moeten leren kennen, en dat daarbinnen ook de morele ontwikkeling plaatsvindt. Daarna komt wat haar betreft het sociale aspect:

Ik begin bij de persoon voor mijn gevoel. Dat ze eerst zichzelf moeten leren kennen tussen aanhalingstekens. En daarbinnen zit die morele ontwikkeling, omdat ieder kind van zichzelf al een morele standaard heeft maar zich daar nog niet zo van bewust is. Dus daar zit ook een stukje ontwikkeling en bewustwording in. En de sociale ontwikkeling zit het dan in het feit dat je met een groep bezig bent en samen de lessen aan het vormgeven en volgen bent.

Als ik Petra vraag in welke van de vier doelen horend bij de verschillende stromingen van Aloni ze haar doelen voor hvo het meest herkent, dan kiest ze voor de existentiële stroming: de leerling kan zijn eigen keuzes verantwoorden. In haar lessen vindt ze het namelijk belangrijk dat de leerlingen zichzelf beter leren kennen en keuzes leren maken en dat ze beter leren verwoorden wat ze van iets denken.

Duurzaamheid

In de twee lessen die ik observeer gaat het over duurzaamheid door middel van het ontwerpen van een eiland. Voor deze lessen heeft Petra de doelen als volgt geformuleerd:

‘Leerlingen verdiepen zich in begrip duurzaamheid, de ontwerpen worden verwerkt in een gezamenlijk eiland.’ Voor de tweede les formuleert zij het doel als: ‘leerlingen verdiepen zich in begrip duurzaamheid en passen hun kennis en ideeën toe door keuzes te maken op basis van argumenten en door samen te werken’. Dit schooljaar gaat ze werken onder andere aan de thema’s duurzaamheid, seksuele vorming, puberteit, sociale media en gaan de leerlingen zelf lessen maken en geven. Dit heeft ze samen met de leerlingen samengesteld.

Ik had een voorstel, van dit zijn mijn plannen, en wat zouden jullie graag willen? En daaruit is iets gekomen. Dus ik had een jaarplan en dat heb ik bijgesteld eigenlijk, met hun eigen wensen daarin verwerkt.

Autonomie

Petra noemt zichzelf humanist en ze is lid van het Humanistisch Verbond. Op autonome wijze je leven vorm kunnen geven is voor haar een belangrijke humanistische waarde. In haar lessen vertaalt ze dit in een manier van vragenstellen:

Ik heb een zintuig ontwikkeld voor als kinderen het zelf niet zo goed weten wat ze van iets vinden, dat ze dan met de grote meerderheid meegaan. En dan probeer ik juist heel erg te prikkelen door te vragen: “Wat vind je er nu echt zelf van?” En voor een deel speelt veiligheid daar in ook een rol, dat ze ook durven uiten waar ze hun twijfels over hebben en met wie ze het dan wel en niet eens zijn.

Ze ziet het dus als haar rol om die vragen te stellen die kinderen aan het denken zetten. Ze wil de leerlingen ook veel ruimte geven voor eigen inbreng in haar lessen, bijvoorbeeld door ze zelf lessen te laten maken en geven (inspraak). Zo probeert ze haar waarden in praktijk te brengen.

Ook vindt Petra kennis over humanisme bij leerlingen belangrijk. Zo heeft ze les gegeven over Socrates, Rousseau en Sartre. Ook heeft ze lessen gegeven uit het door Stichting HVO uitgegeven themaboek de H-factor (Dusch, 2014).

Zelf mogen denken

Voor Petra gaat het bij hvo dus om een proces van leren ontdekken waar je staat, wat je belangrijk vindt en hoe je je leven wil leiden. Ze vindt het echter moeilijk te bepalen hoe groot haar bijdrage is aan dat proces:

Dat weet ik niet. Als ik leerlingen later tegenkom en ik vraag van wat heb je daar aan overgehouden, dan zeggen ze vaak dat ze het gevoel hebben dat ze zichzelf konden zijn. En dat ze zichzelf een beetje beter hebben leren kennen. Juist omdat er vragen gesteld worden waar ze nooit eerder over hebben nagedacht. Juist die andere dingen ter sprake brengen dan die normaal op school besproken worden.

Het feit dat ze de kinderen maar drie kwartier in de week ziet, waarvan dit ook maar een klein deel van de klas is, maakt ook dat ze niet goed weet wat ze uiteindelijk kan bereiken.

Het belangrijkste voor Petra is dat hvo een plek is waar kinderen zich kunnen en mogen ontwikkelen. Persoonlijke ontwikkeling is belangrijk, maar ook vrijheid om keuzes te leren maken. Haar lesdoelen zijn gericht op kennis over duurzaamheid, en op het ontwikkelen van vaardigheden zoals samenwerken. Ook deze plaats ik binnen het gebied van de maatschappelijke ontwikkeling. Petra sluit aan bij een existentialistisch perspectief op humanisme. Ze ziet het als haar taak die vragen te stellen waarmee de leerlingen op het spoor van zelf denken worden gezet en leeft daarin haar waarden voor. In paragraaf 7.5.2 laat ik zien hoe Petra met leerlingen aan de slag gaat rondom het thema duurzaamheid.

Conclusies van het denken van docenten over humanisme en hvo

Wat beogen docenten met humanistisch vormingsonderwijs? Hoe vertalen zij dat naar concrete lesdoelen? Wat vinden zij belangrijk in hun lessen? Welke knelpunten en belemmeringen worden ervaren?

Uit de interviews komt naar voren dat de vakdocenten hvo een waaier aan humanistische visies en doelen hanteren. Dit omvat een breed palet van doelen gebaseerd op bredere humanistische opvattingen en op doelen van hvo, vaak in combinatie met persoonlijke visies op humanisme, levensbeschouwing en vorming.

In de interviews heb ik specifiek gevraagd naar het denken over doelen van hvo en over doelen horend bij de stromingen van Aloni. Wat betreft de doelen van hvo, geven alle docenten aan het in het algemeen belangrijk vinden om te werken aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Dit wordt door hen opgevat als het stimuleren van zelfkennis, bewustwording en het ontdekken van het eigen perspectief. De sociale ontwikkeling wordt ook belangrijk gevonden, met name waar het gaat om sociale vaardigheden in de klas. De morele ontwikkeling wordt door een aantal docenten genoemd als een belangrijke onderscheidende pijler van hvo. Voor Janne

bijvoorbeeld is het morele geen losstaand geheel, maar ligt dit als dimensie besloten in de hele praktijk van hvo.

Van de doelen horend bij de stromingen van Aloni werd drie keer de romantisch-naturalistische stroming (Marieke, Fanny, Tanja), een keer de kritisch-radicalen stroming, (Joke) en twee keer de existentiële stroming genoemd (Petra en Janne) als een belangrijk doel voor de lessen hvo. De klassiek-culturele stroming met een gerichtheid op de brede ontplooiing, werd geen enkele keer genoemd als onderwijsdoel voor de lessen hvo.

Voor hun eigen lessen formuleren de docenten verschillende door hen zelf gemaakte lesdoelen. Deze worden door hen niet in een breder verband geplaatst. Er worden verschillende typen doelen beschreven in de lesvoorbereidingen: de focus ligt op de doelen horend bij de persoonlijke ontwikkeling. De jaarprogramma's zijn heel beknopt geformuleerd. Zij bestaan enkel uit het noemen van gerealiseerde of beoogde (soms jaarlijks terugkomende) onderwerpen. Slechts één docent verwijst naar themaboeken van Stichting HVO.

De vakdocenten leggen verschillende accenten, maar zij zien hvo allemaal als een plaats waar de leerling zichzelf mag ontwikkelen en zij zien het als hun rol de leerling daarin te begeleiden. Zij willen daarbij zowel vanuit humanistische onderwerpen werken, als vanuit vaardigheden zoals samenwerken en leren argumenteren. Humanistische waarden en mensbeelden vormen het onderliggende kader van waaruit docenten zeggen te werken. Genoemd worden onder andere een positief mensbeeld, vrijheid, gelijkwaardigheid en autonomie. Ook willen de meeste docenten verschillende waarden en zienswijzen ten aanzien van bepaalde standpunten belichten, bijvoorbeeld ten aanzien van het ontstaan van de mens (zie Tanja) of ten aanzien van religie (zie Joke). De docenten verschillen zowel in de mate waarin zij zichzelf als humanist zien, als in de mate waarin zij dat in hun lessen expliciet maken. Als docenten spreken over hun bijdrage in het algemeen aan de doelen van hvo, dan geven zij allen aan dat zij vooral leerprocessen in gang willen zetten. Via het bieden van ervaringen en het voeren van het gesprek daarover, beogen zij leerlingen aan te zetten tot denken.

Als het gaat om mogelijke knelpunten en belemmeringen voor het realiseren van doelen, worden de groepsprocessen in de klas genoemd en de manier waarop het vak hvo is ingebed in de context van de openbare basisschool. De vakdocent hvo noemt vaak het alleen functioneren in de school als belemmering. Deze factoren houden mogelijk verband met elkaar: omdat de docent de kinderen maar een uur per week ziet, is het moeilijker een band op te bouwen, zowel met de leerlingen als met de collega's in de school.

In de volgende paragraaf laat ik zien hoe de zes vakdocenten hvo vorm geven aan hun ideeën over humanisme en hvo in de praktijk van de lessen hvo.

7.2 Humanistisch vormingsonderwijs in de praktijk

Welke doelen en welke pedagogische aanpakken worden zichtbaar in de praktijk en hoe denken docenten over hun lessen? In dit deel van het hoofdstuk laat ik dat zien aan de hand van de beschrijving en analyses van de lesobservaties en de nagesprekken. Ik doe dit aan de hand van de volgende deelvragen:

- Welke doelen en welke pedagogische aanpakken worden zichtbaar in de lessen hvo?
- Hoe gaan docenten daarbij met waarden om?
- Hoe waarderen de docenten hun twee gegeven lessen qua leskwaliteit en de bijdrage aan (het realiseren van de doelen van) hvo?

Ik heb de zes praktijken op basis van inhoudelijke kenmerken, met name de wijze van werken, ingedeeld in drie groepen. De eerste twee praktijken die beschreven worden, zijn die van vakdocenten hvo Marieke en Fanny. Hoewel deze lessen over verschillende onderwerpen gaan en er verschillende accenten worden gelegd, zie ik in de lessen een overeenkomst in de focus op het bewust worden van het eigen perspectief. In het handelen leggen deze docenten de nadruk op het stellen van vragen als een manier om de bewustwording te stimuleren. Deze twee praktijken zijn dan ook samengebracht onder de noemer 'vragen stellen'. In paragraaf 7.3.1 zien we Marieke met haar lessen over vluchtelingen. Haar doel is leerlingen bewust te maken van hun standpunt ten aanzien van maatschappelijke vraagstukken. In paragraaf 7.3.2 werkt Fanny aan het thema familie waarin ze leerlingen bewust wil maken van de familie waar ze deel van uitmaken.

De volgende twee praktijken beschrijven de lessen van vakdocenten hvo Janne en Tanja onder de noemer 'ervaringen bieden'. Deze lessen zijn namelijk allebei sterk ervaringsgericht ingevuld. De lessen van Janne in paragraaf 7.4.1 staan in het teken van ervaringen opdoen met optische illusies en getuigenissen. De lessen van Tanja in paragraaf 7.4.2 gaan over macht en onmacht. Zij wil leerlingen laten ervaren wat het betekent als iemand anders macht over je heeft.

In de laatste twee praktijken van vakdocenten hvo Joke en Petra wordt gepoogd leerlingen samen te laten werken rondom humanistische thema's. Deze breng ik dan ook samen onder de noemer 'laten samenwerken'. In paragraaf 7.5.1 gaat het in de lessen van Joke over de humanistische waarden van verantwoordelijkheid en vrijheid en haar doel is om leerlingen hierover -in dialoog- na te laten denken. Paragraaf 7.5.2 laat de praktijk van Petra zien, waarin duurzaamheid centraal staat, en leerlingen aan de slag gaan met het gezamenlijk ontwerpen van hun eigen duurzame Waddeneiland.

Onderzoeksinstrumenten en analyse

Om antwoord te krijgen op bovengenoemde deelvragen heb ik 12 lesobservaties uitgevoerd en met elke docent na elke les een nagesprek gevoerd (totaal 12 gesprekken). Het gaat om lessen in de bovenbouw (groep 6, 7, 8). De lessen zijn opgenomen met een opnamerecorder (alleen geluidsfragmenten) en woordelijk uitgeschreven. Ook heb ik tijdens de lesobservaties gebruik gemaakt van een lesobservatieformulier.

In het lesobservatieformulier zijn doelen geoperationaliseerd in voorbeelden van waarneembare items. Het gaat om zes typen doelen die zowel de doelen van hvo, als doelen op het gebied van burgerschap omvatten, namelijk persoonlijke, sociale, morele vorming, kritische meningsvorming, disciplinaire vorming en vorming op het gebied van sociale rechtvaardigheid. Een voorbeeld van een door mij geformuleerd waarneembaar item is 'de docent stimuleert zelfvertrouwen' (persoonlijke vorming). Daarbij kon ik aanvinken hoe vaak er in de les aan een dergelijk doel werd gewerkt, op een schaal van niet, af en toe, regelmatig en heel vaak, als hulpmiddel om de praktijk te beschrijven. Ook heb ik mijzelf een aantal open vragen gesteld, die gericht waren op specifieke kenmerken van een hvo-les. Zoals bijvoorbeeld de vraag: stimuleert de docent de dialoog? Het observatieformulier heb ik gebruikt als hulpmiddel om het observeren te structureren en op basis hiervan heb ik per les een observatieverslag gemaakt. In dat verslag noteerde ik wat ik waarnam, in welke categorie doelen dat volgens mij viel en welke andere specifieke hvo-elementen in de les naar voren kwamen, zoals aandacht voor de dialoog, voor de relatie en voor de omgang met waarden.

Ik heb twee lessen van elke docent geobserveerd. De keuze van de lessen was meestal niet inhoudelijk, maar pragmatisch in verband met de beschikbaarheid van de docent in een periode waarin het onderzoek kon plaatsvinden. Zowel de uitgeschreven lessen als de observatieverslagen vormden het materiaal waarmee ik de lessen heb beschreven in dit hoofdstuk. Daarbij was de focus steeds het handelen van de docent.

Na afloop van de lesobservatie is er een nagesprek gevoerd met de vakdocent hvo. Het gesprek vond plaats op dezelfde dag als de lesobservatie. Doel hiervan is om de relatie tussen intenties en uitvoering in de les helder te krijgen. De vragen zijn:

- Hoe vond je deze les gaan?
- In hoeverre vind je dat je je doel hebt behaald?
- Wat ging er goed?
- Wat vond je moeilijk?
- Welke leeractiviteiten heb je ingezet? Waarom deze?
- Wat denk je dat de leerlingen ervan hebben geleerd?
- Op welke manieren heb je de leerlingen betrokken bij de les?

De 12 nagesprekken zijn met een voice-recorder opgenomen en daarna uitgeschreven in transcripten. Na het proces van transcriberen zijn alle teksten doorgenomen. De teksten zijn geanalyseerd op basis van de vragen wat de docent met de les beoogde en in hoeverre zij vond daarin geslaagd te zijn.

Deelnemers

Voorafgaand aan participatie is aan de deelnemers gevraagd om toestemming voor het door mij bijwonen en observeren van de lessen, het maken van geluidsopnames en het rapporteren van de gegevens.

Omdat ik het belangrijk vond dat de docenten zich vrij konden voelen tijdens het geven van de lessen en ze zich niet teveel zouden laten beïnvloeden door mijn aanwezigheid, heb ik benadrukt dat ik geen oordeel zou geven over de kwaliteit van de lessen, maar vooral inzicht wilde krijgen in wat er gebeurt in een hvo-les en waaraan er gewerkt wordt, en graag hun oordeel over de gegeven lessen wilde weten. Tevens heb ik gegarandeerd dat het verkregen materiaal geanonimiseerd bewaard zou worden en alleen voor onderzoeksdoeleinden gebruikt.

De kenmerken van deelnemers zijn beschreven in het eerste deel van dit hoofdstuk. In Tabel 7.1 worden de gegevens van de scholen en de klassen waaraan zij hvo geven, zichtbaar.

Tabel 7.1: gegevens scholen

Naam docent	klas	leerlingen hvo /totaal	j/m	culturele achtergrond leerlingen	locatie	periode
Marieke	6/7/8	13/13	6/7	Nederlands (13)	G	Januari 2016
Fanny	7	19/19	11/8	Nederlands (18) Thais (1)	M	November 2016
Janne	7/8	15/16	9/6	Nederlands (14) Chinees(1)	D	Oktober 2015
Tanja	8	16/19	8/8	Nederlands (16) (Nederlandse moslim 1)	D	Mei 2016
Joke	8	10/10	4/6	Nederlands (10)	G	Februari 2016
Petra	8	6/29	2/4	Nederlands (6)	M	Oktober 2016

j/m = aantal jongens / aantal meisjes; Locatie G = Grote stad, M = Middelgrote stad, D= Dorp

7.3 Vragen stellen: twee hvo-praktijken in beeld.

Ik beschrijf het lesverloop van de twee lessen. Hiermee geef ik een beeld van hoe de les wordt uitgevoerd. Naast dat ik in wat volgt de lessen globaal weergeef, licht ik er ook fragmenten uit. Daarin kies ik voor situaties uit de les die inzicht geven in het handelen van de docent ten aanzien van wat ze beoogt (1), hoe ze daaraan werkt (2), waarin ze laat zien wat ze belangrijk vindt (3) of een combinatie daarvan. De fragmenten zijn weergegeven in tekstkaders.

Daarna beschrijf ik hoe de docent over haar gegeven lessen denkt. Vervolgens geef ik op basis van het analysekader (zie paragraaf 2.4), per casus mijn analyse weer. Ik bespreek hier eerst de lessen van Marieke en van Fanny.

7.3.1 ‘You may say I’m a dreamer.’ De casus van vakdocent hvo Marieke

De leerlingen zitten in hun eigen lokaal aan tafels van twee. Marieke zit voor de klas aan het bureau van de groepsleerkracht. Ze opent de les met te benoemen dat het lang geleden is dat ze elkaar hebben gezien. Ze introduceert het lesthema ‘a wonderful world’. Een leerling reageert daarop met verhaal over bedreigde diersoorten om te laten merken dat hij de wereld helemaal niet zo ‘wonderful’ vindt. Marieke gaat hier vervolgens kort het gesprek over aan en vraagt de leerling daarbij wat hij daar zelf aan zou kunnen doen. Dan wordt de tekst van het nummer *Imagine* uitgedeeld en zin voor zin voorgelezen. Marieke vertelt dat de tekst van John Lennon over hoop en vrede gaat en daarmee ook nu nog een belangrijke tekst is. Daarna wordt het lied in een filmpje getoond en meegezongen. Het filmpje is een getekend stripverhaal van cartoonist Pablo Stanley. De boodschap ervan is duidelijk: ‘het maakt niet uit wat je gelooft, we moeten met elkaar in vrede leven’. In het filmpje komt een aantal mensen voorbij die deze boodschap hebben uitgedragen in hun leven, zoals Mahatma Gandhi, Bob Marley en Harvey Milk. De tweede keer dat het filmpje wordt getoond, zingt de klas het lied mee. Tijdens de les doen de meeste kinderen goed mee. Een paar kinderen zijn onrustig, snel afgeleid en worden vaak door Marieke tot de orde geroepen. De les sluit af met het maken van een tekening. Op de ene helft van de tekening verbeelden de leerlingen wat aan vrede bijdraagt en op de andere helft wat er moet stoppen om voor vrede te zorgen. Een leerling laat zijn tekening aan de rest van de klas zien als afsluiting van deze les.

In het nagesprek heb ik Marieke gevraagd naar de manier waarop ze te werk is gegaan en hoe ze daar op terugkijkt:

De boodschap van John Lennon is voor een deel denk ik wel over gekomen en voor een deel denk ik ook nog onbereikbaar voor sommige kinderen. Daar is een soort zaadje geplant en dat komt in de loop van de lessen wel weer verder.

De grote verschillen in de groep ervaart Marieke als een belemmering in het kunnen behalen van haar doelen:

De verschillen zijn groot in deze groep, dat vind ik soms wel lastig. En er zijn gewoon een aantal kinderen, zoals die twee jongetjes die willen inderdaad het liefst de hele tijd springen, bewegen en die worden gewoon snel te druk. Dan moet ik echt ingrijpen. Dan wil ik én ze betrokken houden én ik wil dat ze doen wat ik zeg zonder dat ze afhaken.

De week erna is er een jarige leerling. De les begint. De verjaardag wordt ‘op z’n hvo’s gevierd’ zegt de docent. De jarige jongen mag voor de klas op een kruk komen zitten, de fluisterkruk genoemd. Andere kinderen mogen om de beurt wat aardigs, wat liefs of een verjaardagswens in zijn oor fluisteren. Dit doen ze een paar minuten, verschillende kinderen staan op en fluisteren iets in de jarige zijn oor. Na afloop zegt de docent tegen de jarige: “En hoe voelde dit? Lekker he!”

Marieke introduceert vervolgens het thema van de les en er volgt een gesprek in de klas naar aanleiding van de vraag: “Wie weet waar er nu oorlog is?” Een leerling zegt: “in Syrië.” Dan volgt er een kort gesprek over Syrië, IS en de aanslagen in Parijs. Dit gesprek verloopt van de docent steeds naar een leerling, telkens vraagt ze een leerling antwoord te geven op een vraag die zij stelt. Niet iedereen doet mee, er zijn kinderen die er doorheen praten met hun buurman, waarop ze meerdere keren tussendoor moet waarschuwen. Dan introduceert ze het thema ‘vluchtelingen’ met een filmpje van Vluchtelingenwerk.² Na afloop stelt ze de vraag: “Wat is nu het verschil tussen een vluchteling en een asielzoeker als je dit filmpje hebt gezien?” Hier wordt kort wat over uitgewisseld tussen de docent en een paar leerlingen. Dan komt er een werkvorm waarbij de leerlingen moeten kiezen wat ze meenemen als ze zouden moeten vluchten. Marieke zegt:

Jullie krijgen van mij een blad en een tandenborstel en dan ga je met elkaar in gesprek. Stel nou dat jij op de vlucht zou zijn en je hebt helemaal geen tijd om je tas eens rustig in te pakken, wat neem jij dan mee en waarom?

Op het werkblad staan de volgende afbeeldingen: een jas, een telefoon, een paspoort en een familiefoto. De leerlingen maken zelf groepjes en gaan met elkaar in gesprek en na vijf minuten krijgt de klas de instructie om het gesprek af te ronden. Dan volgt er een gesprek van tien minuten waarbij de docent telkens een leerling vraagt om te vertellen wat hij/zij mee zou nemen en waarom. Hieronder een fragment van een gesprek tussen de docent en een leerling:

² In het lesprogramma ‘Hier ben ik veilig’ leren kinderen uit groep 7 en 8 van de basisschool waarom mensen vluchten, wat het verschil is tussen een vluchteling en een asielzoeker en wanneer vluchtelingen in Nederland mogen blijven. ‘Hier ben ik veilig’ is een multimediaal programma met korte en lange filmpjes, interviews en een quiz en een groepsopdracht. www.vluchtelingenwerk.nl

Fragment 7.a

Marieke: *“Ok, jongens ga maar even zitten, gewoon in het groepje zoals je zit, waarin je zit dat is prima. Laura ik wil dat het stil wordt. Jip? Ga zitten. Wie wil er iets over vertellen? Over wat neem jij mee en natuurlijk wil ik ook dat je uitlegt waarom je dat ene wel en het andere niet meeneemt.”*

Leerling: *“Ik neem mijn telefoon, mijn paspoort en mijn kleren.”*

Marieke: *“Maar ik wil ook dat je kiest. Je hebt maar heel weinig tijd, wat neem je mee?”*

Leerling: *“Dan je telefoon.”*

Marieke: *“Je telefoon, dat is het allerbelangrijkste?”*

Leerling: *“Want je maakt er een foto van je paspoort en een foto van je familie mee, en een foto van je jas.”*

Marieke: *“Ga eens even zitten, Wout, ga eens zitten. Weet je wat ik heel fijn vind, even gewoon als regel, als Jip aan het woord is, dan luistert de rest. Maar Jip, als iemand anders aan het woord is dan luister jij gewoon ook even.”*

Leerling: *“Maar niemand was toch aan het woord?”*

Marieke: *“Jij was aan het woord. En daarna werd het zo ontzettend geroezemoes dat ik eigenlijk niemand meer kon verstaan. Dus vandaar deze regel en volgens mij geldt die ook bij je eigen juf. Waarom maak jij deze keuze voor die telefoon?”*

Leerling: *“Er staan heel veel dingen op en je kan foto’s maken.”*

Er volgt dan nog een filmpje van drie minuten ‘Veilig in Nederland’ van Vluchtelingenwerk en dan een klokhuisaflevering van een Somalisch gezin dat moet vluchten naar Nederland. Het laatste deel van de les bestaat uit deze vraag aan de klas:

Fragment 7.b

Marieke: *“Wie vindt dat de Somalische familie mag blijven? Wie is het daarmee eens? Steek je vinger eens op. Wie kan ook zeggen waarom hij het er mee eens is?”*

Leerling 1: *“Er is daar oorlog en als ze teruggaan dan is er een kans dat ze doodgaan. Maar als de oorlog voorbij is, dan moeten ze wel weer terug.”*

Marieke: *“Wie denkt daar anders over?”*

Leerling 2: *“Ik vind het niet superleuk dat ze hier zijn, maar ik vind het ook niet erg. Ik heb er geen last van.”*

Marieke: *“Jullie twijfelen, kunnen jullie ook zeggen waarom je twijfelt?”*

Leerling 3: *“Er zijn ook wel eens aanradingen geweest.”*

Marieke: *“Er zijn ook veel van dat soort verhalen hè Laura, dat ze zich misdragen, bedoel je dat?”*

Leerling 4: *“Als zij naar ons land gaan, dan leven we met ze mee.”*

Marieke: *“Ja, we zouden wat meer met ze mee kunnen voelen, is dat wat je zegt?”*

Hierna is de les afgelopen. Marieke sluit de les af met de volgende zin: *“Ok, prima, we gaan hier volgende week mee verder. Bedankt, jullie hebben lekker meegedaan en jullie mogen nu de pauze in. Ruim je tafel eventjes op”.*

In het nagesprek vraag ik Marieke in hoeverre ze denkt dat ze haar lesdoelen heeft behaald:

Ik vind dat ik ze best heb behaald. Alhoewel dit nog gewoon wel echt een begin was, de verdieping is nog lastig hoor in het net informeren en dan zo een gesprek in gaan. Dus dat zou een volgende les nog wel wat meer verdiept kunnen worden in een discussie. Maar ik vind wel dat ik ze een idee heb gegeven van het verschil tussen een asielzoeker en een vluchteling. En ze weten ook hoe zo'n vlucht kan gaan en hoe je dan in zo'n asielzoekerscentrum terecht komt en hoe dat dan gaat.

Op de vraag wat ze goed vond gaan deze les, antwoordt ze dat ze met name de groepsgesprekken goed vond gaan:

Ik vond de gesprekken goed gaan. In die zin dat er veel kinderen aan bod zijn gekomen en ik vond het ook fijn om te merken dat dan toch de meningen uiteenlopend zijn en dat ze zelf bijvoorbeeld de link pakken naar de Tweede Wereldoorlog. Dan maken ze het ook weer heel erg van zichzelf. En ik vond het op het laatst ook, die discussie is niet helemaal uit de verf gekomen natuurlijk en het was ook een heftige vraag van mij; mag dit gezin blijven of moet het weg? Dat is wel heel erg ook wat er nu gebeurt in de actualiteit en dan hoor je dan ook gelijk respons op. En dan zie je dat het in zo'n klas heel verdeeld is. Dat is wel interessant gewoon om te weten.

Analyse hvo-praktijk Marieke

In deze twee lessen wil Marieke werken aan het thema oorlog en vluchtelingen. Ze wil leerlingen daarover informeren, maar ze wil ook dat ze zich in vluchtelingen kunnen inleven. Hoe doet ze dat?

Marieke vertelt dat ze leerlingen bewust wil maken van hun eigen invloed op de wereld en in de lessen zie ik dat terug door de aandacht voor de eigen mening ten aanzien van in dit geval maatschappelijke vraagstukken. In haar aanpak is Marieke vooral bezig met het stellen van vragen: “Wie denkt daar anders over, waarom twijfel je, wat kies je en waarom?” Ze is erop gericht op dat de leerling zijn eigen mening leert verwoorden en deze leert te beargumenteren (kritische meningsvorming). Dat wordt ook duidelijk in fragment 7.a: leerlingen krijgen daar de opdracht te kiezen voor dat wat ze willen meenemen als ze zouden moeten vluchten.

Daarnaast wordt er ook aan andere doelen gewerkt zoals het leren luisteren naar elkaar (sociale vorming). In de lessen van Marieke vindt een voortdurend zoeken plaats tussen aan de ene kant veel ruimte geven aan de leerling om zich te uiten en aan de andere kant het in didactische zin sturen op bepaalde manieren van werken en samenwerken. Bijvoorbeeld, de gesprekken lopen via de docent en worden vaak onderbroken door een ordeverstoring. Marieke verlangt goede manieren (disciplinaire vorming). Ook dit wordt zichtbaar in fragment 7.a: “Maar Jip, als iemand anders aan het woord is, dan luister jij gewoon”.

In het interview vertelde Marieke dat ze het belangrijk vindt dat leerlingen een positieve kijk ontwikkelen en dat ze ervaren dat ze een bijdrage kunnen leveren. In de lessen wordt hierin ook wel een spanning zichtbaar. Het gesprek over oorlog en vluchtelingen stimuleert misschien niet meteen een positief wereldbeeld, en ook het moeten kiezen voor een voorwerp terwijl je je in moet leven om te vluchten, kan best confronterend zijn.

Marieke besteedt veel aandacht aan de relatie met de leerlingen en wil graag werken vanuit vertrouwen en gelijkwaardigheid. Ze neemt ze serieus, ze vraagt door en ze kent de namen. In fragment 7.b wordt dit zichtbaar: een leerling benoemt de angst voor aanrandingen en Marieke veroordeelt dat niet, maar erkent het gevoel van de leerling. Ook hier wordt een spanning zichtbaar: ze wil veel ruimte bieden aan de leerling, maar in de praktijk is ze ook sturend en moet ze orde zien te houden.

In haar aanpakken maakt Marieke gebruik van verschillende en afwisselende werkvormen, zoals lezen, tekenen, zingen, een documentaire kijken, een oefening doen. Ze is daarin creatief en besteedt aandacht aan het maken van haar materiaal. In de twee lessen die ik heb geobserveerd maakt Marieke geen gebruik van bestaand hvo-materiaal. Marieke zet een klimaat neer waarin leerlingen worden aangezet tot denken en het vrij uiten van hun mening (zo beoordeelt ze niet, maar ze vraagt door, zie fragment 7.b). Na het doen van de werkvorm volgt er een gesprek. Die gesprekken gaan over de door leerlingen gemaakte keuzes; zoals bij de vraag wat neem jij mee en waarom? Het kritisch bevragen door de leerlingen van elkaars mening en het voeren van de dialoog komen echter moeilijk tot stand. Over haar gegeven lessen is Marieke best positief, al vindt ze het moeilijk om te gaan met de verschillen in de klas. Voor Marieke liggen de uitgevoerde lessen grotendeels in lijn met dat wat ze voor ogen had.

7.3.2 ‘Waar kom ik vandaan?’ De casus van vakdocent hvo Fanny

Het is de eerste les na de herfstvakantie. De leerlingen komen binnen en zoeken een plek aan een lange tafel die in een grote ruimte staat. Fanny staat voor de groep en begint haar les met de uitnodiging om een nieuwe plek te zoeken voor wie dat wil:

We hebben aan het begin van het schooljaar afgesproken dat je na elke schoolvakantie een ander plekje mag zoeken. Ik heb de tafels neergezet in een L, dat is wat gezelliger misschien met elkaar dan aan een lange tafel. Bovendien bleek ook toen ik vanmorgen kwam dat de lampen het niet doen, dus die hoek is heel erg donker. Daarom heb ik hem deze kant uitgeschoven. Jullie hebben een ander plekje gezocht. Is er iemand die zegt: “Ik ben er nog niet helemaal tevreden mee, ik wil ruilen, veranderen”, dan kan dat nu nog.

Er is een leerling die zegt dat ze wel wil ruilen van plek.

Ga maar even staan achter de plek waar je zou willen zitten als je wilt veranderen. Met je etui kan je even gaan staan achter de plek waar je zou willen zitten.

Er ontstaat wat geroezemoes, want een leerling verandert uit zichzelf van plek, wat niet mag van Fanny, maar wel van de kinderen die met haar willen ruilen. De leerling krijgt de opdracht om goed mee te doen deze les. Zodra iedereen zit, gaat Fanny naar de inhoud. Ze vertelt kort wat ze voor de herfstvakantie hebben gedaan, en ze introduceert dan het thema voor deze les: ‘familie’.

Ze begint haar les met de volgende vraag:

Nou wil ik eens vragen, als je nou voor de spiegel staat en je kijkt naar jezelf is er dan iets in je gezicht in je uiterlijk waarvan je denkt dat heb ik precies hetzelfde als mijn vader of mijn moeder?

Ze geeft een meisje, Anna, de beurt: “Ik heb net zoals mijn vader donkergroene ogen”. Een aantal andere kinderen noemt ook uiterlijke kenmerken op. Fanny moet af en toe iemand corrigeren die er doorheen roept. Een leerling zegt op een gegeven moment: “Ik heb de humor van mijn vader”. Het gesprek verschuift dan van uiterlijke kenmerken naar karaktereigenschappen. Dan leest Fanny een kort verhaal voor over een scheef gebit. Vervolgens volgt er een opdracht:

Tot zover dit verhaaltje. Ik wil vragen of jullie nu een dubbele lege bladzijde voor je wil nemen in je schrift en dan op de rechterbladzijde op de bovenste regel willen schrijven het lesonderwerp, het lesthema en dat is: familie.

Ondertussen komt er een vrouw binnen die een luizencontrole aankondigt. Fanny kijkt verbaast en zegt “Ok, wij gaan door”. Er worden zes kinderen de klas mee uitgenomen, die later weer terugkomen en dan worden de volgende zes opgehaald. Fanny spelt de letters ‘familie’ en gaat dan verder:

Dan vouw je die bladzij waar familie op staat naar het midden van je schrift en weer terug. Zodat die bladzijde van die vouw in twee kolommen is ingedeeld. Aan de linkerkant schrijf je moeder of mama en aan de rechterkant schrijf je vader of papa.

De opdracht luidt vervolgens: schrijf in de linkerkolom op waarin je op je moeder lijkt, zowel qua uiterlijk als innerlijk en in de rechterkolom waarin je op je vader lijkt. De leerlingen gaan hiermee aan de slag maar het is best rumoerig en Fanny moet regelmatig ingrijpen om de leerlingen stil en aan het werk te houden. Na ongeveer vijf minuten vraagt ze de kinderen iets voor te lezen van hun papier. Een leerling zegt bijvoorbeeld: “Van mijn moeder heb ik mijn dikke onderlip en mijn lach en ook tennis en van mijn vader blauwe ogen en ik word snel bruin”. Vervolgens krijgen de leerlingen de opdracht om tussen de twee kolommen ‘mijzelf’ te schrijven en daar eigenschappen of uiterlijkheden te benoemen die ze zelf hebben en niet bij een van de ouders terugzien. Ook hier vraagt ze een leerling na een tijdje voor te lezen wat hij heeft opgeschreven. Een kort gesprekje volgt:

Fragment 7.c

Fanny: “Ik zie hier aardig wat; Joep, zou jij eens willen vertellen wat je van jezelf hebt?”

Leerling: “Zelfstandig, inkleuren, goed tegen pijn, netjes schrijven, wendbaarheid en nog een paar dingen, maar die zijn persoonlijk.”

Fanny: “Wat is wendbaarheid?”

Leerling: “Als je op iemand afrent.”

Fanny: “Wacht eens even praat er eens niet doorheen daar. Wacht even. Laatste waarschuwing he! Wendbaarheid, wat bedoel je met wendbaarheid?”

Fanny: “Dat als ik op iemand afren dat ik dan snel opzij kan gaan. Bijvoorbeeld met sporten is dat dus belangrijk, ok.”

Nadat een paar kinderen hebben voorgelezen wat ze hebben opgeschreven, geeft Fanny een laatste opdracht. Dit is een opdracht voor thuis, om de volgende week weer mee te nemen:

Jullie krijgen van mij een hvo-werkblad en daarop zet je je naam. Dat is een interview, dat is dus een vragenlijst en ik heb al zelf de vragen bedacht. En dat nemen jullie mee naar huis en dat is een interview voor een opa of een oma. En als je opa of oma die je wil interviewen heel ver weg woont dan doe je dat via de telefoon of via de skype. Daar heb je een week de tijd voor. Nou ja, als het een weekje uitloopt is het ook niet zo erg, maar als het volgende week weer op school ligt is het wel fijn. Vouw het een keer dubbel en zet je naam erop.

Fanny legt er nog iets over uit, en dan heeft Anna nog een vraag: “Stel mijn opa of oma heeft broers en zussen gehad en die zijn overleden, telt dat dan ook mee?” Waarop Fanny zegt:

Natuurlijk, want ze zijn toch broers en zussen geweest. Opa en oma's zijn oud dus de kans dat oudere broers en zussen al zijn overleden is groot, maar natuurlijk tellen die wel mee want het zijn wel hun broers en zussen geweest toen zij kind waren in hun gezin.

En dan:

Zijn er nog meer vragen? Snapt iedereen de opdracht? Dan gaat je naamkaartje in je schrift. Je mandala in je schrift, maar je interview niet, dat gaat mee naar huis.

Hiermee is de les afgelopen en vertrekken de kinderen uit het lokaal. In het nagesprek vertelt Fanny dat ze deels tevreden is over de uitvoering van haar lessen. Ze had het gevoel dat de kinderen haar aan het uitproberen waren:

Ik merke aan een aantal kinderen dat ze me gingen uitproberen. Lachen en dan kijken hoe ik dan reageerde en deed en zo. En daar ook in volharden, in door blijven gaan. ook al keek ik ze aan en wisten ze heel goed wat ik bedoelde. En dan toch echt doorgaan.

Dit zorgde ervoor dat er veel tijd en aandacht verloren is gegaan. Aan de andere kant denkt ze wel dat ze bezig zijn geweest met het onderwerp en dat haar lesdoelen daarmee zijn behaald.

De week erna vindt de les weer plaats in hetzelfde lokaal. De leerlingen stormen de klas in, gaan op hun plekken zitten en Fanny begint in een rumoerige sfeer:

Goedemorgen allemaal, welkom in de hvo-les. Fijn dat jullie je naamkaartjes hebben neergezet. Vorige week hebben we gewerkt aan het thema familie. Op wie lijk ik? Wat heb ik qua ogen, qua kleur haar van mijn vader en van mijn moeder?

Na een ordeverstoring in verband met een krakende kruk, vat Fanny de les van de vorige keer samen: “Op wie lijk ik qua uiterlijk? Wat heb ik van mijn vader en wat van mijn moeder en wat heb ik nu echt van mijzelf?” En: “Jullie hebben allemaal een opdracht meegenomen, een interview”. Al snel blijkt dat, op één iemand na, niemand de opdracht heeft gemaakt. De een is hem kwijt, de ander vergeten en zo gaat het nog een tijdje door. Er is maar één leerling die het wel heeft gemaakt en bij zich heeft. Dat merkt Fanny niet op. Wel gebruikt ze het moment om de leerlingen iets te leren over huiswerk:

Je zou het ook op een plek kunnen neerleggen waar je zusje niet bij kan. En proberen dat te onthouden. Dus schrijft het ergens op ofzo om het te doen en mee terug te nemen. Dat is natuurlijk ook een goede vooroefening. In groep acht zullen jullie ook best wel eens wat mee naar huis krijgen als huiswerk. En daarna, in de brugklas dan krijg je ieder dag wel een klein beetje mee. Dus het is best goed om daar nu op een speelse manier vast wat aan te wennen.

Vervolgens gaat ze door naar het onderwerp van de les, ze leest een verhaal voor over een opa en een oma met donker krullend haar. Een andere opa en oma uit de familie zien er weer heel anders uit. Het is een kort verhaaltje dat gaat over dat je familie kunt zijn, maar toch heel verschillende kenmerken kunt hebben. Dan nodigt ze de kinderen uit om hun hvo-schrift te pakken en daar een stamboom in te gaan maken. Ze wil dat gezamenlijk en stap voor stap met de hele klas doen. Onderdaan moeten de leerlingen zichzelf tekenen en eventueel hun broers en zussen, daarboven hun ouders, dan hun opa en oma enzovoort. De leerlingen gaan hier mee aan de slag en stellen af en toe vragen als: “waar moet ik mijn broertje tekenen?” Of, “moet ik mijn biologische of mijn stiefvader tekenen?” Fanny reageert kortaf en lijkt wat gespannen. Er roepen steeds kinderen doorheen en ze krijgt maar weinig aandacht van de groep.

Als alle kinderen een stamboom hebben gemaakt, gaat ze door naar de slotoefening. Het is een soort spel waarin Fanny uitspraken doet over hoe het kan zijn in een familie of gezin. Bijvoorbeeld: bij ons thuis staat de muziek vaak aan, bij ons thuis worden ruzies uitgepraat of bij ons thuis wordt lekker gekookt. De kinderen voor wie het geldt, mogen dan gaan staan, de anderen blijven zitten. De leerlingen mogen niet reageren op elkaar. Na een tijdje vraagt Fanny of er iemand is die ook dergelijke

stellingen wil verzinnen. Een leerling wil dat wel en legt de klas voor: wie heeft er drie opa's en een oma? Verder niemand heeft dat en Fanny gaat verder ook niet op de uitspraak in. Als het tijd is, is de les afgelopen en gaan de leerlingen het lokaal uit.

Het nagesprek is om praktische redenen niet gevoerd, maar er zijn schriftelijke vragen gesteld. Fanny schrijft daarbij over haar eigen les: "De les verliep wel volgens plan, maar met veel ruis. De sfeer was niet optimaal. De kinderen kwamen al onrustig binnen." Wat betreft de overdracht van het onderwerp en de werkvormen, die zijn volgens haar wel overgekomen.

Analyse hvo-praktijk Fanny

Fanny vindt het belangrijk om met haar lessen hvo een bijdrage te leveren aan de identiteitsvorming van leerlingen, zo werd duidelijk uit de kennismaking met haar. In de keuze voor de onderwerpen en werkvormen, zoals hierboven beschreven, wordt zichtbaar hoe ze daaraan wil werken. Ze wil leerlingen laten nadenken over wie ze zijn in relatie tot hun familie, wat ze gemeen hebben, maar ook waar ze uniek in zijn. Analyserend vanuit de zes type doelen uit het observatieformulier, is er aan verschillende type doelen gewerkt. Er wordt aan persoonlijke vorming gewerkt, onder andere door het stimuleren van zelfvertrouwen, maar er wordt ook vaak gehoorzaamheid verlangd (disciplinaire vorming).

De gesprekken en interacties in deze les blijven op een heel beschrijvend niveau. Fanny stelt veel vragen, maar deze vragen (zie fragment 7.c) zijn vaak beschrijvend van aard. Een morele lading ontbreekt.

Fanny is veel bezig met orde houden en is in haar gedrag behoorlijk sturend. In haar evaluatie van de lessen trekt ze haar beoordeling over de sfeer en over de inhoud uit elkaar. Dat is wel opvallend. Immers, een open en veilig klasklimaat zou een basis moeten zijn om aan de inhoud te kunnen werken.

7.4 Ervaringen bieden

De volgende twee praktijken die beschreven en geanalyseerd worden zijn die van Janne en Tanja. In deze lessen staat het bieden van ervaringen centraal.

7.4.1. 'Zie ik wat jij ziet?' De casus van vakdocent hvo Janne

Tijdens de eerste les zitten de leerlingen in hun eigen klaslokaal in groepjes van drie aan tafels. Janne staat voor de klas. Ze opent haar les met de zin "Goedemiddag, ik heb een niet onzichtbare collega bij me, ze gaat zo zelf even zeggen wie ze is" en vertelt dat er vandaag iemand bij is die de les observeert. Ik stel me kort voor en ga dan aan een tafel aan de zijkant van het lokaal zitten.

Janne start haar les met een kort spelletje, 'de psychiater' genaamd. Dit is een spelletje waarbij de leerlingen een tik naspelen (bijvoorbeeld neus ophalen) en

waarbij een leerling ‘de psychiater’ moet raden wat de tik is. Na vijf minuten laat de docent mappen van leerlingen uitdelen met daarin een opdracht uit de vorige les. Een leerling stelt een vraag en er is geroezemoes in het lokaal. Janne noemt van verschillende leerlingen hun naam om ze tot stilte te manen. Ze vraagt aan de leerlingen wie er nog terug wil komen op een opdracht uit de vorige les en geeft een leerling de beurt. Het gaat hier telkens om kaartjes met een optische illusie en de vraag wat leerlingen er in zien. De docent geeft beurten en de leerlingen antwoorden en reageren op elkaar. Janne moet een aantal keer corrigeren omdat de leerlingen -uit enthousiasme- door elkaar heen roepen.

Dan volgen er drie testjes die de leerlingen gaan uitvoeren. Janne geeft een klassikale instructie. Test 1: zoek zo snel mogelijk een muis zonder staart op een gepresenteerde afbeelding. (afbeelding bestaat uit muizen zonder staart en een kat zonder staart) Dan vraagt de docent vervolgens: “Wie heeft de kat zonder staart gezien?” Niemand heeft de kat zonder staart gezien.

Maar ik heb hele goede antwoorden gehoord, omdat ik de opdracht geef “zoek de muis zonder de staart” kijk je eigenlijk niet naar de katten zonder staart, dat is een kwestie van aandacht. Maar je kunt namelijk ook niet overal op letten. Als je hier alles zou moeten zien en ook buiten dan zou je hartstikke moe worden. Want dan moet alles tot je doordringen, dus je kijkt een beetje selectief. Je ziet niet alles.

Voor de tweede test kijken de leerlingen gezamenlijk naar een filmpje met de titel: ‘The amazing colour changing card trick’ en de opdracht luidt: “Kijk goed naar wat je ziet en houd het voor jezelf.” In dit filmpje doen twee mensen een truc met kaarten, ondertussen vinden er vier veranderingen plaats in kleding en decor. De leerlingen zien de veranderingen niet.

De derde test, in de psychologie bekend als de stroop-taak (Stroop, 1935), wordt in tweetallen gedaan. De ene is de testleider en de ander wordt getest. De geteste krijgt twee kaartjes met op het ene de woorden van de kleuren in de bijbehorende kleuren en op het tweede kaartje staan de kleuren, maar geschreven in verschillende kleuren. Het noemen van de kleuren terwijl er andere woorden staan, kost de leerlingen meer tijd. Ter afsluiting van de les stelt Janne de volgende vraag aan de klas: “Wat zouden we hier nou van kunnen leren?” Een leerling zegt: “Je leert in de war raken”. Janne reageert bevestigend.

Na afloop van deze les voer ik een gesprek met Janne. Daarin vraag ik haar te na te denken over de vraag waar ze aan heeft willen werken en in hoeverre ze denkt dat ze daarin geslaagd is. Janne vertelt dat haar doelen te maken hebben met het leren begrijpen dat anderen dingen anders kunnen zien:

Deze les is onderdeel van een lessenserie. Waar we over het algemeen bezig zijn met het verschil ontdekken in standpunten, gaat het ook om inzien dat hoe je de dingen ziet, afhangen van je standpunt. Vandaag ging het over sociale psychologie, dus ook leren zien dat je hersenen meespelen in wat je ziet..

Ze weet niet goed in hoeverre dit doel ook behaald is:

vind ik best een moeilijke vraag. Want als je dat exact wilt weten, dan zou je dat moeten meten en hoe meet je dat dan? En wanneer meet je dat? En is het interessant als je het nu hebt gehaald als er volgende week niks meer van onthouden is? Dat is wel een lastige vraag denk ik en dat verschilt per leerling.

Op de vraag wat er goed ging deze les, benoemt ze de betrokkenheid en het enthousiasme van de leerlingen voor het onderwerp:

De betrokkenheid van de kinderen, ze vinden dit gewoon heel interessant wat er gebeurt. En dat merk je ook aan het geluidsniveau en aan het allemaal tegelijk iets willen zeggen erover. En dat is niet goed, maar dat komt wel voort uit het enthousiasme.

Een week later vindt de hvo-les plaats in de aula van de school omdat er in het eigen klaslokaal iets anders wordt georganiseerd. De leerlingen zitten in twee groepen aan twee grote tafels waarbij ze zelf hun plaatsen mogen kiezen. Er zijn veertien leerlingen aanwezig.

De les begint met de vraag van de week en een leerling mag een kaartje trekken en de vraag voorlezen: ‘Hoe kun je weten wat je moet doen?’ Gedurende tien minuten wordt hier door de leerlingen over gepraat. Dan gaat de les verder, en Janne vraagt: “Wat hebben we vorige week gedaan?” Ze vraagt vervolgens de leerlingen te beschrijven hoe ik er vorige week uitzag, dit als introductie op het thema ‘getuigen’. De leerlingen benoemen dat ik de vorige keer een skinny jeans aan had, en nu weer, dat ik een sjaaltje droeg en dat ik zacht praatte in verband met de geluidsopname. Janne benoemt vervolgens dat het nog best lastig is om je iets precies te kunnen herinneren.

Dan volgen er twee opdrachten uit het boek *Dat zou ik nooit doen*.³ De eerste opdracht betreft het lezen van een krantenartikel over een omvergereden vuilnisbak, dan volgt er een andere opdracht, een verhaal over David en Randy, en daarna moeten de leerlingen vragen beantwoorden over de vuilnisbak: wat weet je daar nog van? Hoe goed werkt je geheugen eigenlijk? Nadat de leerlingen het krantenartikel hebben gelezen, leest Janne het volgende verhaal voor:

Twee agenten in een politiewagen zien een auto zonder licht rijden. Ze geven een stopteken en de auto stopt aan de kant van de weg. Een van de agenten stapt uit om de bestuurder te vertellen dat hij zijn licht aan moet doen. Als hij naast de auto staat, gaat het raampje

3 Westera, B., & Tieman, N. (2013) *Dat zou ik nooit doen*. Hoe goed ken jij jezelf?

open en wordt de agent neergeschoten. Dan rijdt de auto snel weg.

Een tijdje later wordt David, een jongen van zestien jaar met kort haar aangehouden. Hij wordt verdacht van het neerschieten van de agent. David bekent dat hij de auto en het pistool heeft gestolen, maar hij zegt dat hij niet heeft geschoten. Hij had eerder die dag een lifter meegenomen, Randy. Hij liet de lifter rijden en toen ze werden aangehouden, heeft die de agent neergeschoten.

Direct wordt Randy, een man met lang haar en een snor, opgespoord en gearresteerd.

Randy vertelt dat hij inderdaad een lift van David heeft gekregen, maar dat hij al voor de schietpartij was afgezet bij zijn hotel. De politie heeft het moeilijk, wie moeten ze geloven? Gelukkig melden zich een paar getuigen. Twee mensen die samen langs de auto reden toen die net door de politie was aangehouden, vertellen dat het donker was, maar dat ze toch goed hebben kunnen zien dat het raampje naar beneden werd gedraaid en dat de bestuurder van de auto een snor en lang haar had.

Behalve dit stel is er nog iemand langsgereden. Deze man vertelt dat hij heeft gezien dat er twee mensen in de auto zaten. Zou de rechter David geloven of Randy? Wie denk jij dat het heeft gedaan?

De docent vraagt aan de leerlingen wie zij denken dat het gedaan heeft. De instructie luidt als volgt:

Vul eerst even voor jezelf in ook waarom en overleg dan met je buurman of buurvrouw of eventueel met z'n drieën wat je erover denkt. Maar eerst even voor jezelf en ook waarom.

Dan gaan de leerlingen overleggen in hun groepjes. Uiteindelijk moeten ze aangeven wie ze denken dat het heeft gedaan. Tien leerlingen denken dat Randy het heeft gedaan, vier leerlingen denken dat David het heeft gedaan.

Vervolgens moeten ze de vragen over de vuilnisbak nog beantwoorden op een werkblad. In een kort nagesprek blijkt dat de leerlingen sommige informatie, bijvoorbeeld de leeftijd van een dame uit het verhaal, niet goed konden terughalen. Janne legt uit dat je gaten in je herinnering soms aanvult met eigen ideeën.

Dan komt Janne terug op het verhaal van David en Randy. Als zij uiteindelijk vertelt dat David de schuldige was en Randy twaalf jaar onschuldig in de cel heeft gezeten, brengt dit een lichte schok teweeg in de klas. Hiermee maakt Janne duidelijk dat het heel lastig is om je dingen goed te herinneren en dat een ooggetuige het ook mis kan hebben. Hiermee eindigt de les.

In het nagesprek heb ik Janne gevraagd naar de manier waarop ze te werk is gegaan en hoe ze daar op terugkijkt. Zij vertelt dat haar doelen deze les te maken hadden met in andermans schoenen kunnen staan en vanuit daar begrip ontwikkelen voor het standpunt van de ander. Op de vraag in hoeverre ze denkt dat doel ook behaald te hebben met deze les, antwoordt ze:

Ik denk dat ze dat wel goed doorhebben gezien de opwinding die er ontstond. Ze kwamen erachter dat ze allerlei antwoorden hadden opgeschreven die niet klopten. Ik denk dat dat heel duidelijk was. En wat ook wel binnen kwam, en dat is eigenlijk altijd wel zo. In dat verhaal van Randy en David, daar schrikken ze echt wel van als ze horen dat iemand twaalf jaar voor niks in de gevangenis heeft gezeten. Ja, en dan is het ook wel een beetje van ik had het wel goed en ik had het niet goed.

Op de vraag wat er goed ging deze les benoemt ze de aandacht die de leerlingen hadden voor het onderwerp:

Ik denk de betrokkenheid bij het thema, bij wat we aan het doen zijn, de interesse voor het onderwerp of voor wat we aan het doen zijn. Ik denk dat het ze wel boeit.

Analyse hvo-praktijk Janne

Janne hanteert een brede visie op de doelen van hvo, zo werd duidelijk in de kennismaking, maar het belangrijkste vindt ze dat leerlingen zelfstandig leren nadenken en eigen keuzes leren maken.

Ik denk dat er aan verschillende doelen is gewerkt, maar expliciet aan doelen op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling (sociale vorming). De nadruk ligt namelijk op het leren ontwikkelen van empathie en het leren verplaatsen in de ander. Daarnaast wordt er ook aan andere doelen gewerkt zoals het leren luisteren naar elkaar, en dan met name gericht op het goed functioneren in een groep (disciplinaire vorming). Een voorbeeld aan het begin van de eerste les is als Janne de leerlingen verzoekt om geen geluid te maken in verband met de geluidsopname, maar ook tijdens de les zelf verzoekt Janne regelmatig om stilte.

Hier wordt mijns inziens ook een spanning zichtbaar. Aan de ene kant is de les gericht op het zelf leren onderzoeken en kritisch leren nadenken van leerlingen. Er wordt namelijk veel ruimte gegeven om eigen ervaringen op te doen en een persoonlijke mening te formuleren, waarbij leerlingen niet in een vooraf opgesteld stramien leren denken. Tegelijkertijd wordt er in de communicatie gestuurd op luisteren naar elkaar, niet door elkaar roepen en gehoorzaam zijn aan de docent. De leerlingen zitten in een klassikale opstelling en er is weinig ruimte voor echte dialoog (de kinderen gaan niet met elkaar in gesprek). In de tweede les -die over Randy en David- wordt ook aan verschillende doelen gewerkt, maar ook hier krijgen de doelen op het gebied van de persoonlijke en de sociale doelen het duidelijkst gestalte.

Janne werkt ervaringsgericht en ik heb waargenomen dat de leerlingen met plezier de opdrachten doen en ook wel verrast kunnen zijn door de uitkomsten. De leerlingen zijn soms zichtbaar in de war door wat ze voorgeschoteld krijgen, maar blijven gemotiveerd bezig met de taken. Ze doen in de twee lessen veel verschillende ervaringen op en doen dat met zichtbaar plezier en interesse. Er wordt aan de

leerlingen gevraagd wat ze ervaren hebben. De vraag ‘wat heb je ervan geleerd’ wordt soms ook gesteld, maar niet systematisch beantwoord.

In de les zie ik dat ze veel ruimte geeft aan uitingen van leerlingen. Ze is daarin heel uitnodigend: ze wil iedereen zien en erkennen. Tegelijkertijd moet ze bijsturen als de orde verstoord dreigt te worden, en dat gebeurt af en toe. Misschien wel juist vanwege die open en uitnodigende houding die ze bewust wil neerzetten. Hier wordt de spanning zichtbaar tussen ruimte maken voor autonomie van de individuele leerling en tegelijkertijd op groepsniveau een klas leiden en sturen om te bereiken wat je voor ogen hebt.

Een andere voor Janne humanistische waarde is die van de dialoog, zo werd duidelijk in de kennismaking met haar (zie paragraaf 7.1). Er is in deze lessen in mijn ogen geen sprake geweest van een dialoog. De communicatie verliep namelijk grotendeels van docent naar leerlingen en terug, en niet tussen leerlingen onderling. Janne is tevreden over de uitvoering van haar lessen, met name over de betrokkenheid van de leerlingen bij het onderwerp.

7.4.2. ‘Over macht en onmacht.’ De casus van vakdocent hvo Tanja

De kinderen komen binnen, worden door Tanja ontvangen bij de deur, en gaan zitten in de kring. Tanja gaat ook in de kring zitten. Ze begint de les met te vertellen dat er iemand op bezoek is en ze vraagt mij of ik me kort wil voorstellen.

Dan introduceert ze de les door de leerlingen te vragen wat ze de vorige week hebben gedaan. Vervolgens start ze het volgende spel. Tanja geeft de leerlingen commando’s, zoals: ‘rechterarm omhoog, linkerbeen naar voren’. Wie het commando niet goed opvolgt, is af. Wanneer deze ronde is afgelopen vraagt ze aan de klas wie dit ook een keer wil proberen. Een leerling wil dat wel en Tanja zegt: “Jij wil dit met ons doen? Ok, dan gaan wij naar jou luisteren, jij bent de baas en bepaalt wat wij gaan doen.” Na dit rondje vraagt Tanja aan deze leerling hoe hij het vond om te doen. En daarna aan de klas: “Wie vindt van zichzelf als je zo over jezelf nadenkt, dat hij wel eens de baas is?” Na een aantal reacties volgt een volgende opdracht in tweetallen. Tanja illustreert eerst met een leerling wat een marionet en een poppenspeler zijn. En zegt dan:

Je gaat zo even een maatje opzoeken. Een van jullie tweeën is de poppenspeler en de andere is de marionet. Maar let op, na een paar minuten zeg ik ‘wissel’ en op dat moment is de ander in een keer de speler en de andere in een keer de marionet.

De leerlingen gaan zichtbaar enthousiast en serieus aan de slag met deze opdracht. Na een paar minuten roept Tanja iedereen weer in de kring en vraagt naar reacties. Leerlingen zeggen dingen als: ‘Ik vond het wel grappig’ of ‘Ik vond het een beetje raar’. Dan vraagt Tanja of iemand de uitdrukking ‘aan de touwtjes trekken’ kent. Hier ontstaat weer een gesprekje met de klas met vragen van Tanja als “Wie is er bij jullie

thuis de baas, wanneer heb jij het gevoel dat je de baas kunt zijn en wat is eigenlijk het verschil tussen de baas zijn en de leiding nemen?”

De kern van de les wordt gevormd door het volgende spel. Tanja heeft allemaal setjes van twee kaarten met daarop in rood de functie van iemand die de baas is (bijvoorbeeld de fabrieksdirecteur) en op het groene kaartje iemand over wie de baas gespeeld wordt (de fabrieksarbeider). De kinderen gaan weer in tweetallen en hebben elk een rol aan de hand van het kaartje. Ze moeten aan de ander uitbeelden welk gedrag er bij hun rol hoort en ze moeten ook van rol wisselen als Tanja dat aangeeft. Tanja maakt de tweetallen en de kinderen gaan aan de slag. Hierna gaan ze terug in de kring en laat elk tweetal aan de groep zien hoe zij hun rollen hebben uitgebeeld.

Na afloop van elk rollenspel volgen kort een paar vragen van Tanja zoals “Wie heeft hier nu de meeste macht en waarom?” Als iedereen aan de beurt is geweest, wordt de les afgesloten. Dit gaat op de volgende manier: “Even kort samenvattend. Wat heb je geleerd, aan deze les gehad?” Er wordt gezegd “Ik heb kennisgemaakt met macht” en “Ik heb gevoeld hoe het is om baas te zijn en om slachtoffer te zijn”. En iemand anders zegt “Het voelt niet fijn om slachtoffer te zijn.”

Dan vraagt Tanja ook naar een evaluatie van het proces: “Hoe vonden jullie het gaan vandaag? Zaten we hier? (Tanja doet haar duim naar beneden) Zaten we daar? (duim op een kwart) of daar? (duim omhoog)?” De kinderen doen mee door hun duimen te laten zien. De meesten gaan omhoog. Tot slot zegt Tanja: “Nu allemaal je stoel onder een tafel zetten en dan ga ik bij de deur staan. Tot volgende week.” Tanja loopt naar de deur en geeft iedereen een hand bij het verlaten van het lokaal.

In het nagesprek na afloop van de les geeft Tanja aan dat de les is verlopen in lijn met wat ze voor ogen had:

Ik ben aan de ene kant best gestructureerd, en ik eis die structuur ook echt in mijn les op. En ik heb een klikje (in vingers knippen), dat is iets wat bij mij past. Dat heb ik mijzelf aangeleerd. Dus in die zin houd ik ze heel kort. Maar ik geef ze ook invloed.

Tanja is tevreden over haar les omdat de leerlingen serieus meededen met alle opdrachten en zich ook vrij genoeg voelden om aan elkaar hun rollenspelen in de kring te laten zien.

Op de vraag wat ze wilde bereiken, geeft Tanja aan dat ze vooral heeft willen werken aan het ervaren van macht en ze denkt ook dat ze daar met haar les aan heeft bijgedragen. Vooral door de rollenspelen en het wisselen van rol denkt Tanja dat de leerlingen verschillende kanten van macht hebben kunnen ervaren.

De week erna hebben twaalf leerlingen uit groep 8 hebben net voor hun hvo-les een citotoets gemaakt. Tanja start haar les dan ook met de vraag hoe de toets is gegaan. Nadat een paar leerlingen hun ervaring hebben gedeeld, start Tanja de les met een commandospel. De leerlingen spelen dit spel waarbij Tanja commando's geeft en de rest die op moet volgen. Na een kort rondje stelt Tanja een paar vragen: “Wat is het verschil tussen ‘Tanja zegt’ en ‘commando’? Waar worden er commando's gegeven, wie commandeert thuis

wel eens iemand?” Dan introduceert Tanja het onderwerp macht aan de hand van het volgende (door haar bedachte) verhaal:

Sylvia komt thuis. Ze huilt, want ze is geslagen door een grote, sterke jongen. Reden: ze wilde meedoen met verstoppertje en dat mocht niet van hem. Hij speelt altijd de baas en daarover sprak ze hem aan. Ze schold hem uit voor 'snotdirecteur'. Toen werd hij boos, en sloeg haar. Zij wilde terugslaan, maar hij was sterker. Haar moeder zegt: “Kom maar bij me zitten” en wil een sigaret opsteken. Sylvia zegt dat ze alleen bij haar wil zitten, als ze niet rookt. Anders gaat ze wel naar haar kamer. Moeder dooft de sigaret, gaat naast haar zitten en troost haar.

Naar aanleiding van dit verhaal volgt een groepsgesprek over verschillende soorten macht. Tijdens dat gesprek krijgt een jongen de slappe lach. Een aantal kinderen lacht mee en Tanja waarschuwt meerdere keren om de leerlingen bij de les te houden. Als ze merkt dat dit onvoldoende lukt, gebruikt ze het moment om door te gaan op het onderwerp macht. Ze zegt:

Ik zeg net ik wil deze les heel graag door laten gaan. Ik ben heel teleurgesteld in hoe het gaat en ik voel onmacht en ik vroeg: “ Welke macht zet ik nu in?” En snap je mijn punt, en als het dan echt niet lukt, dan moet ik hier mee stoppen.

Ze vraagt vervolgens aan de groep welke vormen van macht er nu aan het werk zijn. En welke vormen van macht zij zelf zou kunnen gebruiken om de rust in de groep te herstellen.

Fragment 7.d

Tanja: “Jullie zetten dus de lach in als emotionele macht en dan zeg jij dan moet jij je boosheid inzetten, maar nu zet ik nog iets in. Wat zien jullie nog meer?
Wat voor macht kan ik nog inzetten?”

Leerling 1: “Fysieke macht.”

Tanja: “Fysiek, ja, maar dat ga ik niet doen.”

Macht door kennis kan ik dat nog inzetten?”

Leerling 2: “Ja.”

Tanja: “Welke macht kan ik nog inzetten om te zorgen dat deze les doorgaat?”

Ja kennis ook, ja ervaring is ook kennis, door mijn ervaring kan ik nog zorgen dat dit een goede les wordt.”

Hierna doet ze een afrondend spel (zittende stoelendans) en vraagt tot slot de kinderen hoe ze deze les vonden gaan aan de hand van de duimen. Ze zegt daarbij “De volgende keer weer hier” en doet haar duim omhoog. Dan is de les afgelopen.

In het gesprek na afloop van de les geeft Tanja aan dat ze het een heftige les vond. Ze heeft haar doel (weten welke soorten macht er zijn en weten welke macht je zelf wel eens inzet om je zin te krijgen) wel behaald, maar, zo zegt ze, ze moest daar wel heel hard voor werken.

Analyse hvo-praktijk Tanja

Tanja is er in haar lessen op gericht een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van zelfkennis en bewustzijn (over zichzelf, de ander en de wereld) bij leerlingen, en doet dit door het maken van lessen die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen. In de lessen heb ik waargenomen dat er aan verschillende type doelen is gewerkt, maar het vaakst aan doelen op het gebied van de persoonlijke, de sociale en de disciplinaire vorming. Tanja bespreekt bijvoorbeeld de houding van kinderen ten aanzien van bepaalde gevoelens: “Hoe vond je het om de baas te zijn? Hoe vond je het om te doen wat iemand anders zegt? Wat is fijner en waarom?” Dit valt onder de categorie persoonlijke vorming.

Tanja start haar lessen met het maken van contact, zo zegt ze zelf. Ze wil graag weten hoe het met de kinderen gaat en vraagt daarnaar. Dan introduceert ze het thema van de les met een spel. De kern van de les bestaat uit een ervaringsgerichte werkvorm gevolgd door een klassengesprek waarin beoogd wordt gezamenlijk te reflecteren op de opgedane ervaringen. Ze sluit de lessen af met een spel.

Tanja stimuleert de leerlingen bij het op kritische wijze ontwikkelen van een persoonlijke levensbeschouwing. In haar lessen laat Tanja humanistische waarden beleven, ze neemt ook een eigen standpunt in. Ook leeft Tanja waarden voor. Een voorbeeld daarvan zie ik in het gesprek in de kring waarin een aantal leerlingen de slappe lach krijgt en Tanja op dat moment processen van macht zichtbaar probeert te maken en tegelijkertijd werkt met wat zich in het hier en nu aandient, zie fragment 7.d.

7.5 Laten samenwerken

De volgende twee praktijken die beschreven en geanalyseerd worden zijn die van Joke en Petra. In deze lessen staat het laten samenwerken centraal.

7.5.1 ‘In dialoog over verantwoordelijkheid.’ De casus van vakdocent hvo Joke

De leerlingen van groep 8 verzamelen zich in het lokaal van de buitenschoolse opvang, dat op de bovenverdieping van deze openbare montessorischool huist. Er staan krukken in een kring en zes meisjes en vier jongens nemen daarop plaats. Ook Joke zit in de kring.

Joke introduceert mij als onderzoeker en vraagt dan aan de leerlingen of iemand een vraag heeft voordat ze wil beginnen. Niemand heeft een vraag. Dan vraagt ze een leerling het verslagschrift van de vorige keer voor te lezen. In zo’n schrift wordt na elke les door een leerling beschreven wat er in die les is gedaan. De leerling vertelt dat er de vorige les blindemannetje is gespeeld. De docent vat samen: “Ja, heel goed we hebben blindemannetje gespeeld, je moest je laten leiden volgens je strookje. De ene had veel vrijheid, de ander had weinig vrijheid.”

Dan volgt er een inleiding op het onderwerp van deze les: verantwoordelijkheid. “We hebben het dus gehad over vrijheid en veiligheid en vandaag dus over verantwoordelijkheid. Wie kan er iets zeggen over verantwoordelijkheid?” Een aantal kinderen reageert: “Het heeft met vertrouwen te maken.” En iemand anders zegt: “Ik ben verantwoordelijk voor mijn huisdieren.” Dan zegt de Joke: “Ok. Ik ga een verhaal vertellen en na het verhaal gaan jullie in groepjes, dan krijgen jullie een opdracht. En om nou te zorgen dat het niet heel rommelig wordt, maken we nu alvast de groepjes.” Joke geeft nummers en maakt groepjes en begint dan aan haar verhaal:

Het verhaal speelt hier ver vandaan heel lang geleden. Het is het verhaal van de gruwelijke dood van koningin Mathilde. Koningin Mathilde was getrouwd met koning Diederik en ze woonden in een groot paleis met veel personeel en speciaal voor hen waren er twee schildwachten, Gijsbert die was wat ouder en Simon, dat was de jongste.

De koning was heel vaak op reis voor staatszaken, naar andere landen of naar andere steden en dan was de koningin alleen in het grote paleis. En ze was nog jong en dan was het wel heel stil en saai. En als de koning er was, dan had hij nog weinig tijd voor haar, want dan was er een staatsbanket met allemaal deftige mensen en dan zat ze wel naast hem, maar konden ze niet praten.

Op een dag was de koningin met de koets op weg naar een gravin in het land om een kopje thee te drinken en onderweg reden ze over een kei en de as van de koets brak. Oh jee. En de koetsier ging op weg om de koetsenmaker te halen. De koetsenmaker kwam en die repareerde heel deskundig de as, stelde de wielen bij, en zong ondertussen een liedje toen hij aan het werk was. Het was een vrolijke man. Een leuke man, vond koningin Mathilde, met z'n krullen en z'n lach. Hij stelde haar gerust: u zult wel geschrokken zijn! En gaat het een beetje? Ze vond het bijna jammer toen ze weer verder ging (“.....”)

Ze ontmoet Piet die avond op de brug en wat zijn ze blij om elkaar te zien. Ze hebben elkaar zoveel te vertellen, ze hebben elkaar zo lang niet gezien. En ze kunnen geen afscheid nemen, nog een kusje, nog een, het is vijf voor twaalf, dan gaat ze terug.

Maar Simon, en dat gebeurt wel vaker, was in slaap gevallen. Ze klopt nog een keer, harder, en begint te roepen: Simon! Simon! Gijsbert die Simon moest aflossen is altijd een beetje aan de vroege kant, keurig plichtsgetrouw staat hij een paar minuten voor twaalf al aan de poort. Hij doet de poort open, pakt zijn zwaard en doodt de koningin.

De vraag aan de leerlingen is nu: “Wie is er verantwoordelijk voor de dood van koningin Mathilde?” De instructie luidt als volgt: “Ga in groepjes bij elkaar zitten en praat over de vraag wie er verantwoordelijk is. Jullie moeten één persoon kiezen en als je eruit bent komen jullie terug zitten in de kring. En overtuig elkaar.” De leerlingen gaan uiteen in drie groepen en gaan zichtbaar met elkaar in gesprek. Na een dik kwartier komen de leerlingen bij elkaar terug in de kring. De docent gaat elk groepje langs om te vragen naar de conclusies. Het eerste groepje wijst de koning aan als verantwoordelijke. De reden die zij geven is dat de koning de orders heeft gegeven en dus verantwoordelijk is. In het tweede groepje wordt

koningin Mathilde verantwoordelijk gehouden: “Zij is verantwoordelijk voor haar eigen gedrag.”

Maar al snel blijkt dat de onderlinge leden er verschillende meningen op na houden en vervolgens hebben gestemd om tot een antwoord te komen. Er zijn namelijk ook kinderen uit dit groepje die vinden dat wachter Simon verantwoordelijk is. Een leerling zegt: Mathilde kan er toch niks aan doen dat ze verliefd werd? En ze vindt dat daar best wat meer begrip voor mag zijn. Een andere leerling vindt het toch echt de verantwoordelijkheid van wachter Simon: “Hij is verantwoordelijk voor wat er met de koningin is gebeurd.” Na een rondje argumenten vraagt de docent of ze bij hun mening blijven of niet. Voorlopig houden ze koningin Mathilde als verantwoordelijke aan. Het derde groepje vindt ook dat koning Diederik verantwoordelijk is: “Hij is verantwoordelijk voor wat een ander doet, want hij heeft de opdracht gegeven.”

Dan vraagt de docent of er niemand is die vindt dat Gijsbert verantwoordelijk is voor de dood van de koningin. Het gesprek gaat als volgt:

Fragment 7.e

Joke: “Dan ga ik jullie nu toch vragen, want dat is iets dat niemand heeft genoemd. Is Gijsbert verantwoordelijk voor de dood van de koningin?”

Leerling 1: “Ja en nee.”

Leerling 2: “Ja, wel een klein beetje, hij is plichtsgetrouw.”

Joke: “Hij is plichtsgetrouw dus als iemand wat tegen jou zegt die boven jou staat, zoals de koning, dat moet je dat altijd doen? Dan moet je doen wat je wordt opgedragen en niet zelf nadenken?”

Leerling 3: “Hij heeft geen eigen verantwoordelijkheid.”

Joke: “Dit groepje heeft net gezegd: iedereen is verantwoordelijk voor wat hij zelf doet. Geldt dat niet voor Gijsbert? Is hij niet verantwoordelijk voor zichzelf?”

Nu zijn er toch twee leerlingen die voor Gijsbert kiezen. Opnieuw wordt er een ronde gemaakt waarin de leerlingen op eigen naam mogen zeggen wie ze verantwoordelijk achten en waarom.

Als iedereen gesproken heeft, zegt Joke: “Nou wil ik nog even vragen: hoe was de besluitvorming?” Een leerling uit het groepje dat gestemd had, zegt: “Wij waren het niet met elkaar eens, en toen hebben we gestemd.” Waarop de docent zegt:

Maar toen werd het twee tegen één, ben je daar dan tevreden mee? Het leuke is dat jullie nu dachten, we moeten ons aan de opdracht houden. En dat lijkt toch een beetje op het verhaal, zie je de overeenkomst? Jullie hadden hier kunnen komen en zeggen, wij komen er niet uit.

Tot slot zegt ze tegen het tweede groepje: “Jullie hebben een beetje Gijsbert gespeeld, want de juf had gezegd we moeten er een kiezen, dus we kiezen er een, terwijl je ook had kunnen zeggen, we komen er niet uit.” Hiermee wordt dit onderdeel van de les afgesloten. De laatste tien minuten van de les worden besteed aan een spelletje. De kinderen vinden dat heel leuk. Als de bel gaat, gaan ze zelf het lokaal uit, terug naar hun eigen klas.

Als ik na afloop vraag wat Joke van haar les vond, dat zegt ze:

Wat me wel verbaast, en dat was in de andere groep acht ook, dat Gijsbert, die toch zijn zwaard trekt eigenlijk niet verantwoordelijk wordt gevonden. En ik vind dat zelf heel verbazend, maar ja, goed eh, zij zien het als eh, hij handelt in opdracht. Toch een beetje 'bevel is bevel'. En dat vind ik dan wel jammer, maar het is niet aan mijn om dan te zeggen van, "Dat moet je vinden".

Op de vraag in hoeverre ze de doelen (leerlingen laten nadenken over verantwoordelijkheid en leerlingen meerdere perspectieven op verantwoordelijkheid bieden) heeft behaald, antwoordt ze:

Nou ja in hoeverre is dat gelukt? 75%. Ja, want kinderen zijn meestal geneigd om vrij snel te oordelen. En vanuit een conservatief standpunt ook.

Ik vraag haar wat ze daar onder verstaat.

Nou, bijvoorbeeld zeggen, koningin Mathilde moest ook niet vreemdgaan. Of: "Je moet ook doen wat de koning zegt, want die is de baas." In mijn ogen zijn dat conservatieve standpunten. Een kritisch standpunt is zeggen van: "Nou, die Gijsbert had ook wel kunnen doen of hij haar niet zag."

Of: "Ja, logisch dat die Mathilde verliefd werd."

In een andere groep zeiden ze echt: "Logisch dat die Mathilde verliefd werd, want die koning die verwaarloost haar." En "Ze heeft helemaal geen leuk leven." Nou, dat werd hier eigenlijk ook wel gezegd op een gegeven moment. "Ze zit opgesloten en als ik haar was, dan zou ik ook denken van nou hè, dat is ook een soort dood". Dat vond ik hele boeiende opmerkingen.

Ook vraag ik Joke wat ze denkt dat de leerlingen deze les hebben geleerd:

Dat je niet zo makkelijk kunt oordelen. Dat er verschillende kanten aan een verhaal zitten. Dat zie je aan het begin ook wel, want dan hoor je kinderen zeggen, ja iedereen heeft eigenlijk de schuld. En dan dwing ik ze toch om een schuldige aan te wijzen. Maar dat ze dus door die verschillende perspectieven nadenken over verantwoordelijkheid.

Een week later zitten de kinderen opnieuw in de kring van het bso-lokaal. Een jongen leest zijn verslagje voor: “Eerst had Lise het verhaal van vorige week voorgelezen. Daarna had juf Joke met ons gepraat over verantwoordelijkheid. Er werd ook een verhaal verteld over koningin Mathilde. En we gingen in groepjes bespreken wie verantwoordelijk was voor haar dood. Daarna deden we nog het radiospel.”

Er wordt voorgelezen door Joke wie het schrift vandaag meeneemt. Dan introduceert Joke haar les met een opdracht. Ze zegt: “Het gaat vandaag over vrijheid, veiligheid en verantwoordelijkheid. We gaan eerst een soort spel doen. Ik ga het even voordoen met jou, kom maar. De eerste heet: ‘volg de hand’. Je gaat tegenover mij staan en stel je nou voor dat ik jouw hand pak en dat we tegenover elkaar zitten, ja houd je hand tegenover mijn handpalm, ja kom jongen, nou jullie hebben het wel gezien wat de bedoeling is. Ga maar weer zitten, dank je wel. Dat doe je een poosje en dan hou je weer op. Toe maar”. En: “Je mag zelf kiezen met wie”.

De leerlingen maken vervolgens tweetallen en voeren de opdracht uit. Zodra ze dit hebben gedaan zegt Joke: “Blijf maar even staan, we doen de andere er meteen achteraan. Je gaat met z’n tweeën op de grond zitten met de ruggen tegen elkaar, haakt de armen in elkaar en je gaat samen staan”. Ook dit keer gaan de leerlingen aan de slag, er wordt nu gegiebold en gepraat. Na deze oefening mogen de leerlingen weer in de kring gaan zitten. Joke bespreekt met de leerlingen hoe ze dat hebben ervaren.

Vervolgens vraagt Joke of de leerlingen ook in het dagelijks leven situaties kennen waarin iemand anders de absolute macht over hen heeft. Een leerling vertelt dat zijn paard er ooit vandoor ging toen hij erop zat en dat hij dat heeft ervaren alsof het paard alle macht over hem had. Een andere leerling zegt dat zijn ouders macht hebben, bijvoorbeeld als hij naar bed wordt gestuurd. Joke vraagt aan deze leerling: “Wanneer vind je het nou fijn als je ouders voor je beslissen?” waarop de leerling zegt: “Als ik een keuze moet maken waarbij ik allebei de kanten even graag wil, dan vind ik het wel fijn als mijn ouders dan met me meedenken”. Hierop maakt Joke de vergelijking met de oefening van het samen opstaan; het gaat in beide gevallen om samenwerken en overleg.

Dan maakt Joke de brug naar het onderwerp ‘wetten’. Ze introduceert dit als volgt: “Nou hebben we het gehad over die veiligheid en konden jullie rondlopen en voelen hoe het is om heel veilig of heel vrij te zijn. Nu zijn er een heleboel regels en wetten in ons land om er voor te zorgen dat we veilig zijn. Het mooiste voorbeeld daarvan vind ik altijd de verkeersregels. Wie kent er een verkeersregel?” Een aantal kinderen noemt een regel, zoals het verkeerslicht, het zebrapad en de maximumsnelheid. Joke wil vervolgens twee wetten met de kinderen bespreken, een wet over vuurwerk en een wet over schoolplicht. Daar volgt het volgende gesprek op:

Fragment 7.f

Joke: *“We gaan verbieden dat burgers vuurwerk afsteken; dat gaan we in handen geven van professionals, die vuurwerk afsteken en gewone burgers mogen geen vuurwerk meer kopen. Want ieder jaar worden er ogen beschadigd en ze worden voor altijd blind, handen, vingers. Ieder jaar roepen de artsen het moet afgelopen zijn, het is veel te gevaarlijk en elk jaar raken omstanders die gewoon op straat lopen verwond. Goed weer een wet, wat vind je ervan?”*

Leerling 1: *“Je moet zelf op je eigen veiligheid letten.”*

Joke: *“Jij bent tegen, want mensen kunnen zelf wel opletten.”*

Leerling 2: *“Professionals hebben dat als kind geleerd.”*

Joke: *“Ja, met professionals bedoel ik mensen die cursussen en scholing hebben gedaan”*

Leerling 2: *“Denk je dat ze dat nu allemaal niet doen?”*

Joke: *“Dan heb je het over handhaving. Als we een wet verzinnen, bijvoorbeeld over bomen klimmen dan kan je niet onder elke boom een agent zetten, dat kan je niet handhaven. Maar dit kan wel gehandhaafd worden als je zegt het kan niet, want ze gaan het toch doen. Dan is dat eigenlijk geen argument om tegen de wet te zijn en als je vindt dat ie er moet komen, dan moet de politie er ook op letten. Of je zegt nou hij hoeft er niet te komen en we letten zelf wel op. Waar zit jij, Frits?”*

Leerling 3: *“Ik denk dat de wet er wel moet komen.”*

Joke: *“Kun je door goed op te letten zorgen dat je nooit geraakt wordt door het vuurwerk van iemand anders?”*

Leerling 4: *“Je hebt ook nog zoiets als vuurwerkvrije zones en dat vind ik een betere oplossing dan het helemaal afschaffen.”*

Leerling 5: *“Ik wil een tussenoplossing.”*

Joke: *“Houden jullie even op?”*

Joke: *“We gaan stemmen, ja, we gaan stemmen.”*

Leerling 5: *“Ik heb nog iets”*

Joke: *“Heel kort dan.”*

Leerling 5: *“Ik wil een tussenoplossing, namelijk het uitbreiden van de vuurwerkvrije zone.”*

Joke: *“Ok, ik neem hem mee. Eerst gaan we stemmen voor een vuurwerkverbod, en alleen maar vuurwerk met professionals. Wie is daar voor? 1,2,3, tweeënhalve? Ja, ik tel jullie gewoon mee hoor. Er zijn er drie voor.”*

Wie is er voor het tussenvoorstel van Lieve, het uitbreiden van vuurwerkvrije zones? Vier. En wie zegt er wordt niets gedaan, het blijft gewoon zoals het is? Een iemand.”

Leerling 6: *“Als je dan vuurwerkvrije zones hebt, waarom schaf je het dan niet helemaal af?”*

Joke: *“Wie zegt nou, nu ik iedereen heb gehoord, ik ben van mening veranderd?”*

Leerling 6: *“We schaffen het af.”*

Joke: *“Wie is er voor algeheel verbod en alleen voor vuurwerkshow? Drie.”*

Joke: *“Wie is er voor zoals het nu is? En wie is er voor vuurwerkvrije zones? De meerderheid.”*

De les wordt afgesloten met een spelletje waarbij de leerlingen door het lokaal van a naar b moeten lopen, maar de voorwaarde is dat je alleen in een drietal mag lopen. Joke laat dit verder helemaal vrij en de kinderen gaan zelf aan de slag met het bedenken van een oplossing. Dit vraagt - volgens Joke- ook om samenwerking en verantwoordelijkheid voor het geheel. Na het spel is de les afgelopen (dit spel wordt niet meer nabesproken).

In het nagesprek van deze les vraag ik Joke wat haar doel was met deze les. Joke vertelt dat ze met haar les over wetten een begin wilde maken met het onderwerp democratie, dat volgende les aan de orde komt. Daarbij vond ze het belangrijk dat ze deze les konden oefenen met luisteren naar elkaar en argumenteren en dat ze zelf de spanning kunnen zien tussen vrijheid en veiligheid binnen een wet en de betekenis

daarvan voor de maatschappij. Joke is tevreden over de uitvoering van haar les omdat de leerlingen goed meededen en ze er dingen uit haalden zoals het verschil tussen *volg de hand* en *samen opstaan*. Ook zegt Joke dat ze het een goed teken vindt als leerlingen van mening verschillen en daarover met elkaar in gesprek gaan op basis van argumenten.

Analyse hvo-praktijk Joke

Joke wil leerlingen bevragen met als doel dat zij zichzelf leren bevragen. Een kritische houding ontwikkelen ziet Joke dan ook als het belangrijkste doel van hvo. Binnen haar lessen werkt ze hier zichtbaar aan door voortdurend door te vragen, aan de hand van allerlei onderwerpen en werkvormen (kritische meningsvorming). In de door mij geobserveerde lessen wordt aan verschillende type doelen gewerkt. Wat me als eerste opvalt is dat Joke onderscheid maakt tussen inhoudelijke doelen en doelen op het gebied van vaardigheden, en dat ze deze in samenhang aandacht geeft in haar lessen. Zo leren de leerlingen over verantwoordelijkheid en tegelijkertijd leren ze vaardigheden die daarmee samenhangen: samenwerken, hun mening beargumenteren, naar elkaar luisteren. In alle opdrachten zitten deze vaardigheden verweven: samen nadenken over de casus van koningin Mathilde, samen oefeningen doen, en samen tot besluitvorming komen.

Ook stimuleert Joke het reflecteren op eigen gemaakte keuzes en manieren van besluitvorming (politieke vorming). Dit wordt duidelijk in fragment 7.f. Daar vraagt ze expliciet naar wie er van mening is veranderd en ze laat leerlingen onderdeel zijn van het besluitvormingsproces (een leerling initieert een tussenoplossing).

In de lessen van Joke neem ik waar dat ze maatschappelijke thema's naar het niveau van de kinderen probeert te brengen (wetten over vuurwerk) en onderwerpen op het niveau van de kinderen naar het maatschappelijke wil trekken (stemmen). Zo laat ze kinderen in de klas stemmen en stelt dan de vraag: wat denk je als 100 mensen mogen stemmen en 60 zijn voor en 40 zijn tegen, moet je het dan door laten gaan? Ze maakt dus voortdurend die beweging van het persoonlijke naar het maatschappelijke en terug. Doelen op het gebied van burgerschapsvorming zijn voor Joke belangrijk en komen in de lessen terug en dan met name vanuit het perspectief van sociale rechtvaardigheid.

Wat ik in de lessen heb waargenomen is dat Joke de voorwaarden schept en faciliterend is voor het voeren van het gesprek in de vorm van een dialoog. Bijvoorbeeld als een leerling iets zegt, dan vraagt Joke aan de groep: "Wie vindt dit nog meer?" Of, "Wie is het er niet mee eens?" Ze is eigenlijk voortdurend bezig leerlingen op elkaar te laten reageren. Tegelijkertijd bewaakt ze de orde zodat het gesprek ook tot stand kan komen.

Joke laat in haar lessen zien wat humanisten belangrijk vinden en noemt zichzelf ook humanist. Haar persoonlijke mening laat ze zoveel mogelijk achterwege. In de relatie met leerlingen is ze uitnodigend, sturend en ze schept voorwaarden voor dialoog. Ze honoreert initiatieven van leerlingen, en geeft vrijheid binnen grenzen.

Ze zet een vertrouwelijke sfeer neer waarin leerlingen vrij durven spreken. Dit doet ze onder andere door niet te oordelen.

7.5.2 ‘Op een duurzaam eiland’. De casus van vakdocent hvo Petra

De leerlingen zitten met z’n allen rondom een grote ronde tafel in de lerarenkamer. Petra zit ook aan deze tafel. Het is de tweede les binnen het thema duurzaamheid.

Het begin van de les bestaat uit drie elementen. De les begint ten eerste met een knuffel ‘Sam’ die de les ‘aanpiept’.⁴ De les is nu begonnen. De leerlingen halen vervolgens met elkaar terug wat er de vorige keer is gedaan. Daarna mag een leerling een kaartje trekken met daarop een zin of uitspraak waar de leerling op mag reflecteren. Eerst wordt het onderwerp in herinnering gebracht. Petra vraagt in het algemeen: “Waar hebben we het de vorige keer over gehad?” Een leerling zegt dat het over een eiland ging. Petra vraagt om wat voor eiland het ging. Het gesprek gaat dan al snel over duurzaamheid, waarbij Petra vragen stelt en de leerlingen antwoord geven:

Fragment 7.g

Petra: “Wanneer is iets duurzaam, jongens?”

Leerling 1: “Als het goed is voor het milieu.”

Petra: “Voor het milieu. Zijn er nog meer dingen die daarin belangrijk zijn?”

Leerling 2: “Natuur.”

Petra: “Goed voor de natuur. Goed voor het milieu.”

Leerling 3: “Goed voor mijzelf.”

Petra: “Goed voor mensen dus. Wanneer is iets dan niet duurzaam?”

Leerling 3: “Het buureiland bijvoorbeeld.”

Petra: “Nee, even proberen serieus te zijn.”

Dit gesprek gaat nog een minuut of vijf verder en dan pakt Petra er de volgende definitie bij:

*Duurzame ontwikkeling is de ontwikkeling die aansluit op de behoefte van nu zonder het vermogen van de toekomstige generaties in hun eigen behoefte te voorzien, in gevaar te brengen.*⁵

Een leerling vat het samen: “Dus duurzaam is dat het goed moet zijn en dat het later over vijftig jaar bijvoorbeeld nog steeds goed is, en dat het dan geen impact heeft op het milieu.”

⁴ Als je in knuffelaap Sam knijpt, komt er een piepend geluid uit.

⁵ Uitspraak van de VN-commissie Brundtland uit 1987, via Wikipedia

“Ja”, zegt Petra, “dat klopt, volgens mij snappen we hem.” Vervolgens vraagt ze: “Kunnen jullie je voorstellen, is een koe duurzaam of niet?”

Opnieuw volgt er een gesprek aan de tafel. Petra stelt de vragen en de leerlingen zijn vrij om te antwoorden als ze dat willen. Petra's rol lijkt vooral gericht te zijn op doorvragen. Het gaat over koeien, over vleesconsumptie, over CO₂ uitstoot en over de opwarming van de aarde. Ook dit gesprek gaat nog een paar minuten door en dan mag een meisje, Sara, een kaart trekken. Daarop staat: ‘Je kunt altijd opnieuw beginnen’. Er staat een plaatje bij van een olifant die een stapel bouwt. Petra vraagt aan Sara:

Die olifant moet die stapel bouwen. En als het mislukt dan begint hij weer opnieuw. Heb jij ook zoiets wat je heel moeilijk vindt bij het steeds blijven proberen totdat het eindelijk een keer lukt?

Sara denkt niet dat ze zoiets heeft. Een andere leerling zegt dan tegen haar, volgens mij heb jij dat wel, namelijk met turnen. Er volgt nu een gesprek aan de tafel van een minuut of vijf over turnen, oefenen en doorzetten waarbij Petra met name doorvraagt en iedereen probeert te betrekken bij het gesprek.

Als de les zo'n twintig minuten bezig is, wil Petra naar het volgende onderdeel, namelijk het maken van een gezamenlijk voorstel voor het ontwerpen van het duurzame eiland. De leerlingen komen uiteindelijk tot het besluit om samen een eiland te maken en de rest van de les gaat over wat er dan allemaal op moet komen. Als de les bijna afgelopen is, legt Petra de activiteit stil. Een leerling mag de les met Sam de knuffel weer uitpiepen. Hun materialen gaan in de hvo-map. Daarmee is de les afgelopen.

In het nagesprek geeft Petra aan dat ze redelijk tevreden is. Ze denkt dat de leerlingen in ieder geval een breder beeld hebben gekregen van het begrip duurzaamheid. Aan het ontwerp van het gezamenlijke eiland kwam ze uiteindelijk te weinig toe zegt ze zelf. Eigenlijk omdat ze te lang heeft stilgestaan bij het begrip duurzaamheid. Waar Petra mee worstelde deze les is dat ze enerzijds wel echt als doel had de leerlingen zelf tot een ontwerp te laten komen waarbij ze zelf mochten bepalen hoe ze dat zouden gaan doen, maar dat ze toch wel heeft moeten bijsturen en daardoor naar eigen zeggen niet helemaal de verantwoordelijkheid bij de leerlingen heeft kunnen laten om samen tot een ontwerp te komen.

Een week later vindt de tweede hvo-les van Petra plaats. Opnieuw zitten de zes leerlingen samen met Petra om de tafel in de lerarenkamer. Sam, de knuffel, ontbreekt vandaag. De les wordt gestart met een terugblik op de vorige les, een leerling leest het verslag voor. Dan mag een andere leerling een reflectiekaart trekken en nadenken over de stelling ‘Ik ben altijd eerlijk tegen mijzelf’. Gedurende ruim vijf minuten wordt hier gezamenlijk over gesproken waarbij Petra vragen stelt als: “Kun je tegen jezelf liegen? Moet je altijd eerlijk zijn tegen jezelf?”

Vervolgens deelt Petra de mappen uit waarin iedere leerling het eigen werkblad van het eiland heeft bewaard.

Ik deel even de mappen uit want jullie zouden gaan beginnen met samen een eiland te maken van jullie plannen. Hoe gaan jullie dat doen? Hebben jullie daar over nagedacht?

Een paar kinderen overleggen hardop en opperen verschillende ideeën. Een leerling stelt het maken van een taakverdeling voor. Het blijkt best moeilijk voor de leerlingen om tot een plan te komen waar iedereen zich in kan vinden. Petra zegt dat zij wel een plan kan maken maar dat ze wil dat de leerlingen zelf een plan maken. Wel stelt ze voor om te beginnen met een legenda. De leerlingen blijven met elkaar in discussie over wat er wel en niet moet komen en Petra structureert af en toe het gesprek en doet dan weer een voorzet voor een idee. Er is een meisje dat niet meedoet aan het gesprek. Ze is aan het tekenen. Petra laat haar haar gang gaan en betreft haar niet bij het groepsproces. De les wordt afgesloten met een korte samenvatting van wat er op het eiland terecht is gekomen.

Maar we hebben dus: dit blijft allemaal hetzelfde daar hebben jullie niet zoveel aan veranderd. Er zijn windmolens bij gekomen echt ontzettend veel, als je zoveel windmolens zou plaatsen, dan is er geen ruimte meer. Hier is een boerderij, een hele grote, en hier een groot huis voor iedereen eigenlijk. Er is hier een strandtent.

Daarna brengt Petra de leerlingen terug naar hun klas. In het gesprek na afloop van deze les geeft Petra aan dat ze de les redelijk vond gaan. Ze vond de sfeer goed, en ze denkt dat er in ieder geval een gesprek is gevoerd over wat er nu duurzaam is en wat niet en wat dat betekent voor de keuzes die gemaakt zijn. Wel geeft ze al terugkijkend op de les aan, dat het niet handig was om de leerlingen met z'n allen één eiland te laten ontwerpen, maar dat ze dat wilde doen omdat het hun eigen keuze was. En dat vond ze voor deze les belangrijker.

Analyse hvo-praktijk Petra

De twee lessen van Petra staan in het teken van duurzaamheid. De ontwikkeling van autonomie en zelfontplooiing zijn belangrijke doelen voor Petra om aan te werken om leerlingen uiteindelijk te begeleiden bij het vormen van hun eigen levensbeschouwing. In deze lessen lijkt het erop dat ze dit gestalte wil geven via de vorm: leerlingen (in vrijheid) samen laten overleggen en samen een eiland laten ontwikkelen. Er is aandacht voor de persoonlijke vorming (zoals het stimuleren van de eigen keuzes van leerlingen), de sociale vorming (met elkaar rekening houden in het maken van het eiland) en kritische meningsvorming (het helpen onderbouwen van de gemaakte keuzes).

Hoewel Petra dit zelf niet benoemd heeft als doel voor deze lessen, zie ik ook aandacht voor het stimuleren van de morele vorming. Ik zie dit terug in het thema duurzaamheid en de keuzes die de leerlingen daaromtrent moeten maken. Petra

probeert eigenlijk voortdurend de consequenties van een beslissing te laten zien en laat leerlingen daarop reflecteren (bijvoorbeeld, wat zijn de gevolgen van het houden van dieren?). Ik zie dat als een poging om zaken van meerdere kanten te belichten. Wat ik opvallend vind in de lessen van Petra is dat ze aan verschillende doelen wil werken die in de uitwerking van de les moeilijk gelijktijdig te realiseren blijken. Ik bedoel daarmee dat ze leerlingen enerzijds wil laten nadenken over het thema duurzaamheid en dat ze anderzijds verschillende vaardigheden wil stimuleren, zoals samenwerken. Er is veel vrijheid in de les voor de leerlingen om richting en inhoud te geven aan de activiteit. Dat maakt ook dat de les wat ongericht overkomt.

Hierboven heb ik laten zien wat de zes vakdocenten hvo met hun lessen beogen, wat zij in hun lessen doen en hoe ze daarover denken. Welk beeld ontstaat er nu van de praktijk van hvo?

7.6 Conclusie: hvo als vrijplaats voor het begeleiden van vorming ⁶

In dit hoofdstuk heb ik inzicht gegeven in hoe zes vakdocenten hvo denken over hun eigen praktijk: wat ze beogen met hun lessen en hoe ze daaraan willen werken. Vervolgens heb ik laten zien wat er in de twaalf hvo-lessen gebeurt en heb ik deze lessen geanalyseerd aan de hand van hiervoor relevante elementen uit het theoretisch kader. In de resultaten van de nagesprekken met de docenten heb ik beschreven hoe zij over hun gegeven lessen denken. Hieronder geef ik conclusies op basis van de onderzoeksvraag:

- Welke doelen en welke pedagogische aanpakken worden beoogd, worden zichtbaar in de praktijk van de vakdocenten hvo en hoe denken zij hierover?

7.6.1 Beoogde doelen en pedagogische aanpakken: aanzetten tot denken vanuit humanistische waarden

Wat beogen docenten met humanistisch vormingsonderwijs? Hoe vertalen zij dat naar concrete lesdoelen? Wat vinden zij belangrijk in hun lessen? Welke knelpunten en belemmeringen worden ervaren?

Uit de interviews komt naar voren dat de vakdocenten hvo een waaier aan humanistische visies en doelen hanteren. Dit omvat een breed palet van doelen

⁶ In de titel van deze paragraaf staat het woord 'vrijplaats'. Ik kies voor dit woord omdat ik het vind passen bij de sfeer die vakdocenten willen neerzetten en het karakter van de hvo-les zoals zij die beschrijven. Bovendien is het een begrip dat binnen de Humanistiek voorkomt. Echter, ik werk het hier theoretisch niet verder uit. Hetzelfde geldt voor een andere term in de conclusie van dit hoofdstuk, namelijk 'zaadjes planten'. Ook dit begrip ligt dicht aan tegen het taalgebruik van de vakdocent hvo, maar wordt door mij niet verder onderbouwd.

gebaseerd op bredere humanistische opvattingen en op doelen van hvo, vaak in combinatie met persoonlijke opvattingen over humanisme, levensbeschouwing en vorming.

In de interviews heb ik specifiek gevraagd naar het denken over doelen van hvo en over doelen horend bij de stromingen van Aloni. Wat betreft de doelen van hvo, geven alle docenten aan het in het algemeen belangrijk te vinden om te werken aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Dit wordt door hen opgevat als het stimuleren van zelfkennis, bewustwording en het ontdekken van het eigen perspectief. De sociale ontwikkeling wordt ook belangrijk gevonden, met name waar het gaat om sociale vaardigheden in de klas. De morele ontwikkeling wordt door een aantal docenten genoemd als een belangrijke onderscheidende pijler van hvo. Voor Janne bijvoorbeeld is het morele geen losstaand geheel, maar ligt het als dimensie besloten in de hele praktijk van hvo. Van de doelen horend bij de stromingen van Aloni werd drie keer de romantisch-naturalistische stroming (Marieke, Fanny, Tanja), een keer de kritisch-radicalistische stroming (Joke) en twee keer de existentiële stroming genoemd (Petra en Janne) als een belangrijk doel voor de lessen hvo. De klassiek-culturele stroming met een gerichtheid op de brede ontplooiing, werd geen enkele keer genoemd als onderwijsdoel voor de lessen hvo.

Voor hun eigen lessen formuleren de docenten verschillende door hen zelf gemaakte lesdoelen. Deze worden door hen niet in een breder verband geplaatst. Deze lesdoelstellingen zijn door mij geanalyseerd op typen doelen. Ik concludeer dat bij drie docenten de lesdoelstellingen voor de geobserveerde lessen binnen het gebied van de persoonlijke ontwikkeling zijn geformuleerd (Marieke, Fanny en Tanja), bij een docent binnen het gebied van de sociale ontwikkeling (Janne), en bij twee docenten binnen het gebied van de maatschappelijke ontwikkeling (Joke en Petra). De door docenten gemaakte jaarprogramma's geven alleen een globaal beeld van de voorgenomen (of al gerealiseerde) onderwerpen en thema's. Deze zijn daarmee open geformuleerd en vormen geen sturend kader voor de lessen.

Humanistische waarden en mensbeelden vormen het onderliggende kader van waaruit docenten zeggen te werken. Genoemd worden onder andere een positief mensbeeld, vrijheid, gelijkwaardigheid en autonomie. Docenten leven deze voor in de keuzes voor hun onderwerpen en aanpakken. Bijvoorbeeld door veel ruimte te laten voor de eigen inbreng van leerlingen (zie Petra die leerlingen mee laat denken over het jaarprogramma, of Joke die in wil kunnen spelen op de situatie van leerlingen). Ook willen de meeste docenten verschillende waarden en zienswijzen ten aanzien van bepaalde standpunten belichten, bijvoorbeeld ten aanzien van het ontstaan van de mens (zie Tanja) of ten aanzien van religie (zie Joke). De docenten verschillen zowel in de mate waarin zij zichzelf als humanist zien, als in de mate waarin zij dat in hun lessen expliciet willen maken. Vanuit het gehanteerde model over vormen van levensbeschouwelijk onderwijs, wordt humanisme meestal opgevat als democratisch kader. Hierin zie ik ook de nadruk op wat binnen Stichting HVO 'zelfvorming' wordt genoemd: het gaat niet om vormen (sturen), maar om de begeleiding van leerlingen om zichzelf te vormen.

Als docenten spreken over hun bijdrage in het algemeen aan de doelen van hvo, dan geven zij allen aan dat zij vooral leerprocessen in gang willen zetten. Via het bieden van ervaringen en het voeren van het gesprek daarover, beogen zij leerlingen aan te zetten tot denken.

Als het gaat om mogelijke knelpunten en belemmeringen voor het realiseren van doelen, worden de groepsprocessen in de klas genoemd en de manier waarop het vak hvo is ingebed in de context van de openbare basisschool. De vakdocent hvo noemt vaak het alleen functioneren in de school als belemmering. Deze factoren houden mogelijk verband met elkaar: omdat de docent de kinderen maar één uur per week ziet, is het moeilijker een band op te bouwen, zowel met de leerlingen als met de collega's in de school.

7.6.2 In de praktijk: persoonlijke ontwikkeling, samen onderzoeken en botsende waarden

Welke doelen en welke pedagogische aanpakken worden zichtbaar in de lessen hvo? Hoe gaan docenten daarbij met waarden om?

In algemene zin valt op dat er door de vakdocenten hvo niet gewerkt wordt vanuit een vaststaand curriculum. De keuze voor onderwerpen en werkvormen is meestal verbonden met persoonlijke idealen en voorkeuren of met de actualiteit, en wordt minder of niet gestuurd door de inhoud zoals die door Stichting HVO in het formele curriculum zijn vastgelegd. Dit past bij een humanistische visie op onderwijs waarin niet gewerkt wordt vanuit vaste leerstellingen. De door mij geobserveerde lessen hvo laten zich in hun verscheidenheid zien als normatieve en pedagogische praktijken gericht op vorming waar leerlingen worden uitgenodigd zichzelf te ontwikkelen. Op welke manieren wordt dat zichtbaar?

Een aantal docenten start de les met een beginritueel zoals een vragenkaart of een verslagschrift. In globale zin volgen de docenten daarna een structuur van kennismaken met het onderwerp, het opdoen van ervaringen via een of meerdere werkvormen, gevolgd door een gesprek daarover. De docenten maken gebruik van verschillende werkvormen en ontwikkelen voor een groot deel hun eigen materiaal. Zij zijn daarin creatief.

Als het gaat om doelen waaraan gewerkt wordt, heb ik in de observaties gekeken naar zes type doelen (gebaseerd op hvo-doelen en doelen burgerschap). Dit zijn: persoonlijke vorming, sociale vorming, morele vorming, kritische meningsvorming, disciplinaire vorming en politiek-maatschappelijke vorming. In de lessen wordt er met name gewerkt aan doelen op het gebied van de persoonlijke en de sociale vorming. Het gaat daarbij om de waarneembare items op de gebieden persoonlijke vorming, sociale vorming, kritische meningsvorming en disciplinaire vorming. Deze werden het vaakst waargenomen in de lessen. Items op de gebieden van de morele vorming en de politiek-maatschappelijke vorming werden minder vaak geobserveerd.

De lesobservaties maken tegelijkertijd zichtbaar dat hvo geen kennisoverdracht

is, maar een vormingspraktijk, gericht op de (humanistische) identiteitsontwikkeling van de leerling. Dit sluit aan bij een visie op waardevormend onderwijs waarbij het niet gaat om waardeoverdracht, maar om het gezamenlijk onderzoeken van morele vraagstukken (Solomon et al., 2001, p. 573).

De aanpakken die docenten kiezen, passen bij deze benadering. Zo willen de docenten een ruimte bieden waarin leerlingen kunnen onderzoeken wat ze belangrijk vinden. Zij doen dat via -de door mij geclusterde aanpakken- vragen stellen, ervaringen bieden en laten samenwerken. Zij zijn daarin faciliterend en niet zozeer richtinggevend. Maar, in het handelen liggen wel morele waarden besloten en deze krijgen betekenissen in het gedrag, in de mening of in de houding van de docent. Vrijheid is bijvoorbeeld een waarde die in de lessen hvo tot uitdrukking komt. Janne is met het aanbieden van optische illusies gericht op het zelf ontdekken van de leerlingen, Joke honoreert eigen initiatief, Fanny laat de leerlingen een eigen plek zoeken en Petra laat veel ruimte om tot samenwerking te komen.

Waarden kunnen in de praktijk echter ook botsen en dat wordt soms ook zichtbaar in de lessen. Aanpassing aan de norm, leren luisteren naar elkaar en gehoorzamen aan de docent zijn waarden die niet genoemd worden door docenten als belangrijke waarden, maar in de praktijk wel tot uitdrukking komen. Het wordt zichtbaar in een af- of goedkeurende houding, een bepaalde toon in de stem, of een bepaalde blik. Deze waarden kunnen op gespannen voet staan met de humanistische en pedagogische waarden zoals autonomie en sociale betrokkenheid, waardoor docenten zich willen laten sturen.

Een andere manier waarop waarden zichtbaar worden is wanneer docenten zich uitspreken over bepaalde zaken. Zij geven, vanwege het niet willen sturen en niet willen moraliseren, niet zozeer direct hun mening. Zij kunnen wel uitspraken doen over bepaalde kwesties, bijvoorbeeld of ze zelf in God geloven of niet. De dialoog wordt zowel in het formele curriculum, als in het denken van docenten gezien als een belangrijke waarde voor de hvo-lessen. Uit de lesobservaties concludeer ik dat de dialoog meestal niet tot stand komt. De meeste gesprekken die ik heb gezien verliepen tussen de docent en een leerling. In de lessen van Joke (over verantwoordelijkheid en democratie) nam ik handelen waar dat de dialoog zouden kunnen bevorderen. In deze lessen werden leerlingen namelijk gestimuleerd om op elkaars reacties in te gaan, vragen te stellen aan elkaar en eventueel hun eigen mening te herzien.

7.6.3 Denken over de lessen: zaadjes planten

Hoe waarderen de docenten hun twee gegeven lessen qua leskwaliteit en de bijdrage aan (het realiseren van de doelen van) hvo?

Vakdocenten hvo zijn over het algemeen tevreden over hun lessen en de bijdrage daarvan. Zij zijn erop gericht leerprocessen in gang te zetten en in hun visie is dat ook wat ze doen. Daarbij willen ze een vrijplaats bieden: een sfeer waarin leerlingen zichzelf mogen zijn en waarin zij niet beoordeeld worden. Ook dat is wat ze doen.

Soms blijkt er echter sprake van botsende waarden: een kindgerichte visie en gerichtheid op autonomie botsen in de praktijk bijvoorbeeld met een norm gericht op aanpassing aan sociaal gedrag in de groep.

Ook valt op dat docenten in de nagesprekken minder op hun eigen waarden en op hun eigen mens- en wereldbeeld reflecteren en meer op de context waarin zij lesgeven. Deze wijzen ze dan ook het vaakst aan als knelpunt voor het realiseren van hun doelen.

Discussie

Humanistisch onderwijs wil bijdragen aan het in samenhang ontwikkelen van autonomie en kritisch denken enerzijds en het stimuleren van maatschappelijke betrokkenheid, zoals sociale rechtvaardigheid anderzijds. Wat zien we van deze overkoepelende visie terug in de praktijk van hvo als het gaat om werken aan doelen? Op welke manier geven achterliggende visies en waarden richting aan het handelen van de docent?

Vakdocenten hvo hechten belang aan alle typen hvo-doelen, maar de nadruk ligt in wat zij vertellen in de interviews op de persoonlijke ontwikkeling, vaak opgevat als het ontwikkelen van bewustzijn over zichzelf. In de praktijk is zichtbaar geworden dat er veel aandacht wordt besteed aan eigen keuzes leren maken en je eigen mening leren formuleren. Ook is er in de lessen aandacht voor sociale doelen, zoals leren luisteren naar elkaar. Maatschappelijke onderwerpen komen in de lessen aan bod, zoals in de lessen van Marieke over vluchtelingen en oorlog en in de lessen van Joke over democratie. Politieke vorming gericht op sociale rechtvaardigheid komt minder duidelijk naar voren. Kortom, binnen de door mij geobserveerde lessen wordt het vaakst gewerkt aan doelen op het gebied van de persoonlijke en de sociale ontwikkeling van leerlingen, en minder vaak en minder expliciet aan maatschappelijke doelen gericht op kennis (over humanisme) en cultuuroverdracht of politiek ingevuld als sociale rechtvaardigheid. Om maatschappelijke doelen expliciet te maken is het denk ik nodig dat er niet alleen een eigen mening gegeven wordt door de leerling, maar dat meningen ook kritisch worden bevraagd, dat er een echte dialoog wordt gevoerd en dat er meer reflectie plaatsvindt op gemaakte keuzes. In de praktijken zoals ik ze heb geobserveerd worden wel degelijk eerste bouwstenen gelegd, maar worden politiek-maatschappelijke doelen zoals hierboven beschreven, nog onvoldoende vertaald naar de praktijk van de lessen. Om die reden kunnen we nog niet spreken van het in samenhang ontwikkelen van autonomie enerzijds en maatschappelijke betrokkenheid anderzijds.

Waarom blijft het bij die eerste bouwstenen? Twee verklaringen liggen voor de hand. Ten eerste denken docenten niet sterk in termen van doelen en te behalen leerresultaten, maar meer in termen van bedoelingen en intenties. Dit zorgt er voor dat abstracte doelen te weinig worden geconcretiseerd in leerdoelen op het niveau van de lessen. Dat maakt het denk ik moeilijker om bepaalde vaardigheden te realiseren, nog even los gezien van de inhoud van die vaardigheden en de beperktheid van een

eenuursvak. Ten tweede lijkt in het denken en in het handelen van de docenten een keuze voor een volgorde van besloten te liggen. Sommige docenten noemen dit ‘van binnen naar buiten’ werken. Zij zijn van mening dat je bij jonge kinderen begint bij de vraag ‘wie ben ik’ (persoonlijk), dan ‘wie ben ik met anderen’ (sociaal) en dan pas ‘wie ben ik in de samenleving’ (maatschappelijk). Gezien de relatief jonge leeftijd van kinderen in het basisonderwijs, denk ik dat docenten de focus willen leggen op de eerste twee aspecten (persoonlijke en sociale ontwikkeling).

Een ander punt van reflectie heeft betrekking op de relatie tussen waarden en doelen. Waarden laten zien wat een individu of groep belangrijk en nastrevenswaardig vindt. In een onderwijscontext kunnen waarden een richtinggevende functie vervullen (Stolk, 2015, p. 9). Op basis van de interviews heb ik inzicht willen geven in het denken van docenten over dat wat ze belangrijk vinden en wat dat betekent voor wat ze willen bereiken met kinderen in de hvo-les.

Aan de hand van de lesobservaties heb ik getracht woorden te geven aan wat ik heb waargenomen in de lessen en welke omgang met waarden en doelen voor hvo daarin zichtbaar werden. Het is echter niet eenvoudig om uit observaties conclusies te trekken over hoe docenten met waarden werken. Bijvoorbeeld: op welke manier precies geven achterliggende visies en waarden richting aan het handelen van de docent? Hoe zijn de waarden daarin gerelateerd aan hun doelen? Hoe beoordeelt de docent of zij goed heeft gehandeld? Deze kwesties, die in hoge mate subjectief bepaald zijn, vragen om verder en diepgaander onderzoek.

Naast bovengenoemde reflecties wil ik ook het belang van deze lesobservaties in mijn onderzoek benadrukken. Er wordt namelijk in mijn ogen ook iets bijzonders door zichtbaar: lessen met betrokken docenten waar mooie werkvormen worden neergezet en waardevolle momenten gecreëerd. Zonder precieze planning, in het moment en soms vluchtig, maar toch met veel aandacht voor de persoon van de leerling, het omgaan met elkaar en de wereld daaromheen.

Tot slot wil ik hier nog iets zeggen over de manier waarop dit praktijkonderzoek is opgezet. Ik heb bij zes docenten twee van hun lessen geobserveerd. Deze lessen waren vrij willekeurig gekozen. Ik heb in dit hoofdstuk een beeld gegeven van wat er in de hvo-lessen gebeurt, en hoe de zes docenten daarover spreken. De docenten vertelden mij dat de geobserveerde lessen niet sterk afweken van hun normale praktijk.

In het volgende hoofdstuk laat ik de leerling aan het woord. Hoe ervaart de leerling de lessen hvo? Wat denkt hij ervan te leren? En, welke doelen worden daarin zichtbaar?



Hoofdstuk 8

Het verhaal van de leerling

8. Het verhaal van de leerling

In de voorgaande hoofdstukken is op verschillende niveaus inzicht verkregen in het curriculum van humanistisch vormingsonderwijs. Zo is duidelijk geworden wat de geformuleerde uitgangspunten en streefdoelen van Stichting HVO zijn, hoe deze in materiaal zijn verwerkt op het niveau van het formele curriculum en hoe deze door vakdocenten hvo worden geïnterpreteerd. Op het niveau van het geoperationaliseerde curriculum heb ik via interviews en gesprekken met zes docenten en met behulp van observaties van hun lessen hvo, een indruk gekregen van de lessen die de leerlingen meemaken.

In dit hoofdstuk komt de leerling aan het woord. Ik ga in op het curriculum zoals dat door leerlingen wordt ervaren. Wat vinden zij eigenlijk van hvo? Wat denken ze dat ze ervan leren? En, welke doelen worden zichtbaar in hun denken? In dit hoofdstuk wordt zowel het ervaren curriculum als het geëffectueerde curriculum beschreven en geanalyseerd. De onderzoeksgroep bestaat uit de leerlingen van de zes vakdocenten hvo wier lessen ik observeerde (zie hoofdstuk 7).

8.1 Onderzoek naar ervaringen en leerresultaten van humanistisch vormingsonderwijs

Het ervaren curriculum gaat over de vraag hoe leerlingen de lessen hvo ervaren. ‘Watching students tells us little about what is going on in their minds’, schrijft Goodlad (1979, p. 63).

Het geëffectueerde curriculum heeft betrekking op wat de leerlingen van hvo leren (Van den Akker, 2003). Ik beschrijf hier de percepties van de leerlingen van hun eigen leerresultaten.

Ik heb dit als volgt onderzocht: ik heb de 75 leerlingen die de door mij geobserveerde lessen hebben gevolgd, gevraagd een vragenlijst in te vullen. Ook heb ik groepsgesprekjes gevoerd met 18 leerlingen over wat ze van hvo vinden en wat de denken dat ze ervan leren. Dit hoofdstuk geeft een inkijk in de meningen van de leerlingen over hvo en wat ze daar volgens henzelf leren.

8.2 Onderzoeksdesign leerlingonderzoek

Voor het onderzoeken en analyseren van het ervaren en geëffectueerde curriculum zijn een vragenlijst en een interview gebruikt. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

- Hoe ervaren leerlingen de lessen hvo?
- Wat denken leerlingen dat ze leren van hvo?
 - Welke doelen worden zichtbaar in -door leerlingen benoemde-leerresultaten?

Onderzoeksinstrumenten en analyse

Er is door mij een vragenlijst ontworpen voor zowel het ervaren als het geëffectueerde curriculum, zie bijlage 3. Ik maak daarbij telkens onderscheid in de ervaring van leerlingen van de door mij geobserveerde lessen en hun ervaringen met het vak hvo in het algemeen.

De schriftelijke vragenlijst is afgenomen in de laatste week van de lesbezoeken. Dat ging als volgt: de les werd ingeleid door de vakdocent hvo. Daarbij haalde zij, op mijn verzoek, de laatste twee gegeven lessen terug in de herinnering van de leerling. Vervolgens gaf ik instructies over de vragenlijst. Deze werd doorgelopen met de klas om te controleren of alles duidelijk is, alvorens de leerling hem individueel mocht invullen. De leerlingen hadden hiervoor dertig minuten de tijd. In totaal hebben 75 leerlingen de enquête ingevuld. De vragenlijst bestaat uit open vragen en schaalvragen.

Het groepsinterview vond na de afname van de vragenlijst plaats met drie of vier leerlingen. Het doel is om te kunnen doorvragen naar ervaringen. Deelname gebeurde op vrijwillige basis. Bij de keuze voor de deelnemers is er oog voor variatie in geslacht en leerjaar geweest. In totaal zijn er 18 leerlingen in zes groepjes geïnterviewd over hun ervaringen met hvo. De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd.

Ervaren curriculum

De volgende open vragen uit de vragenlijst hebben betrekking op het ervaren curriculum:

- Waar gingen de afgelopen twee lessen over?
- Wat heb je in deze lessen geleerd?
- Hoe vind je het dat jullie op school hvo krijgen?
- Wat vind je interessant aan hvo?
- Wat vind je niet interessant aan hvo?

De volgende vragen uit het interview hebben betrekking op het ervaren curriculum:

- Wat weten jullie nog van de afgelopen twee lessen?
- Wat vonden jullie van deze lessen? Waarom?
- Zijn de lessen hvo anders dan andere lessen? Gebeuren er andere dingen?
- Is de juf anders dan andere meesters of juffen? Zo ja, wat is er anders?
- Welke onderwerpen wil je graag behandeld zien dit jaar?

Geëffectueerde curriculum

In de vragenlijst stel ik leerlingen zowel gesloten vragen (in de vorm van een schaal), als open vragen, waarbij ik gericht ben op de vraag wat zij van hvo denken te leren.

Op een vijfpuntsschaal konden leerlingen invullen in hoeverre de genoemde stelling voor hen geldt: van 1 (niet) tot 5 (heel goed). De verschillende type doelen (hvo, Aloni en burgerschap) zijn hier door mij geoperationaliseerd in stellingen. Bijvoorbeeld een doel horend bij de existentiële traditie is door mij geformuleerd als: 'door de lessen hvo kan ik zelf keuzes maken'.

Door de lessen hvo:

- Heb ik mijzelf leren kennen (*persoonlijke ontwikkeling, hvo*)
- Heb ik andere mensen leren begrijpen (*sociale ontwikkeling, hvo*)
- Heb ik geleerd na te denken over goed en fout (*morele ontwikkeling, hvo*)
- Weet ik wat humanisme is (*klassiek-cultureel, Aloni*)
- Weet ik wat ik belangrijk vind in het leven (*romantisch-naturalistisch, Aloni*)
- Kan ik zelf keuzes maken (*existentieel, Aloni*)
- Wil ik me inzetten voor de samenleving (*kritisch-radicaal, Aloni*)
- Kan ik mijn mening geven (*autonomie, burgerschap*)
- Heb ik goede manieren geleerd (*discipline/aanpassing, burgerschap*)
- Houd ik rekening met anderen (*sociale betrokkenheid, burgerschap*)
- Weet ik wat democratie betekent (*sociale rechtvaardigheid, politiek*)

De vragenlijst kent de volgende open vragen:

- Wat heb je dit schooljaar geleerd bij hvo over jezelf?
- Wat heb je dit schooljaar geleerd bij hvo over andere mensen?
- Wat heb je dit schooljaar geleerd bij hvo over de samenleving?
- Kun je enkele onderwerpen noemen waarover jullie het in dit schooljaar bij hvo hebben gehad?
- Wat betekent humanisme denk jij?
- Kun je enkele activiteiten noemen die jullie dit schooljaar bij hvo hebben gedaan?
- Van welke activiteit heb je dit schooljaar bij hvo het meeste geleerd?
- Heb je nog tips voor de hvo-juf?

De volgende twee vragen uit het interview hebben betrekking op het niveau van het geëffectueerde curriculum:

- Heb je in de lessen iets ontdekt wat je nog niet wist? (over jezelf, over omgaan met anderen, over cultuur?)
- Wat denk je dat humanisme betekent?

Er zijn 75 vragenlijsten ingevuld. Deze zijn allemaal per casus verwerkt waarbij de open vragen zijn uitgeschreven en van de schaalvragen de gemiddelden zijn berekend. Ik heb zes groepsinterviews gehouden met in totaal 18 leerlingen. Ik heb de antwoorden van alle cases per vraag onder elkaar gezet, uitgeschreven en in categorieën ingedeeld, bijvoorbeeld 'leuk', 'leerzaam'. Per categorie heb ik vervolgens een beschrijving van de inhoud gemaakt en geef ik een indicatie van hoe vaak deze categorie voorkomt.

8.3 Resultaten: de leerling aan het woord

Eerst bespreek ik de resultaten uit de vragenlijst en de groepsinterviews met betrekking tot de ervaringen van leerlingen met hvo. Daarna bespreek ik de resultaten op de vraag wat leerlingen denken dat ze leren bij hvo. Bij de bespreking van die resultaten worden eerst de gemiddelden van de schaalvragen uit de vragenlijst gepresenteerd.

Respondenten

75 leerlingen vulden de vragenlijst in (zie Tabel 8.1). Dit waren alle leerlingen die op het moment van afname in de lessen aanwezig waren. 18 leerlingen hebben deelgenomen aan de groepsinterviews, waarvan 13 meisjes en 5 jongens, verspreid over de groepen 6, 7 en 8. De deelname van de leerlingen was op vrijwillige basis, wel werd er door mij gevraagd naar variatie in leeftijd en geslacht.

Tabel 8.1: aantallen leerlingen die deelnemen aan onderzoek

Vakdocent hvo	Vragenlijst	Interview
Janne	15	4
Marieke	11	3
Joke	10	3
Tanja	16	2
Petra	6	3
Fanny	17	3
Totaal	75	18

8.3.1 Ervaringen van leerlingen met hvo

In het vragenlijstonderzoek stelde ik de leerlingen de volgende open vragen met betrekking tot hun mening over hvo: Hoe vind je het dat jullie op school hvo krijgen? Wat vind je interessant aan hvo en wat vind je niet interessant aan hvo? Ik heb de antwoorden gecategoriseerd op leuk en leerzaam.

Op de vraag: 'Hoe vind je het dat jullie op school hvo krijgen?' antwoordt 67 procent van de leerlingen met 'leuk'. Het gaat hier om alle antwoorden van leerlingen waar het woord 'leuk' in voor kwam. Er wordt bijvoorbeeld gezegd: 'ik vind hvo leuk, want je leert er over jezelf en over elkaar', 'ik vind het wel leuk, want we doen veel leuke spelletjes en het is best gezellig' en 'ik vind het heel leuk dat we hvo krijgen, omdat je zo een ander beeld van de wereld krijgt'. 31 procent van de leerlingen vindt hvo leerzaam. Ik heb daarbij de antwoorden geteld waar het woord leren in naar voren kwam: 'het is leerzaam, omdat je meer weet hoe anderen uit je klas erover denken. Je

gaat nadenken over dingen' en 'je kan dingen leren die je in de klas niet leert'. En 'het is gezellig. Je hebt lol, maar je kan ook veel leren'.

Er zijn ook leerlingen die minder positief zijn over hvo. Een aantal leerlingen, 13 procent, geeft antwoord op de vraag hoe ze het vinden dat ze op school hvo krijgen met 'soms leuk, soms niet leuk': 'ik vind het soms niet leuk en soms wel leuk. Zo vond ik de hvo-bingo leuk en dingen die ik niet leuk vond is de stamboom'. En 'soms leuk, soms niet leuk, het ligt ook aan het onderwerp of ik zin heb in hvo'. Een paar leerlingen vindt het niet leuk dat ze hvo op school krijgen: 'ik vind de onderwerpen niet leuk' en 'ik vind hvo saai'.

In het vragenlijstonderzoek werd de leerlingen ook gevraagd naar wat zij interessant vinden aan de hvo-lessen. Op deze vraag antwoorden bijna alle leerlingen (82 procent) dat zij de inhoud en de onderwerpen die in de lessen aan bod komen, interessant vinden. Zo wordt er bijvoorbeeld gezegd: 'dat je veel leert over de mens en hoe je met elkaar omgaat', 'dat je leert over vluchtelingen' en 'dat je echt goed leert samenwerken en andere kinderen leert kennen'. Een paar leerlingen vindt aan hvo niets interessant en een paar anderen zeggen alles interessant te vinden aan de lessen. Tenslotte geven een paar leerlingen aan het karakter van hvo interessant te vinden: 'de manier van werken', en 'hoe de juf de lessen geeft'.

Ook is de leerlingen gevraagd wat zij niet interessant vinden aan hvo. 54 procent geeft daarop het antwoord 'niets'. Zij zeggen daarmee alles interessant te vinden aan de lessen. 32 procent noemt een bepaald onderwerp dat ze niet interessant vinden: 'als het bijvoorbeeld over God gaat ofzo'. Ook wordt een aantal keer genoemd dat verhalen langdradig kunnen zijn en de uitleg soms te lang duurt. Een leerling vindt het terugkijken naar de vorige les niet interessant.

Sommige leerlingen vinden dat er teveel gepraat wordt, weten niet goed wat ze niet interessant vinden, of vinden het 'gewoon niet zo interessant'. Deze leerlingen zeggen daarmee weinig tot geen interesse te hebben in wat er in de lessen wordt aangeboden.

Wanneer ik leerlingen vraag naar hun mening over hvo, dan blijkt dat het merendeel van de leerlingen de lessen positief waardeert. De leerlingen vinden vooral de onderwerpen die aan bod komen interessant aan de hvo-lessen.

Groepsinterviews

In de groepsinterviews vroeg ik de leerlingen ook naar hun mening over hvo en stelde ik de volgende vragen: Wat vonden jullie van de afgelopen twee lessen? Waarom? Wat heb je in die lessen geleerd?

De vier leerlingen van Janne, die gewerkt hebben aan optische illusies, zijn gematigd positief. Ze noemen de woorden 'ik vond het ok', 'ik vond het een voldoende' en 'ik vond het leuk'. Ze geven aan dat ze de testjes leuk vonden om te doen. Een leerling vond het jammer dat de leerkracht de uitkomsten al wist en het zo geen verrassing meer was. Op de vraag wat de leerlingen denken geleerd te hebben in deze twee lessen worden antwoorden gegeven als: 'je leert er door samenwerken', 'je leert andere mensen kennen' en 'je leert dat het leven oneerlijk is':

Dat je meer kijkt om de wereld om je heen, vind ik zelf, ik kijk dan meer naar andere mensen. En ja, het is allemaal gewoon oneerlijk. Je leert gewoon dat het leven oneerlijk is en dat je ook niet altijd je zin kan hebben. En dat je soms ergens van beschuldigd kan worden terwijl dat niet zo is, maar dan moet je niet heel hard op ingaan, want dat lost het toch niet op.

De leerlingen van Marieke hebben het onderwerp vluchtelingen behandeld. Ze vinden het goed dat het onderwerp besproken is bij hvo, omdat ze het er thuis of in de klas niet over hebben. Zo zegt een leerling:

Ik vind het wel goed, maar ik heb het er ook niet thuis over, en als mijn moeder kijkt, ja dan ga ik meekijken naar het nieuws en dan komt het daar ook wel in voor en dan komt het ook steeds dichterbij.

De lessen van Joke staan in het teken van vrijheid en verantwoordelijkheid en de leerlingen geven aan deze lessen 'heel gezellig' en 'erg leuk' te vinden. Ze geven alle drie aan dat ze het discussiëren in de lessen leuk vonden en niet zozeer het thema:

Ik vond het allebei wel heel erg leuke lessen, vooral omdat er dingen waren waar je echt over moest discussiëren en niet zomaar denkt van ok, dat is het, klaar, volgende.

In de lessen van Tanja gaat het over macht en onmacht. De leerlingen vonden het leuk om de rollenspellen te doen en te ervaren hoe het is om de baas te zijn. Een leerling geeft aan dat het praten over jezelf goed beklijft en verwoordt dit als volgt:

Je leert jezelf beter kennen en daar, daar dan ben je het zo weer vergeten, wat Joep zegt. Als je hier een les hebt met van, 'hoe voelt iemand zich nou?', dan blijf je dat onthouden. En in de klas maak je sommen en dan blijf je dat meer onthouden.

In de twee lessen van Petra is aandacht besteed aan het onderwerp duurzaamheid en de leerlingen zijn aan de slag gegaan met het ontwerpen van een duurzaam eiland. Alle drie de leerlingen geven in het gesprek aan dat ze het maken van een eiland leuk vonden om te doen:

Ik vond het best leuk, aangezien het gewoon allemaal heel erg interessant was.

De leerlingen uit de lessen van Fanny zijn minder positief over hvo: een leerling zegt 'ik vind het niet heel leuk', en een andere leerling zegt 'ik vind het kinderachtig'. Ze geven aan dat de opdrachten en spelletjes nog wel leuk zijn, maar wanneer er een verhaal wordt voorgelezen vinden ze dat niet interessant:

Ik vind de spelletjeslessen, dat je iets leert terwijl je een spelletje doet, dat vind ik het leukst, want dan ben je ook bezig. In plaats van dat je de hele tijd zit en naar een verhaal luistert.

Toch beschrijven de meeste leerlingen een positieve ervaring met betrekking tot het vak hvo in het algemeen en tot de lessen die zij krijgen. Zij zijn met name positief over de activiteiten binnen de hvo-les en de gesprekken die daarover worden gevoerd.

Mening over de vakdocent hvo

In de vragenlijst vroeg ik leerlingen of ze nog tips hebben voor de vakdocent hvo. 65 procent van de leerlingen geeft aan te vinden dat de juf het al goed doet, geen tips te hebben of het niet te weten.¹

14 procent geeft aan behoefte te hebben aan meer spel en beweging in de les: ‘meer knutselen, minder kletsen, meer spelletjes’, ‘meer dingen doen en minder voorlezen’ of ‘elke les een spel om van te leren, omdat lang zitten niet leuk is’. Een paar leerlingen zou wel meer inspraak willen hebben in de hvo-les: ‘iemand meer de mening laten geven’ en ‘plan niet alles keurig in, maar zorg ook dat wij kunnen kiezen met een onderwerp’. Een leerling geeft aan dat de docent strenger moet zijn, zodat het minder rumoerig wordt en een leerling zegt ‘wat liever zijn en meer openstaan’. Een leerling vindt dat de juf wel wat harder zou mogen praten. Het merendeel van de leerlingen is tevreden met hoe de vakdocent hvo lesgeeft.

Groepsinterviews

In de interviews ben ik verder ingegaan op de vraag wat de vakdocent hvo nu voor type leerkracht is. De vraag was: is de hvo-juf anders dan andere meesters en juffen? Wat is er anders? Volgens een leerling is de hvo-juf anders omdat ze goed kan luisteren:

Als je irritant doet of zo, of niet goed luistert, dan geeft ze je een waarschuwing. En als je dan zoveel waarschuwingen hebt gehad, dan moet je even ergens anders heen. Daar is ze dan hetzelfde in. Maar hoe ze anders met je omgaat? Ze luistert heel goed naar jou en je mening. Dat doen andere juffen ook wel, alleen wel iets minder.

En een andere leerling zegt:

De hvo-juf is gewoon heel rustig. Dat onze meester dat niet is, is niet waar. Maar bij de hvo-juf is het gewoon anders. Hoe juf de lessen geeft en hoe de meester dat doet. De meester legt iets uit en je doet het. En bij de hvo-juf: ze legt het uit, ze doet er aan mee, en dat soort dingen.

De vakdocent hvo is ook anders omdat ze doorvraagt:

Bijvoorbeeld hier als je antwoord geeft, dan eigenlijk probeert de juf er een beetje achter te komen waarom je niet een ander antwoord hebt gegeven. Ze vraagt eigenlijk gewoon door,

¹ Het al goed doen, geen tips hebben en het niet weten zijn niet van dezelfde orde, maar vallen voor mij wel alle onder de categorie ‘geen tips’.

zodat we eigenlijk wel een conclusie krijgen met de hele groep en in de klas is het gewoon met rekenen ofzo, je hebt het fout of je hebt het goed, daar kun je niet over discussiëren.

Of, zoals in een ander interview wordt gezegd:

En juf Heleen (de groepsleerkracht) die zegt gewoon: 'Jongens, even lief doen tegen elkaar!' en dan moet je het ook gewoon doen eigenlijk en bij hvo praat je er meer over.

De leerlingen benoemen dat de vakdocent hvo op een andere manier aanwezig is in de klas: haar houding is meer vragend en onderzoekend en ze ervaren de docent meer als onderdeel van het groepsproces dan de groepsleerkracht. Een leerling vertelt over de open sfeer bij hvo:

Bij hvo kan je vaak ook gewoon als je iets meegemaakt hebt die week wat best wel erg is, dan kan je daar altijd aandacht voor vragen ook aan de juf, en je kan altijd vragen stellen. Zo hadden we ook een keer een meisje, ik denk dat ik maar geen namen noem, en die had iets heel ergs meegemaakt met haar vader want die had haar moeder met een hamer op haar hoofd geslagen en daar is ze nog steeds heel bang voor. En juist door die hvo-les wist iedereen het en zonder de hvo-les had ze dat waarschijnlijk nooit gezegd.

En een andere leerling gaat in op het vragende karakter van de hvo-les:

Ook een groot verschil vind ik eigenlijk als er hier een vraag wordt gesteld, dan is er bijna nooit een goed antwoord. In de klas is dat wel heel erg, dan is er altijd maar een goed antwoord en hier is dat dus niet.

Uit bovenstaande citaten maak ik op dat leerlingen hvo ervaren als een plek waar ruimte is om ervaringen te delen en samen op onderzoek te gaan. Het gaat in de meeste gevallen om onderwerpen waar leerlingen zich bij betrokken voelen, al geldt dit niet voor alle leerlingen.

8.3.2 Leerlingen over wat ze leren bij hvo

Op het niveau van het geëffectueerde curriculum zijn in de vragenlijst aan de leerlingen verschillende soorten vragen voorgelegd; schaalvragen en open vragen. Hieronder presenteer ik eerst de resultaten op de schaalvragen. De leerlingen werd gevraagd in welke mate zij denken dat hvo een bijdrage heeft geleverd aan hun ontwikkeling binnen een bepaald doel. De gemiddelden zijn uitgerekend van de antwoorden op de schaalvragen (5-puntsschaal) en worden per casus en per item gepresenteerd. Vervolgens laat ik de gemiddelden per doelstelling in de verschillende cases zien.

De gemiddelden per school laten zien dat in de lessen over duurzaamheid, de leerlingen over alle vragen gemiddeld de hoogste score laten zien ($M = 3.8$), gevolgd

door de lessen over macht en onmacht en de lessen over verantwoordelijkheid ($M = 3.7$), zie Tabel 8.2.

Tabel 8.2: bijdrage hvo per casus

	<i>M</i>
1- optische illusies	3.1
2- vluchtelingen	3.2
3- verantwoordelijkheid	3.7
4- macht en onmacht	3.7
5- duurzaamheid	3.8
6- familie	2.9

In de vragenlijst is de leerlingen ook een aantal doelstellingen voorgelegd. Daarop konden zij op een 5-puntsschaal invullen in hoeverre de doelstelling op hen van toepassing is. Hieruit blijkt dat op het niveau van de items ‘ik kan mijn mening geven’ ($M = 4.2$) en ‘ik kan zelf keuzes maken’ ($M = 4.1$) gemiddeld het hoogst gescoord is. Op de stelling ‘door de lessen hvo weet ik wat humanisme is’, wordt gemiddeld het laagst gescoord ($M = 2.3$). zie Tabel 8.3.

Tabel 8.3: bijdrage hvo aan de verschillende doelstellingen

	<i>M</i>
Door de lessen hvo	
1. kan ik mijn mening geven	4.2
2. kan ik zelf keuzes maken	4.1
3. weet ik wat ik belangrijk vind in het leven	3.8
4. houd ik rekening met anderen	3.8
5. wil ik me inzetten voor de samenleving	3.6
6. heb ik geleerd na te denken over goed en fout	3.6
7. heb ik goede manieren geleerd	3.4
8. heb ik andere mensen leren begrijpen	3.3
9. weet ik wat democratie betekent	2.9
10. heb ik mijzelf beter leren kennen	2.6
11. weet ik wat humanisme is	2.3

Ook zijn de gemiddelden per casus geanalyseerd (zie Tabel 8.4). In de praktijk van Janne (over optische illusies) en die van Fanny (over familie) wordt gemiddeld het hoogst gescoord op de stelling: ‘kan ik mijn mening geven’ ($M = 4.3$) en ($M = 4.2$). In casus 2 (Marieke over vluchtelingen) wordt gemiddeld het hoogst gescoord op de stelling ‘kan ik zelf keuzes maken’ ($M = 4$).

In de praktijk van Joke (over verantwoordelijkheid) wordt gemiddeld het hoogst gescoord op ‘kan ik zelf keuzes maken’ ($M = 4.5$) en: ‘kan ik mijn mening geven’ ($M = 4.5$). In casus 4 op de stelling: ‘weet ik wat ik belangrijk vind in het leven’ ($M = 4.5$). In case 5 ‘houd ik rekening met anderen’ ($M = 4.5$).

Dus, in drie van de zes gevallen wordt de stelling ‘kan ik mijn mening geven’ gemiddeld het hoogst gescoord. Daarna wordt de stelling ‘kan ik zelf keuzes maken’ gemiddeld het hoogst gescoord. Ik neem hierdoor aan dat aan deze doelen: het formuleren van je eigen mening en keuzes leren maken, veel aandacht wordt besteed in de lessen hvo en dat dat door de leerlingen wordt gezien en dat zij vinden dat ze dit leren.

In de praktijken van Janne (optische illusies), Marieke (vluchtelingen) en Petra (duurzaamheid) wordt gemiddeld het laagst gescoord op de stelling ‘weet ik wat humanisme is’. Bij de leerlingen van Tanja (macht en onmacht) wordt op de stelling: ‘weet ik wat democratie is’ gemiddeld het laagst gescoord.

Wat betreft de stellingen over kennis over humanisme en kennis over democratie, blijkt dat deze gemiddeld laag worden gescoord. Deze stellingen zijn beiden kennisgericht, het gaat over kennis hebben van begrippen. Hier wordt in de klas blijkbaar relatief weinig aandacht aan besteed. De stelling ‘heb ik mijzelf beter leren kennen’ wordt in de praktijk van Joke (verantwoordelijkheid) en in de praktijk van Fanny (familie) gemiddeld het laagst gescoord. Bij deze stelling was het zo dat een aantal leerlingen hem bij navraag interpreteerden als ‘ik ken mijzelf al en dat heb ik dus niet bij hvo geleerd’. Wanneer deze stelling buiten beschouwing zou worden gelaten, dan zouden ook in deze twee gevallen ‘weet ik wat democratie is’ het laagst hebben gescoord, zie Tabel 8.4.

Tabel 8.4: gemiddelden doelstellingen per casus

	1. Janne	2. Marieke	3. Joke	4. Tanja	5. Petra	6. Fanny
Door de lessen hvo	Bvnb					
1. kan ik mijn mening geven	4.3	3.6	4.5	4.2	4.2	4.2
2. kan ik zelf keuzes maken	3.8	4	4.5	4	4.2	4
3. weet ik wat ik belangrijk vind in het leven	2.9	3.8	3.7	4.5	3.8	3.9
4. houd ik rekening met anderen	4.1	3.8	3.6	4.1	4.5	3.2

Tabel 8.4: continued

	1. Janne	2. Marieke	3. Joke	4. Tanja	5. Petra	6. Fanny
5. wil ik me inzetten voor de samenleving	3.5	3.5	4.2	3.8	4	2.7
6. heb ik geleerd na te denken over goed en fout	2.6	3.5	3.9	3.8	3.8	2.5
7. heb ik goede manieren geleerd	2.9	3.4	3.4	3.7	4.2	2.8
8. heb ik andere mensen leren begrijpen	3.4	2.9	3.2	3.6	4.2	2.5
9. weet ik wat democratie betekent	2.8	2.6	4.2	2.6	3.3	2
10. heb ik mijzelf beter leren kennen	2.6	2.1	2.3	3.5	3.5	1.4
11. weet ik wat humanisme is	1.2	1.8	3	2.9	2	2.8

Wat leer je bij hvo?

In het onderzoek werd de leerlingen ook gevraagd wat zij denken te leren in de hvo-les. Zo werd hen gevraagd: Wat heb je dit schooljaar bij hvo geleerd over jezelf? Wat heb je dit schooljaar bij hvo geleerd over andere mensen en wat heb je dit schooljaar bij hvo geleerd over de samenleving?

Op de vraag ‘Wat heb je dit schooljaar bij hvo geleerd over jezelf?’ geeft 35 procent aan dat zij een andere zienswijze over zichzelf of de ander hebben ontwikkeld: ‘ik heb geleerd dat ik ook anders over dingen kan denken’ of ‘ik heb geleerd dat ik eigenlijk heel anders in elkaar zit dan ik eerst dacht’. Ook het denken over anderen kan veranderd zijn: ‘ik heb geleerd dat je niet meteen een vooroordeel over iemand moet hebben, hoe raar iemand er ook uitziet, misschien is diegene wel gewoon heel aardig’. 29 procent van de leerlingen geeft aan niets te hebben geleerd over zichzelf (deels omdat ze zichzelf al zeiden te kennen) en een paar van de leerlingen zegt kennis te hebben opgedaan in de hvo-les: ‘ik heb het verschil tussen goede en slechte eigenschappen geleerd’. Een paar leerlingen antwoordt op deze vraag dat ze geleerd hebben om hun gevoelens te uiten en een klein aantal weet niet wat ze hebben geleerd over zichzelf.

Wat heb je dit schooljaar bij hvo geleerd over andere mensen? 21 procent geeft aan dat ze geleerd hebben dat iedereen anders is en dat er verschillen zijn tussen mensen: ‘dat zij heel anders kunnen denken dan jij’ en ‘dat iedereen anders is’. Een paar leerlingen benadrukt niet het verschil, maar juist de verbondenheid tussen mensen. Er wordt bijvoorbeeld gezegd: ‘ik heb geleerd dat je samen sterk kan zijn: ook al ben je met de meest slappe mensen, je kan het alleen winnen met een team’. Of: ‘ik

heb geleerd dat iedereen erbij hoort'. Twee leerlingen verbinden in hun antwoord deze opvattingen met elkaar; 'we zijn verschillend en ook verbonden', 'iedereen staat eigenlijk even hoog, van zwerver tot koning. tenminste zo hoort het', 'ik heb geleerd dat iedereen gelijk is', en 'dat iedereen anders is maar toch zichzelf en dat ook zo mag zijn. Dat het niet uitmaakt uit welk land je komt'. 16 procent zegt geleerd respect te hebben voor anderen en niet te snel te oordelen: 'respecteer ze zoals ze zijn' en 'dat je dus niet zomaar een vooroordeel moet geven'. Een paar leerlingen zegt weinig of niets te hebben geleerd over anderen.

Wat heb je dit schooljaar geleerd bij hvo over de samenleving? 38 procent van de leerlingen spreekt op de een of andere manier een streven naar goed samenleven uit. Bijvoorbeeld door te zeggen: 'dat we altijd verbonden moeten blijven om samen te kunnen leven', 'dat je rekening moet houden met een ander', of 'dat we goed met elkaar moeten omgaan, anders is het leven op aarde erg moeilijk'. Ook zegt een leerling: 'ik heb geleerd dat we beter met de natuur om moeten gaan'. Er zijn ook leerlingen die iets zeggen over hoe ze de samenleving nu zien (19 procent): 'dat het soms goed gaat en soms niet' of 'dat de samenleving oneerlijk is' en 'dat sommige mensen ruzie/oorlog maken over geloof'. Een klein aantal leerlingen zegt niets te hebben geleerd over de samenleving.

Groepsinterviews

In het interview werd de vraag gesteld aan de leerlingen of ze door de lessen hvo iets ontdekt hebben wat ze nog niet wisten. Een leerling uit de les van Joke vertelt daarop dat ze de middenweg heeft leren zoeken:

Ik luister altijd heel erg naar wat anderen zeggen, en als er een hele groep tegen is en een groep voor, dan heb ik geleerd naar tussenoplossingen te zoeken.

Een andere leerling uit hetzelfde interview vertelt:

Ik heb geleerd niet al te snel conclusies te trekken, wie de dader is bijvoorbeeld. Bijvoorbeeld bij Koningin Mathilde, dan denk je eerst aan de schildwacht natuurlijk die haar had vermoord, maar eigenlijk denk je van die schildwacht had eigenlijk ook wel een hele moeilijke keuze, want als hij het niet had gedaan, dan was hij ontslagen, en dan verdient hij niets meer.

In een ander interview zegt een leerling dat hvo hem geleerd heeft naar zichzelf te kijken:

Kijk, heb geen vooroordeel over anderen. En kijk eerst eens goed naar jezelf en hoe het is.

In het gesprek met de leerlingen van Fanny vraag ik de leerlingen wat ze denken te leren van de spelletjes die ze bij hvo doen:

Zoals bij hvo-bingo, dan leer je samenwerken en een beetje over de samenleving. En je leert je mening geven.

Wanneer ik leerlingen vraag naar wat ze denken te leren bij hvo, dan zeggen de meeste leerlingen dat ze geleerd hebben om anders te kijken naar dingen die voor hen vanzelfsprekend waren. Dat geldt zowel voor het leren over jezelf als het leren over anderen en over de samenleving.

Leerlingen ervaren in lessen hvo blijkbaar dat zij andere of nieuwe perspectieven krijgen aangeboden, waardoor ze bepaalde overtuigingen leren herzien en hun mening leren ontwikkelen. Ook werken ze aan bepaalde vaardigheden zoals samenwerken.

De ‘h’ van hvo: wat betekent humanisme?

In de vragenlijst stelde ik leerlingen de open vraag: ‘wat denk je dat humanisme betekent?’

47 procent van de leerlingen weet niet wat humanisme betekent. 34 procent van de leerlingen denkt dat het iets met mensen te maken heeft of met de samenleving en antwoordt bijvoorbeeld: ‘het gaat over de mens, iets met mensen ofzo’, ‘iets met mensenrechten en gelijkheid’ en ‘het gaat over samenleven met anderen’. Een paar leerlingen denkt dat humanisme met geloof in de mens te maken heeft: ‘dat je niet in een God gelooft, maar in de mens en dat de mens voorop staat’ en ‘dat iedereen gelooft wat hij wil’. 10 procent van de leerlingen geeft een ander antwoord op de vraag wat humanisme is: ‘humor’, ‘vluchtelingen’ of ‘zonder lesboek en zonder cijfers’.

Groepsinterviews

In de interviews vroeg ik de leerlingen ook wat ze denken wat humanisme betekent.

In het eerste interview wordt gezegd ‘ik denk dat het over mensen gaat, want *human* is in het Engels *mens*, dus ik denk dat het zoiets betekent, dat je over mensen leert’. Een andere leerling vult aan: ‘hoe een mens in elkaar zit en hoe je met elkaar omgaat’.

De leerlingen uit de lessen van Janne over vluchtelingen weten niet wat humanisme betekent. Een leerling zegt: ‘ik had op de vragenlijst ingevuld iets met humor, maar volgens mij is dat het niet helemaal’. In het interview behorend bij de lessen van Joke wordt er door een leerling gezegd: ‘ik weet het niet precies, maar het is volgens mij een soort levensovertuiging of een geloof dat zich richt op de samenleving en vreedzaam samenleven’. Op de vraag ‘geloven humanisten in God?’, zeggen alle drie de leerlingen ‘nee’. Een van de drie leerlingen uit de lessen van Tanja zegt het niet te weten. Een leerling zegt: ‘je moet jezelf zijn, het maakt niet uit als je ergens in gelooft of ergens niet in gelooft, dat mag je zelf weten’. Een leerling zegt: ‘het is wel dat je mag geloven wat je wil’. In het interview met de leerlingen uit de casus over duurzaamheid zeggen de leerlingen: ‘ik denk dat het met mensen te maken heeft’, en ‘eigenlijk gewoon met mensen, want human betekent ook mens’, en ‘hoe mensen met

elkaar omgaan en leren over en met elkaar'. In het laatste interview (leerlingen Fanny) denkt een leerling dat het te maken heeft met de mens en de samenleving, een leerling zegt: 'ik denk dat het met vroeger te maken heeft en met samenleven op de wereld'. Een leerling heeft 'geen flauw idee'.

Ik concludeer uit zowel de antwoorden uit vragenlijst als uit de interviews dat de meerderheid van de leerlingen niet weet wat humanisme is of daar slechts een vaag begrip van heeft. Blijkbaar wordt er in de lessen weinig aandacht besteed aan kennis over humanisme. Wel hebben de leerlingen een duidelijk gevoel van waar het over gaat bij humanisme, door de dingen die zij doen en bespreken in de lessen; 'het gaat over mensen en over omgaan met anderen en over dat je zelf mag weten wat je denkt en gelooft'.

8.4 Conclusie: eigen mening vormen en keuzes maken

In de conclusie ga ik in op de centrale vragen van dit hoofdstuk: hoe ervaren leerlingen de lessen hvo en wat denken ze dat ze leren van hvo? Ik wil daarbij te weten komen welke doelen van hvo zichtbaar worden in het denken van leerlingen over wat ze leren.

Om met de eerste vraag te beginnen. De meeste leerlingen ervaren het vak hvo als positief. Het wordt daarbij gezien als een positieve onderbreking van het normale schoolritme, maar ook inhoudelijk voelen de leerlingen zich vaak verbonden met de inhoud en waarderen zij het open karakter van de hvo-les, waar hun eigen mening ertoe doet. Veel leerlingen vinden de hvo-lessen leuk en leerzaam. Daarbij worden ook zaken genoemd als: 'er is veel vrijheid, we praten en onderzoeken samen en er mag meer'. Het vrije karakter van de hvo-les kent voor sommigen ook een keerzijde: 'de juf kent ons minder goed' en 'er is meer rumoer en sommige kinderen nemen het niet zo serieus'.

Wanneer ik leerlingen vraag naar wat ze denken te leren bij hvo, dan zeggen de meeste leerlingen dat ze geleerd hebben om een eigen mening te formuleren en om eigen keuzes te maken. Ook leren ze om anders te kijken naar dingen die voor hen vanzelfsprekend waren. Dat geldt zowel voor het leren over jezelf, als voor het leren over anderen en over de samenleving.

Leerlingen krijgen in de hvo-lessen andere of nieuwe perspectieven aangeboden, waardoor ze bepaalde overtuigingen leren herzien en hun mening leren ontwikkelen. De antwoorden uit de interviews hierover illustreren deze conclusie.

Welke doelen worden nu zichtbaar in leerresultaten? Er worden verschillende doelen van hvo zichtbaar. Je eigen mening geven en zelf keuzes leren maken komen het sterkst naar voren in wat leerlingen benoemen op de vraag wat ze leren van hvo. Deze houden verband met het gebied van de persoonlijke ontwikkeling van hvo, de autonomie-ontwikkeling binnen burgerschap en een existentialistisch perspectief op humanisme (Aloni). Er is volgens de leerlingen weinig tot geen aandacht voor kennis over humanistische begrippen, zoals democratie.

Discussie

Vakdocenten hvo leggen de focus, zowel wat betreft doelen als wat betreft inhoud, op de ontwikkeling van autonomie, zo zagen we in hoofdstuk 5. Zij verliezen daarbij het sociale aspect echter niet uit het oog. Het werken aan de sociale ontwikkeling wordt ook belangrijk gevonden, maar komt vooral tot uiting in de ontwikkeling van sociale vaardigheden en sociale betrokkenheid.

In hoofdstuk 7 (interviews, lesobservaties en nagesprekken) werd duidelijk dat deze tendens ook in de praktijk aanwezig is. Docenten werken met name aan doelen op het gebied van de persoonlijke en de sociale ontwikkeling en minder aan doelen op het gebied van de maatschappelijke ontwikkeling. Ook de samenhang tussen de verschillende type doelen wordt niet altijd even expliciet gemaakt.

Wanneer ik de leerlingen zelf bevrage, dan zie ik een soortgelijk patroon. Leerlingen zeggen in de hvo-les vooral te leren hoe ze eigen keuzes kunnen maken en hoe ze hun eigen mening kunnen ontwikkelen en uiten. Het sociale aspect van hvo wordt ook genoemd, namelijk in het leren luisteren naar elkaar en niet meteen je oordeel klaar hebben. Aandacht voor maatschappelijke doelen komt ook terug, bijvoorbeeld in de thema's (lessen over vluchtelingen of duurzaamheid) en in vaardigheden (leerlingen leren een ander perspectief in te nemen). Echt politiek wordt het niet. Voor de leerlingen lijkt de nadruk bij hvo te liggen op het leren eigen te keuzes maken en de eigen mening te vormen, in een door hen als open en onderzoekend ervaren klimaat.

Wat verder opvalt is dat het humanistische van hvo door leerlingen als impliciet wordt ervaren. De meeste leerlingen voelen aan waar humanisme over gaat. Het wordt leerlingen blijkbaar niet expliciet uitgelegd. De lessen zijn sterk vormingsgericht, zo blijkt ook hier, en niet gericht op kennisoverdracht.



Hoofdstuk 9

Conclusie, discussie en aanbevelingen

9. Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit proefschrift is beschreven en geanalyseerd op welke manieren er zowel in het denken over humanistisch vormingsonderwijs als in de uitvoering van de lessen aandacht wordt besteed aan de twee centrale waarden binnen het humanistisch denken over onderwijs en opvoeding: het ideaal van autonomie (zelf denken) en het politiek-moreel streven naar een humane samenleving (samen leven). Hierbij heb ik me laten leiden door de volgende centrale onderzoeksvragen: “Hoe ziet het curriculum van humanistisch vormingsonderwijs eruit? Welke accenten worden er gelegd op de verschillende niveaus? Welke leerervaringen en leerresultaten doen zich voor bij leerlingen die hvo krijgen en hoe kunnen die geduid worden in het licht van theoretische perspectieven op humanistische vorming?”

In dit hoofdstuk formuleer ik de belangrijkste conclusies op de centrale onderzoeksvragen. Deze zullen ondersteund en verklaard worden met onderzoeksgegevens uit de verschillende curriculumniveaus. Ik vervolg met enkele discussieonderwerpen, beperkingen van het onderzoek, ethische aspecten en suggesties voor vervolgonderzoek. Ik sluit af met aanbevelingen voor de praktijk.

9.1 Conclusie: leren zelf denken en samen leven?

Ik begin met de conclusies van de theoretische verkenning van het curriculum van hvo, zoals bestudeerd op de curriculumniveaus 1 en 2: het ideële en het formele curriculum. Vervolgens geef ik antwoord op de vragen behorend bij de niveaus 3 en 4: het geïnterpreteerde en geoperationaliseerde curriculum. Met de conclusies op de eerste vier niveaus geef ik antwoord op de eerste onderzoeksvraag: “Hoe ziet het curriculum van humanistisch vormingsonderwijs eruit en welke accenten worden er gelegd op de verschillende curriculumniveaus?” Daarna trek ik conclusies op het niveau van de leerling (niveau 5 en 6: ervaren en geëffectueerde curriculum) en geef daarmee antwoord op onderzoeksvraag 2: “Welke leerervaringen en leerresultaten doen zich voor bij leerlingen die hvo krijgen en hoe kunnen die geduid worden in het licht van theoretische perspectieven op humanistische vorming?”

Bij het lezen van mijn conclusies is onderstaand analysekader, gebaseerd op mijn literatuurstudie en uitgewerkt in hoofdstuk 2, behulpzaam. De verschillende perspectieven en accenten zoals die naar voren komen op de verschillende niveaus, kunnen in dit schema worden geplaatst.

Zelf denken-Samen leven

Persoonlijke ontwikkeling	Sociale ontwikkeling	Maatschappelijke ontwikkeling
<i>Ontwikkeling moreel besef</i>		
<i>Humanisme</i>	Existentieel Romantisch-naturalistisch	Klassiek-cultureel Kritisch-radicaal
<i>Hvo</i>	Stuurmanschap over het eigen leven	Verbondenheid met anderen Humane samenleving
<i>Burgerschap</i>	Autonomie	Sociale betrokkenheid Discipline/Aanpassing Sociale rechtvaardigheid

Het ideële curriculum

- Wat zijn de missies en streefdoelen zoals Stichting HVO die geformuleerd heeft?

Het ideële curriculum van hvo centreert zich rond de humanistische postulaten van Van Praag, het bildungsperspectief van Dohmen en het humaniteitsbegrip van Van der Wal, en herbergt daarmee zowel een levensbeschouwelijk als een publiek humanisme in zich. In het ideële curriculum wordt het belang benadrukt van het in samenhang ontwikkelen van autonomie en humaniteit. Dit wordt geconcretiseerd in twee streefdoelen voor het keuzevak hvo: sociale levenskunde (leren omgaan met jezelf en de ander) en sociaal-ecologisch wereldburgerschap (leren omgaan met het grotere geheel van de samenleving en de wereld). Hierin herken ik de waarden ‘zelf denken en samen leven’.

De missies voor hvo zijn in de bestudeerde documenten in abstracte bewoordingen geformuleerd. Verder wordt de inhoud van de abstracte begrippen niet geconcretiseerd. Zo wordt bijvoorbeeld niet duidelijk gemaakt wat humanistische zelfvorming is of kan zijn. Er wordt ook niet benoemd wanneer een leven zinvol of goed is, of wanneer een samenleving humaan is. Het ideële curriculum heeft een abstract en open karakter. Het is de vraag of het zo voldoende houvast geeft voor het curriculum in de praktijk van het lesgeven.

Het formele curriculum

- Wat zijn de uitgangspunten, doelstellingen en methodiek zoals geformuleerd door Stichting HVO, uitgewerkt in lesmateriaal voor het vak hvo?

Het formele curriculum van het keuzevak hvo is gericht op de humanistische levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van kinderen en jongeren. Het gaat voor dit levensbeschouwelijk keuzevak om het opvoeden binnen de humanistische traditie.

Grimmitt (1987) noemt dit *teaching into religion* oftewel lesgeven in een levensbeschouwing. Deze opdracht wordt zichtbaar in de streefdoelen (sociale levenskunde en sociaal-ecologisch wereldburgerschap), de doelstellingen voor het vak (gericht op de persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling van de leerling), en in de humanistisch-idealistische articulering daarvan in de themaboeken.

Voor het keuzevak hvo in de openbare basisschool is in de beginperiode van Stichting HVO een leerplan gemaakt (Wartna, 1989). Dit is in de loop van de tijd meerdere malen geactualiseerd. Dit leerplan is heel open opgezet en geeft zo weinig concrete aanwijzingen voor de praktijk. Het is met name gericht op de verschillende doelstellingen en ontwikkelingsgebieden van hvo en op de uitwerking van mogelijke thema's voor lessen hvo. Het formele curriculum wordt zo voor de lespraktijk vooral zichtbaar in de door Stichting HVO ontwikkelde themaboeken.

Mijn analyse van de themaboeken laat zien dat de type inhouden en doelstellingen verdeeld zijn over de drie door Stichting HVO aangemerkte inhoudsgebieden. De aandacht voor 'zelf denken' en 'samen leven' is binnen het formele curriculum evenwichtig verdeeld. De themaboeken zijn inhoudelijk niet expliciet met elkaar verbonden door Stichting HVO. De themaboeken worden gepresenteerd als voorbeeldmateriaal waaruit de docenten zelf een keuze kunnen maken.

Het geïnterpreteerde curriculum

- Welke doelen vinden vakdocenten hvo belangrijk? In welke mate denken zij daaraan een bijdrage te leveren?
- Met welke inhouden en werkvormen willen zij aan deze doelen werken?
- Welke opvattingen hebben vakdocenten hvo over hun eigen klassensituatie?
- Welke levensbeschouwelijke en normatieve posities nemen docenten in?
- Welke relaties zijn er tussen doelen en opvattingen van docenten over hun klassensituatie?

Op basis van de resultaten van het vragenlijstonderzoek (zie hoofdstuk 5), is de conclusie dat vakdocenten hvo, wat betreft de doelen van hvo, over het algemeen doelen op het gebied van de persoonlijke en de sociale ontwikkeling het belangrijkste vinden om aan te werken. Hieronder wordt bijvoorbeeld de ontwikkeling van sociale vaardigheden en de ontwikkeling van zelfvertrouwen verstaan. Ook denken zij dat zij aan het realiseren van deze doelen de grootste bijdrage kunnen leveren. Doelen op het gebied van de morele ontwikkeling worden iets minder belangrijk gevonden. Hierbij hoort bijvoorbeeld een door Stichting HVO geformuleerde doelstelling als het zoeken naar antwoorden op morele vragen.

Wat betreft de humanistische tradities hechten vakdocenten hvo meer belang aan en zeggen zij meer aandacht te besteden aan doelen uit de individu-gerichte invalshoek (romantisch-naturalistische traditie en existentiële traditie), dan aan doelen uit de maatschappijgerichte invalshoek (klassiek-culturele traditie en kritisch-radicaliteit).

Op het gebied van de doelen uit de verschillende burgerschapstradities zien we dat er gemiddeld het hoogst wordt gescoord op de doelen binnen de clusters van sociale betrokkenheid en van autonomie. Dat zijn de type doelen waaraan het meeste belang wordt gehecht en waar docenten denken het meest een bijdrage aan te kunnen leveren. Er is minder aandacht voor politieke doelen.

Ik concludeer hiermee dat in het denken van vakdocenten hvo de humanistische waarde 'samen leven' uiteenvalt in een interpersoonlijke component (sociale betrokkenheid) en in een maatschappelijke component (sociale rechtvaardigheid), waarbij er minder belang gehecht en een minder sterke bijdrage wordt geleverd aan doelen op het gebied van de maatschappelijke ontwikkeling dan aan doelen op het gebied van de persoonlijke en de sociale ontwikkeling (interpersoonlijke component) voor het vak hvo.

De manier waarop docenten aan hun doelen willen werken is daarmee congruent: op het gebied van de inhoud maken docenten het meest gebruik van onderwerpen en thema's die gerelateerd zijn aan doelen met betrekking tot de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. Het gaat dan om thema's als vriendschap, identiteit en anders zijn. Zij werken daarbij veelal ervaringsgericht.

Uit het vragenlijstonderzoek (hoofdstuk 6) blijkt dat de vakdocenten hvo het belangrijk vinden om een open klasklimaat te creëren, om de zelfstandigheid van leerlingen te bevorderen en om aandacht te hebben voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit. Zij ervaren hun leerlingen als best behulpzaam naar elkaar.

De meeste docenten uit dit onderzoek willen leerlingen op een kritische wijze stimuleren hun eigen levensbeschouwing te ontwikkelen. In de omgang met waarden zegt geen enkele docent haar waarden expliciet te maken. De meeste docenten belichten verschillende waarden of leven waarden voor. Dit past bij het karakter van hvo, waarin leerlingen gestimuleerd worden in hun eigen waardenontwikkeling. Docenten zeggen weinig expliciete sturing te geven ten aanzien van waarden. Ruimte geven aan de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling is voor vakdocenten hvo erg belangrijk.

Het geoperationaliseerde curriculum

- Welke doelen en welke pedagogische aanpakken worden beoogd, worden zichtbaar in de praktijk van de vakdocenten hvo en hoe denken docenten over hun praktijk?

Vakdocenten hvo vinden verschillende doelen belangrijk voor humanistische vorming en voor hun eigen lessen hvo. Het sterkst naar voren komt de aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. In termen van de doelen horend bij de stromingen van Aloni wordt vijf van de zes keer de romantisch-naturalistische of de existentiële stroming genoemd. Deze zijn door mij gecategoriseerd binnen het gebied van de persoonlijke ontwikkeling (zie het schema 'zelf denken-samen leven').

De vakdocenten hvo voelen zich allen verwant met het humanisme, maar dragen dit niet allemaal even expliciet in hun lessen uit. Wel geven zij aan dat in de keuze voor de onderwerpen en in hun pedagogische aanpakken humanistische waarden zoals vrijheid, autonomie en gelijkwaardigheid zichtbaar worden. De meeste vakdocenten hvo willen humanisme in hun waarden voorleven en in hun lessen verschillende waarden belichten.

In de praktijk van de vakdocenten hvo wordt zichtbaar dat hvo sterk gericht is op de eigen vorming van de leerling. Er wordt vanuit een met name individueel gerichte invalshoek op een onderzoekende en vragende manier gewerkt, in de eerste plaats aan het bevorderen van de ontwikkeling van autonomie. Autonomie wordt ingevuld als persoonlijke keuzevrijheid en wordt in de lessen zichtbaar als het leren formuleren van een eigen mening en (morele) keuzes leren maken. Er wordt in alle lessen gewerkt aan deze kritische meningsvorming. Kritische meningsvorming hangt in de theorie samen met het cluster autonomie binnen het denken over doelen van burgerschap. Er worden hiermee aanzetten gedaan tot processen van reflectief leren (Veugeliers, 2011). Aan het sociale aspect (leren luisteren naar elkaar, het zich leren verplaatsen in het standpunt van de ander) wordt in de lessen ook aandacht besteed. Aandacht voor maatschappelijke doelen komt naar voren in de keuze van thema's (vluchtelingen, duurzaamheid), maar minder sterk in de ontwikkeling van kritisch-democratische vaardigheden (politieke vorming). Dialogisch leren komt, op een paar uitzonderingen na, niet sterk tot uitdrukking in de door mij geobserveerde lessen hvo. Docenten houden de regie in de gesprekken van leerlingen.

In de keuzes ten aanzien van pedagogisch-didactische aanpakken worden humanistische waarden, levensbeschouwelijke posities en intenties van de docenten zichtbaar. Vragen stellen, ervaringen bieden en laten samenwerken zijn voorbeelden van deze aanpakken. De vakdocenten hvo nemen daarbij met name een faciliterende rol in. De vakdocenten hvo ontwerpen hun lessen zelf en geven deze op autonome wijze vorm. In de praktijken en interviews refereren ze nauwelijks aan het door Stichting HVO ontwikkelde materiaal. Er is veel vrijheid voor het leggen van persoonlijke accenten. De hvo-lessen komen naar voren als praktijken waarin leerlingen de ruimte te krijgen om samen op onderzoek te gaan.

Hoewel ik docenten in dit onderzoek heb bevraagd op hun doelen voor hvo, blijkt uit de manier waarop zij daarover spreken en hoe zij daar in de lessen aan werken, dat zij niet zo sterk gericht zijn op het realiseren van doelen. Docenten zijn met name gericht op het aanbieden van ervaringen en daar hebben zij bepaalde (humanistische en pedagogische) intenties mee.

In de nagesprekken bleek dan ook dat zij hun lessen met name beoordelen op de vraag hoe leerlingen reageren op de geboden thema's, ervaringen en werksfeer en wat ze daarmee doen, en niet of minder op de vraag of leerlingen concrete resultaten behalen. In die zin doen de docenten wat ze beogen en zijn ze over het algemeen tevreden over de uitvoering van hun lessen, al laten ze ook vaak blijken dat het soms moeilijk is in de complexe context, waaronder de beperkte tijd, waarin zij werken.

Het ervaren curriculum

- Hoe ervaren leerlingen de lessen hvo?

De meeste leerlingen zijn positief over het feit dat zij hvo krijgen op school. Ook ervaren de meeste leerlingen hun hvo-lessen als positief. De manier van werken spreekt hen aan: het open en vragende karakter van de les, waar hun eigen mening ertoe doet. Er worden zaken genoemd als: 'er is veel vrijheid', 'we praten en onderzoeken samen' en 'er mag meer'. Daarbij benoemen de leerlingen dat de vakdocent hvo op een andere manier aanwezig is in de klas: haar houding is meer vragend en onderzoekend en ze ervaren de docent meer als onderdeel van het groepsproces dan de groepsleerkracht.

Het vrije karakter van de hvo-les kent voor sommigen ook een keerzijde: 'de juf kent ons minder goed', 'er is meer rumoer' en 'sommige kinderen nemen het niet zo serieus'. Veel leerlingen vinden de onderwerpen interessant en benoemen dat het bij hvo over zaken gaat die ze ergens anders niet zo snel zouden bespreken, bijvoorbeeld als het gaat om hun persoonlijke ervaringen of gevoelens.

Het geëffectueerde curriculum

- Wat denken leerlingen dat ze leren van hvo?
- Welke doelen worden zichtbaar in -door leerlingen benoemde- leerresultaten?

De leerlingen noemen verschillende zaken als het gaat om wat ze denken te leren bij hvo. Uit het vragenlijstonderzoek komen het leren geven van de eigen mening en zelf keuzes leren maken het sterkst naar voren. Deze houden verband met de persoonlijke ontwikkeling van hvo, met de autonomie-ontwikkeling binnen burgerschap en met een existentialistisch perspectief op humanisme (Aloni). De leerlingen geven aan het minste te leren over humanisme en democratie in termen van kennis over deze begrippen. Uit de gesprekken met de leerlingen blijkt dat een deel van de leerlingen bij hvo heeft geleerd een ander perspectief in te nemen, bijvoorbeeld ten aanzien van andere mensen of maatschappelijke kwesties. Sommige leerlingen geven hierbij aan dat ze niet te snel conclusies moeten trekken, of dat ze geleerd hebben een middenweg te zoeken.

9.1.1 Eindconclusie

- Hoe ziet het curriculum van humanistisch vormingsonderwijs eruit? Welke accenten worden er gelegd op de verschillende niveaus?
- Welke leerervaringen en leerresultaten doen zich voor bij leerlingen die hvo krijgen en hoe kunnen die geduid worden in het licht van theoretische perspectieven op humanistische vorming?

Humanistische vorming wordt in theorie gezien als het in samenhang ontwikkelen van zelf denken en samen leven. In een humanistische visie op identiteitsontwikkeling ligt het accent dan ook op het stimuleren van een eigen systeem van waarden en normen (gericht op individueel en zelfstandig gedrag) en voor het openstaan voor een open en kritische dialoog en daarmee voor verandering. In de analyse van de onderscheiden theoretische perspectieven (hoofdstuk 2) is duidelijk geworden dat er -om dit streven waar te maken- binnen het vak hvo aandacht moet zijn voor een persoonlijke, een sociale en een maatschappelijke component.

Uit de analyse van het ideële en formele curriculum (hoofdstuk 4) blijkt dat het keuzevak hvo gericht is op het in samenhang ontwikkelen van 'zelf denken' en 'samen leven', onder de noemers van autonomie en humaniteit en van 'sociale levenskunde' en 'sociaal-ecologisch wereldburgerschap'. In de ontwikkelde themaboeken komt de aandacht voor beide componenten terug. Het ideële en formele curriculum hebben een open karakter: het curriculum op deze niveaus is niet erg sturend en laat ruimte voor docenten om eigen keuzes te maken.

In het denken van vakdocenten hvo (hoofdstuk 5) valt de humanistische waarde 'samen leven' uiteen in een interpersoonlijke component (sociale betrokkenheid) en een maatschappelijke component (sociale rechtvaardigheid). In het onderzoek naar doelen blijkt dat docenten minder belang hechten en een minder sterke bijdrage leveren aan doelen op het gebied van de maatschappelijke ontwikkeling dan aan doelen op het gebied van de persoonlijke en de sociale ontwikkeling (interpersoonlijke component) voor het vak hvo.

Vakdocenten hvo vinden het belangrijk om een open klasklimaat te creëren, om de zelfstandigheid van leerlingen te bevorderen en om aandacht te hebben voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit. Zij ervaren hun leerlingen als best behulpzaam naar elkaar (hoofdstuk 6). Dit zijn belangrijke aspecten voor vormingsonderwijs.

In de praktijk van hvo wordt met name aandacht besteed aan de doelen op het gebied van de persoonlijke ontwikkeling en de sociale ontwikkeling (hoofdstuk 7). Hoewel er aandacht is voor voorwaardelijke aspecten voor maatschappelijke ontwikkeling, zoals het ontwikkelen van empathie en het leren luisteren naar elkaar, wordt er minder expliciet gewerkt aan doelen op het gebied van maatschappelijke en kritisch-democratische inhouden en vaardigheden, gericht op sociale rechtvaardigheid. Ook wordt er nauwelijks gewerkt vanuit een klassiek-cultureel perspectief op humanisme,

in de zin van overdracht van kennis ten aanzien van humanistische bronnen. Belangrijk is om opnieuw te benadrukken dat het hier gaat om onderwijs aan kinderen tot de leeftijd van twaalf jaar. Dat kan een rol spelen bij de keuze voor doelen en inhouden. Het open karakter van het curriculum van hvo wordt ook op het niveau van het geoperationaliseerde curriculum zichtbaar. De vakdocenten hvo ontwerpen hun lessen zelf en geven deze op autonome wijze vorm. Er is veel vrijheid voor het leggen van persoonlijke accenten. De hvo-lessen komen naar voren als praktijken waarin leerlingen de ruimte te krijgen om samen op onderzoek te gaan en waarin de docenten op veelal impliciete wijze vormgeven aan humanistische waarden.

Leerlingen zijn over het algemeen positief over het vak hvo op hun school en de lessen die ze volgen (hoofdstuk 8). Ze vinden de onderwerpen interessant en zijn met name positief over de vragende en open manier van werken. Het vrije karakter van hvo wordt gewaardeerd, maar ook de keerzijde ervan wordt door sommige leerlingen benoemd. In het denken over leerresultaten worden vooral doelen zichtbaar die te maken hebben met eigen keuzes leren maken en eigen mening leren geven, (doelen op het gebied van de persoonlijke ontwikkeling en de autonomieontwikkeling). De romantisch-naturalistische en de existentiële benadering sluiten aan bij autonomie als opvoedingsdoel. Deze twee perspectieven komen ook duidelijk tot uitdrukking in het denken en handelen van de vakdocenten hvo.

9.2 Discussie: drie spanningsvelden nader bekeken

De conclusies van dit onderzoek vragen om een nadere reflectie. Ik wil eerst iets zeggen over ‘het humanistische’ in hvo. Daarna ga ik in op de context van het keuzevak hvo. Tot slot bespreek ik het belang van leerplanontwikkeling voor het vak en de professionaliteit van vakdocenten hvo.

9.2.1 Het humanistische in hvo

Wat zijn de uitwerking en betekenis van de humanistische levensovertuiging en de humanistische waarden volgens docenten hvo in de praktijk van humanistisch vormingsonderwijs? Op basis van de conclusies van mijn onderzoek stel ik dat binnen de praktijk van hvo de nadruk ligt op doelen en uitgangspunten die verband houden met de persoonlijke ontwikkeling, verbonden met een romantisch-naturalistisch en een existentialistisch perspectief op humanisme, zonder dat het sociale en het maatschappelijke uit het oog verloren wordt. Persoonlijke ontwikkeling is vanuit de theorie door mij geschaard onder de bredere waarde van ‘zelf denken’.

Hoe wordt dit ‘zelf denken’ dan eigenlijk door docenten opgevat? En wat betekent dit voor waar humanistische vorming in theoretisch perspectief over gaat? Op deze vragen wil ik nu reflecteren. ‘Zelf denken’ wordt door vakdocenten hvo opgevat als het leren eigen keuzes maken en het leren een eigen mening te vormen, passend binnen het bredere humanistische uitgangspunt van ‘de mens centraal’, en de daarbij

horende autonomieontwikkeling, zo werd zichtbaar in de lessen en in het denken van docenten. Vrijheid is daarin ook een belangrijke onderliggende waarde: je kunt je eigen leven vormgeven door zelf keuzes te maken, zo is de gedachte. In de lessen heb ik gezien dat er veel gewerkt wordt aan het leren formuleren van de eigen mening en het leren beargumenteren daarvan.

Als dit is hoe ‘zelf denken’ wordt geïnterpreteerd en zichtbaar wordt gemaakt, wat betekent dat dan? Keuzes leren maken en het leren formuleren van de eigen mening zijn belangrijke uitgangspunten voor humanistische vorming. Deze kunnen immers gezien worden als de basis voor het ontwikkelen van stuurmanschap over het eigen leven en betrokkenheid bij de ander en de samenleving. Echter, voor mij stopt het daar niet. Je kunt namelijk op basis van deze vaardigheden ook slechte keuzes maken en die leren verantwoorden. Het gaat dus wat mij betreft ook om de vraag hoe iemand zich met zijn keuzes leert verhouden tot de ander en de maatschappij. De vraag die dit voor mij oproept is of de eigen keuzes van de leerling wel voldoende worden geproblematiseerd en daarmee getoetst aan bepaalde morele en politieke criteria binnen de hvo-lessen.

Met het stimuleren van leerlingen om hun eigen mening te vormen, keuzes te maken en deze te verantwoorden, wordt in mijn ogen een eerste humanistische bouwsteen van het leren ‘zelf denken’ gelegd. Een volgende stap kan zijn om dit sterker in verband te brengen met zelf denken in verantwoordelijkheid voor het grotere geheel (het samen leven). Ik hoop dat mijn proefschrift daaraan ook een bijdrage kan leveren. Om hieraan te werken zou het interessant kunnen zijn om kritische perspectieven op humanisme op de curriculumniveaus 1 en 2 van hvo te introduceren en zo onder de aandacht te brengen van docenten. Het werk van Kunneman en Biesta zou daarin goed passen. In een dergelijk kritische visie op humanisme wordt het menselijk vermogen om op autonome en rationele manier het leven vorm te geven genuanceerd. Hiermee zou onder andere de verbondenheid en de onderlinge afhankelijkheid met anderen en de (verantwoordelijkheid voor de) samenleving en al het leven op aarde, meer in beeld kunnen komen in het denken over hvo.

9.2.2 De context van het levensbeschouwelijk keuzevak hvo

Het vak hvo wordt gegeven door een vakdocent die één keer per week in de school komt. Er is niet altijd verbinding met de groepsleerkracht en met de school, zo geven de docenten aan (zie hoofdstuk 7). De vakdocent hvo functioneert vaak op een eiland. Welke spanningen roept deze context op met de humanistische en pedagogische intenties van de docenten, zoals die in dit onderzoek naar voren zijn gekomen? Ik deel twee reflecties.

In de inleiding (p.11) schreef ik over de vorm waarop vormingsonderwijs als keuzevak in Nederland is georganiseerd. Het is een vorm van gescheiden onderwijs: sommige ouders en kinderen kiezen ervoor, andere niet. Dat zou kunnen betekenen dat de kinderen in de les hvo niet zoveel van elkaar verschillen als het gaat om hun

culturele en religieuze achtergrond bijvoorbeeld. Dat bleek ook uit de samenstelling van de klassen (zie hoofdstuk 7). Is het in een dergelijke context mogelijk om te werken aan een doel als ‘het perspectief van de ander te leren innemen’, als de perspectieven binnen een groep tamelijk veel op elkaar lijken?

Binnen de context van het keuzevak hvo is er denk ik vooral sprake van wat de politicoloog Putman (2007) ‘bonding’ noemt (samenbrengen van mensen die zich in elkaar herkennen) en minder van wat hij ‘bridging’ noemt (realiseren van overbruggende contacten met juist andere groepen). ‘Bridging’ als humanistisch doel voor het vak hvo zou juist bij kunnen dragen aan de ontwikkeling van maatschappelijke betrokkenheid en sociale rechtvaardigheid. Meer aandacht voor ‘bridging’ zou bovendien meer in lijn liggen met de waarde van actieve pluriformiteit zoals het openbaar basisonderwijs dat uitdraagt. De manier waarop het vak nu is ingebed, bemoeilijkt deze oriëntatie.

Actieve pluriformiteit is het beginsel waarin kinderen van en met elkaar leren door hun culturele, levensbeschouwelijke, etnische en sociaal-economische achtergronden met elkaar te verkennen. Hiermee wordt beoogd actief en bewust aandacht te geven aan de diversiteit in de samenleving (VOS/ABB, 2019). Humanistisch vormingsonderwijs, gebaseerd op een seculiere levensbeschouwing, zou in theorie een verdieping van het beginsel van actieve pluriformiteit van de openbare basisschool kunnen zijn. Echter, het keuzevak hvo vertegenwoordigt één (humanistische) levensbeschouwing en blijkt dus in de uitwerking niet per se pluriform (hoewel pluriformiteit als een humanistische waarde kan worden opgevat), noch interlevensbeschouwelijk. De openbare school is erop gericht het beginsel van pluriformiteit actief uit te dragen.

Deze discussie over een levensbeschouwelijk keuzevak versus interlevensbeschouwelijke vorming is niet nieuw en oplossingen worden binnen de sector gvo/hvo gezocht in de richting van het geïntegreerd aanbieden van nieuwe vormen. Binnen deze ‘nieuwe vormen’ worden de godsdienstlessen en de humanistische lessen verbonden met elkaar, met de school en met de groepsleerkracht.¹ Binnen deze vorm zou het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs wel een meer pluriform en interlevensbeschouwelijk karakter kunnen krijgen.

Een interessante overkoepelende vraag die zich hier aandient is de volgende: in hoeverre staat het keuzevak hvo op dit moment voor dezelfde vraag als de eigen vormingsdoelstelling, ‘zelf denken, samen leven’? Wil het gericht blijven op het eigen ‘zelf’, de eigen humanistische identiteit binnen het levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, en daarmee als het ware op het eigen humanistische eiland blijven? Of wil het juist verbindend zijn, over grenzen heen stappen met zijn universele menselijke waarden en het aanmoedigen van kritisch denken, en zich buiten de eigen levensbeschouwelijke kring begeven? En loopt het met het laatste dan het risico een algemeen ‘neutraal’ vak te worden, gericht op de persoons- en

¹ Zie voor een voorbeeld hiervan het STEV-onderwijsprogramma, een samenwerking tussen Stichting STEV en VOS/ABB (www.stev.nl).

burgerschapsvormende taak van het onderwijs, maar waarbij ideologische veren misschien deels moeten worden afgeschud? Het zijn geen nieuwe vragen, maar vragen die zich met bovengenoemde ontwikkeling weer aandienen en die in mijn ogen belangrijk zijn om ze daarmee opnieuw ter discussie te stellen.

Ten tweede brengt de context spanningen mee ten aanzien van de pedagogische intenties die vakdocenten hvo zeggen te hebben. Zo beogen zij binnen hvo een vrijplaats te bieden: een plek waarin geïmproviseerd, gespeeld en geëxperimenteerd mag worden in een open en veilig klasklimaat. Echter, zij hebben hiervoor een uur in de week met meestal maar een deel van de groep. Sommige docenten geven aan dat ze geen onderdeel uitmaken van het schoolteam en/of weinig contact hebben met de groepsleerkracht. Dit maakt dat zij in een uitdagende context aan de slag gaan: met kinderen die ze niet heel goed kennen willen zij in een heel beperkte tijd mooie dingen neerzetten. In de praktijk komt het er echter op neer dat zij bijvoorbeeld meer bezig zijn met orde houden dan zij zouden wensen. Met andere woorden: ik denk dat de vakdocenten hvo doen wat ze kunnen binnen de gegeven context van het keuzevak in de openbare basisschool.

Zowel vanuit humanistisch als vanuit pedagogisch perspectief brengt de context van het keuzevak hvo dus spanningen met zich mee.

9.2.3 Het curriculum als kompas en de professionaliteit van vakdocenten hvo

Dit onderzoek is een curriculumonderzoek. Ik heb op de verschillende niveaus het curriculum van hvo beschreven en geanalyseerd. Het was niet mijn doel het curriculum in onderwijskundige zin te beoordelen. Toch valt er wel een aantal dingen op aan het curriculum van hvo, die ik hier wil noemen. Eerst dit: een belangrijk oogmerk van curricula is het bevorderen van de (gezamenlijke) doelgerichtheid in onderwijzen en leren. Een curriculum kan zowel een referentiekader vormen voor inhoudelijk beleid als houvast bieden aan het praktisch handelen (Thijs & Van den Akker, 2009). Zonder het kompas van het curriculum blijven veel keuzes impliciet en het onderwijskundig handelen kan daardoor diffuus zijn, zo schrijven Thijs en Van den Akker.

Vanuit dit perspectief valt op dat het curriculum van hvo niet volledig en niet expliciet is uitgewerkt voor het keuzevak hvo in de basisschool. Passend bij de humanistische visie op vorming van Stichting HVO is er gekozen voor een open curriculum op alle niveaus, met veel ruimte voor eigen invulling van de docenten. De verschillende inhoud, zoals naar voren gekomen op de verschillende niveaus, leiden daarmee nog niet tot een consistent leerplan. De vraag en uitdaging daarbij is hoe een leerplankader samen kan gaan met een professionele autonomie van de vakdocent hvo. Zo kan ik me voorstellen dat een meer samenhangend en meer doelgericht curriculum kan leiden tot betekenisvoller onderwijs voor de leerling. Volgens mij is verdere leerplanontwikkeling daarbij helpend. Het meest recente kaderdocument

voor vakdocenten hvo (Bos, 2020) vormt hiervoor een goed vertrekpunt.² Op basis hiervan zouden doorlopende leerlijnen en concrete doelen voor het vak hvo ontwikkeld kunnen worden, geformuleerd in een leerplan voor het basisonderwijs en afgestemd op de kerndoelen van geestelijke stromingen en burgerschapsvorming.³ Op het niveau van de lessen kan de vakdocent hvo vertrekken vanuit deze doelen, deze verder concretiseren en tussenstappen inbouwen om de doelen ook te realiseren. De docent zou bovendien zelf in staat moeten zijn om het onderwijs op een goede manier te evalueren. Dit laatste zou een onderdeel kunnen worden van de verdere professionalisering van de vakdocenten hvo.

Overigens ben ik van mening dat de ruimte voor individuele invulling en persoonlijke inbreng van de docent, het aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen en het gezamenlijk zoeken naar antwoorden op ‘trage vragen’ overeind moet blijven. Met andere woorden, ik suggereer niet om de vrijplaats voor humanistische vorming op te geven, ik bied met dit proefschrift een handreiking deze te versterken via leerplanontwikkeling en docentprofessionalisering.

9.3. Beperkingen van het onderzoek, ethische aspecten en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Zoals in ieder onderzoek het geval is, zijn er ook in dit onderzoek kwesties aan te wijzen die om verdere doordenking vragen. Dit onderzoek naar het curriculum van hvo betreft een studie waarin zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek is verricht. Met het combineren van verschillende benaderingen heb ik een zo goed mogelijk beeld proberen te krijgen van het curriculum van hvo op verschillende niveaus. Zo is er zowel inzicht verkregen in het denken van een grote groep docenten als in het denken van zes docenten van wie lessen zijn bestudeerd met behulp van lesobservaties.

In dit onderzoek heb ik de curriculumniveaus als eigenstandig bestudeerd, maar ook op sommige plekken naast elkaar gelegd. Zo zijn de resultaten uit het vragenlijstonderzoek (hoofdstuk 5 en 6) naast de uitkomsten van de interviews met vakdocenten hvo en de lesobservaties gelegd (hoofdstuk 7 en 8) om mogelijke tendensen op te sporen. Zo werd duidelijk dat er niet alleen in het denken, maar ook in de uitvoering van de lessen veel aandacht is voor de persoonlijke en sociale ontwikkeling van leerlingen. Echter, in de lesobservaties en de nagesprekken blijkt in de hvo-lessen meer aandacht voor de articulering van verschillende zienswijzen en andere perspectieven te zijn dan blijkt uit de uitkomsten van het vragenlijstonderzoek, waarbij gevraagd is naar het denken over doelen (hoofdstuk 5). Dit houdt enerzijds

2 Dit kaderdocument (tot stand gekomen in een samenwerking tussen HVO Primair, Stichting HVO en het Humanistisch Verbond) beschrijft gemeenschappelijke uitgangspunten en ontwikkellijnen die, zoals de auteur stelt, zowel houvast bieden als ruimte geven voor de invulling van hvo in de praktijk. Het is geen uitgewerkt curriculum voor het vak hvo (Bos, 2020, p. 11).

3 Zie bijvoorbeeld voor een leerplan humanistisch onderwijs in België het leerplan Niet-Confessionele Zedenleer voor het basisonderwijs: nczedenleer.be.

verband met het gegeven dat ik in de onderzoeken op de scholen diepgaander en kwalitatiever kon onderzoeken en er zo een genuanceerder beeld kon ontstaan, maar ook met het feit dat de vakdocenten hvo die deelnamen aan de lesobservaties niet willekeurig zijn gekozen, maar docenten zijn die zelf graag wilden meewerken. Dit zou gezien kunnen worden als een selectiebias en daarom houd ik er rekening mee -hoewel er geen directe aanleiding voor is- dat dit de uitkomsten mogelijk heeft beïnvloed.

Ten tweede wil ik reflecteren op het denkkader dat ik in mijn proefschrift heb ontwikkeld. Op basis van het theoretisch kader heb ik een kader ontwikkeld voor mijn empirisch onderzoek. Echter, ik moet concluderen dat dit kader niet overal (dat wil zeggen op alle niveaus van het curriculum) op dezelfde manier is geoperationaliseerd of gebruikt. Daarbij heeft er ook met de keuze voor het bespreken van bepaalde theorieën al een afbakening plaatsgevonden. Ik heb deze keuzes zo goed mogelijk proberen te verantwoorden, maar ben me er terdege van bewust dat mijn denkkader niet volledig is.

Een laatste punt van reflectie houdt verband met de keuzes die er zijn gemaakt en de afbakening van het onderzoeksterrein. Dit onderzoek richt zich op de praktijk en inhoud van hvo waarin het curriculum en de vakdocent hvo centraal zijn gesteld. Andere betrokkenen, zoals de ouders van kinderen die hvo volgen en de scholen en groepsleerkrachten zijn buiten beschouwing van dit onderzoek gelaten. Daardoor mist er informatie over hun ervaringen met hvo, maar ook over de manier waarop de inhoud van de lessen hvo al dan niet doorwerkt in de andere lessen binnen de school.

Ethische aspecten

Ethiek en integriteit zijn belangrijk binnen wetenschappelijk onderzoek. Ethische richtlijnen hebben vooral betrekking op de data en de manier waarop deze verzameld zijn. Integriteit wordt gezien als een set normen die samen een fatsoenlijke handelswijze voorschrijven.⁴ In dit onderzoek, waarbij de objecten mensen zijn, is het belangrijk om te reflecteren op kwesties van ethiek en integriteit. De belangrijkste kwestie hierin heeft voor mij te maken met het volgende.

Dit onderzoek heeft als doel gehad om het curriculum en de praktijk van het keuzevak hvo in kaart te brengen en te analyseren. Hiervoor heb ik een bepaald kader ontwikkeld. In mijn eigen woorden zou ik zeggen dat ik daarvoor een bepaalde bril heb gekozen en die heb opgezet. Gedurende het onderzoek heb ik mij meerdere malen afgevraagd hoe deze bril mijn denkrichting bepaalde, en of het wel de juiste bril was. Mijn grootste dilemma zat erin of ik met de bril die ik had (onder andere met een focus op doelen) wel voldoende recht deed aan de praktijk: zag ik wel goed wat er plaatsvond? Was ik in mijn interviews en analyses niet te kritisch?

4 Kwalitatief onderzoek: ethiek en integriteit in onderzoek (oupsy.nl)

De docenten werken immers vanuit een gegeven, maar open kader (ervaringsgericht en intentioneel). Zij doen dat zo goed mogelijk, dat wil zeggen vanuit hun humanistisch-pedagogische idealen en met oog voor de context, maar niet heel sterk vanuit (leer)doelen. De vraag die ik mijzelf keer op keer stelde was: “Als dit zo is, dan kan ik toch eigenlijk niet concluderen dat docenten te weinig in samenhang aan doelen werken?” Ik heb geprobeerd hierin een evenwicht te zoeken door in mijn onderzoeksinstrumenten niet alleen de focus op doelen te leggen, maar ook ruimte te laten voor de specifieke kenmerken van de hvo-praktijk, zoals de aandacht voor de pedagogische relatie en het in kunnen brengen van persoonlijke accenten door de docenten.

In mijn conclusies kom ik hierdoor op beide aspecten uit: de doelen van humanistische vorming ‘zelf denken, samen leven’ komen nog niet voldoende in samenhang tot uitdrukking op alle niveaus van het curriculum en ik pleit daarom onder andere voor een meer samenhangend en doelgericht leerplan. Tegelijkertijd wordt er met het keuzevak hvo een unieke vrijplaats geboden voor vorming binnen het onderwijs, waar docenten met hart en ziel werken en leerlingen bijzondere ervaringen op kunnen doen. Daar heb ik ook recht aan willen doen.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek geeft inzicht in het curriculum van humanistisch vormingsonderwijs. Daarbij heb ik gebruik gemaakt van een curriculummodel waarin zes niveaus zijn onderscheiden. Op basis van deze studie komen nieuwe vragen naar boven die om vervolgonderzoek vragen. Ten eerste zou de context, de inbedding van hvo in de basisscholen, verder onderzocht kunnen worden. Daarbij zouden ook ouders en leraren basisonderwijs betrokken kunnen worden. Ten tweede zou er meer onderzoek gedaan kunnen worden naar de professionele ontwikkeling van vakdocenten hvo, als onmisbaar onderdeel van het realiseren van het curriculum van hvo.

Om met het eerste punt te beginnen. In het verleden is er onderzoek verricht naar de vraag hoe openbare scholen invulling geven aan levensbeschouwelijke vorming, waarbij zowel schoolleiders zijn bevraagd (Pater, Veugelers, Karssen, & Vergeer, 2013) als ook leerkrachten en directeuren (Bakker, 2013). In 2018 is er een onderzoek verschenen bij de Vereniging Openbaar Onderwijs (De Voogd, 2018) met als doel meer inzicht te verwerven in de visies van ouders op de rol van de school bij het verzorgen van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs.

In tussenliggende periode hebben zich verschillende ontwikkelingen voorgedaan, zoals het structureel bekostigen van het vak g/hvo vanaf 2017, het experimenteren met nieuwe samenwerkingsvormen binnen de sector g/hvo,⁵ maar ook het steviger verankerd raken van burgerschapsvorming in het onderwijs. Inzicht in de visies van ouders en

5 ‘Nieuwe vormen g/hvo’ is een project dat uitgevoerd wordt in opdracht van het Dienstencentrum GVO/HVO en dat experimenteert met samenwerking tussen de verschillende denominaties binnen een aantal schoolbesturen in Nederland.

scholen op humanistisch vormingsonderwijs in relatie tot deze ontwikkelingen kan antwoord geven op de vraag waar hvo volgens hen een bijdrage aan levert en welke wensen er nu leven ten aanzien van het aanbieden van dit vak binnen het openbaar onderwijs. Een vergelijkende studie naar de inhoud van gvo zou daarnaast interessant kunnen zijn, zodat er sectorbreed een vollediger beeld ontstaat over wat er binnen de verschillende lessen g/hvo wordt aangeboden. Dit is relevant in het kader van de mogelijke samenwerkingen die binnen de sector worden aangegaan. Op verschillende manieren zou de context van hvo dus verder onderzocht kunnen worden.

Daarnaast is het interessant om meer inzicht te verwerven in het professioneel werken van de vakdocent hvo. Zij werkt in een bijzondere context: met veel autonomie, maar gebonden aan een beperkte tijd en rol, en vanuit een specifieke levensbeschouwelijke en normatieve positie.

In dit onderzoek heb ik laten zien waar de docent haar keuzes op baseert, hoe zij die in haar lessen vormgeeft en hoe ze daar over denkt. Verder onderzoek naar de professionele identiteit zou van belang kunnen zijn voor de professionele ontwikkeling van vakdocenten hvo. De professionele identiteit (Kelchtermans, 2012) gaat over de subjectieve opvattingen van de leraar over zichzelf die samen met opvattingen over onderwijs fungeren als een persoonlijk interpretatiekader in het professioneel handelen. Ik ben met name benieuwd naar de diepere existentiële en pedagogische waarden die in het handelen verborgen liggen. Kennis daarover kan bijdragen aan een sterkere onderbouwing van het professioneel handelen van de docent, waarmee zij zichzelf en het vak bewuster kan positioneren.

9.4 Aanbevelingen voor de praktijk

Een belangrijke conclusie van dit onderzoek is dat in het denken en handelen van vakdocenten hvo de humanistische waarde van ‘samen leven’ uiteenvalt in een interpersoonlijke component (sociale betrokkenheid) en een maatschappelijke component (sociale rechtvaardigheid). In de praktijk van hvo wordt met name aandacht besteed aan de doelen op het gebied van de persoonlijke ontwikkeling en de sociale ontwikkeling en minder expliciet aan de doelen op het gebied van de maatschappelijke ontwikkeling.

Wanneer ik uitga van deze conclusie en als uitgangspunt neem dat in een humanistisch perspectief op educatie persoonlijke en maatschappelijke ontwikkeling hand in hand moeten gaan, dan komt daar wat mij betreft de volgende aanbeveling uit: Stichting HVO Primair zou zich in haar opleiding en nascholing inhoudelijk nog sterker kunnen profileren vanuit een -met persoonlijke en sociale ontwikkeling samenhangend- maatschappelijk perspectief.

Vanuit de humanistische tradities die Aloni (2007) onderscheidt, zou dat zowel meer aandacht voor een klassiek-cultureel perspectief als voor een kritisch-radicaal perspectief op humanisme impliceren. Een klassiek-cultureel perspectief kan voor het vak hvo worden vertaald naar aandacht voor kennisverwerving, cultuuroverdracht

en gerichtheid op het verwezenlijken van het menselijk potentieel. Een kritisch-democratisch perspectief betekent dat de aandacht voor autonomie (in dit geval kritisch denken en een eigen mening leren vormen) samengaat met een duidelijke sociale component die ook maatschappelijke betrokkenheid en sociale rechtvaardigheid stimuleert. Het ontwikkelen van deze oriëntatie betekent onder andere de vorming van een kritische blik op politieke, economische en sociale structuren. Deze vorm van ‘democratisering’ draagt bovendien alle drie de aspecten van humanistische vorming in zich: aandacht voor zowel het persoonlijke, het sociale als het maatschappelijke.

Wat zou bovenstaande concreet kunnen betekenen? Ik doe een paar suggesties voor het opleiden en verder professionaliseren van vakdocenten hvo en daarmee het verder ontwikkelen van het vak hvo:

- Vakdocenten hvo gezamenlijk na laten denken over de vraag wat leerlingen moeten leren om de samenleving van de toekomst goed (rechtvaardig) en gezamenlijk te kunnen vormgeven, en wat de rol van kennisverwerving en cultuuroverdracht daarin zou kunnen zijn;
- Vakdocenten hvo stimuleren tot een verdere reflexieve en onderzoeksmatige houding, zodat zij antwoord kunnen geven op de vraag op welke perspectieven (en met welke accenten) op humanisme zij zich oriënteren, en op basis waarvan;
- Aandacht hebben voor diversiteit en pluralisme: samenwerken met andere levensbeschouwingen rond idealen van persoonlijke vrijheden, mensenrechten en leren in verschil;
- Meer aandacht besteden in de opleiding en nascholing aan het voeren van gesprekken over maatschappelijke onderwerpen;
- Vakdocenten hvo leren hoe een klimaat te creëren waarin een echte dialoog (dialogisch leren) tot stand kan komen en waarom dat belangrijk is voor hvo.

Wanneer Stichting HVO Primair erin slaagt bovengenoemde elementen uit te werken en in samenwerking met de beroepsgroep in praktijk weet te brengen, denk ik dat de waarden ‘zelf denken’ en ‘samen leven’ beter doordacht en sterker in samenhang tot uitdrukking kunnen komen in de lessen hvo en dat daarmee het werken aan de ontwikkeling van autonomie ook in de praktijk meer in het licht van het streven naar humaniteit komt te staan. Wat mij betreft is dit een noodzakelijk te zetten stap in de verdere ontwikkeling, positionering en profilering van humanistisch levensbeschouwelijk onderwijs in het openbaar basisonderwijs.

Literatuur

- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (red.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer.
- Alli, E. T. (2009). *Godsdienstpedagogiek: Dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Meinema.
- Alma, H., Lensvelt-Mulders, G. J. L. M., & Van Houten, D. J. (red.) (2010). *Waardevolle wetenschap: Zingeving en humanisering in het wetenschappelijk onderwijs*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Alma, H., & Smaling, A. (red.) (2009). *Waarvoor je leeft. Studies naar humanistische bronnen van zin*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Aloni, N. (2007). *Enhancing Humanity: The philosophical foundations of humanistic education*. Dordrecht: Springer.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Avest, I. ter, & Bakker, C. (2013). Onderwijzen en leren in diversiteit. In *Praktijkgericht onderzoek verbindt!* InHolland Hogeschool (pp. 10-20).
- Baarda, D. B., & Goede, M. de (2001). *Basisboek methoden en technieken: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baart, A. (2001). *Theorie van de presentie*. Utrecht: Uitgeverij Lemma.
- Bakker, C. (2001). School as a place of diversity, In H. G. Heimbrock, Ch. Th. Scheilke, & P. Schreiner (red.), *Towards Religious Competence, Diversity as a challenge for Education in Europe*. Münster-Hamburg-Berlin-London: Lit. Verlag (pp. 203-221).
- Bakker, C. (2004). *Demasqué van het christelijk onderwijs? Over de onzin en zin van een adjectief*. Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Bakker, C. (2013). *Het Goede Leren. Het leraarschap als normatieve professie*. Utrecht: Hogeschool Utrecht/ Universiteit Utrecht.
- Bakker, D. (1994). *Humanistisch levensbeschouwelijk opvoeden: praktijken, principes, problemen*. Proefschrift. Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum.
- Bartels, R. (2013). *Democratie leren door filosoferen. Denken, dialoog en verschil in de basisschool*. Proefschrift. Budel: Uitgeverij Damon.
- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage
- Beckerlingh, H. (2009). *Een terugblik op mijn 33 jaar HVO*. Utrecht: Stichting HVO.
- Berding, J., & Miedema, S. (2007). John Dewey (1859-1952). Pedagoog van participatie en democratie. In T. Kroon & B. Levering (red.), *Grote pedagogen in klein bestek* (pp. 98-103).
- Bertram-Troost, G. D. (2006). *Geloven in bijzonder onderwijs. Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum.
- Beuling, M. (2010). *Tot bloei komen. Van idee naar concrete lessen*. Utrecht: Stichting HVO.
- Bieri, P. (2005). *Hoe zou het zijn om door 'Bildung' gevormd te zijn?* Toespraak op 4 november 2005 aan de PH Bern.
- Biesta, G., & Miedema, S. (1999). John Dewey: filosoof van opvoeding en democratie. Ter inleiding. In J. Dewey (red.) *Ervaring en Opvoeding* (pp. 7-38). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Biesta, G., & Miedema, S. (2002). Instruction or pedagogy? The need for a transformative conception of education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 173-181.
- Biesta, G. (2011). De school als toegang tot de wereld: een pedagogische kijk op goed onderwijs. In R. Klarus & W. Wardekker (red.) *Wat is goed onderwijs?* Amsterdam: Boom Uitgevers
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32, 4-11.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2016). *Het leren voorbij*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming*. Oratie. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.

- Biesta, G. (2018). *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Boelaars, B. (1997). *De kostbare mens. Inleiding tot het humanisme*. Amsterdam/Antwerpen: De Arbeiderspers/ Humanistisch Verbond.
- Bos, M. (2020). *Ik, wij en de wereld: Een kader voor hvo-docenten in het openbaar primair onderwijs*. Utrecht: Stichting HVO Primair.
- Braster, J. F. A. (1996). *De identiteit van het openbaar onderwijs*. Proefschrift. Groningen: Wolters- Noordhoff.
- Breeuwsma, G. (1993). *Alles over ontwikkeling: Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Boom.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap: een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Bruin-Raven, A., Wassink, H., & Bakker, C. (2016). *Kiezen voor persoonsvorming. Identiteitsontwikkeling van leerling en school*. Culemborg: Phronese.
- Colpa, J. H. C, Gelder, L. van, & Praag, J. P. van (1963). *Humanistisch Vormingsonderwijs*. Utrecht: Centrum voor Humanistische Vorming.
- Corsius, M. (1994). *Waarden en normen in het onderwijs: denken, doen en samenwerken*. Utrecht: Pedagogisch Studiecentrum Humanistisch Vormingsonderwijs.
- Crombrugge, H. van (2008) Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) meer dan een romantische kinderbeschermmer. *Pedagogiek in Praktijk*, 14, 40-43.
- Derckx, P. (2008). Inclusief Humanisme. *Tijdschrift Geestelijke Verzorging*, 11, 59-64.
- Derckx, P. (2009). Humanisme als moderne levensbeschouwing. In H. Alma & A. Smaling (red.) *Waarvoor je leeft: Studies naar humanistische bronnen van zin* (pp.43-57). Amsterdam: SWP.
- Derckx, P. (2011). *Humanisme, zinvol leven en nooit meer 'ouder worden': Een levensbeschouwelijke visie op ingrijpende biomedisch-technologische levensverlenging*. Brussel: Uitgeverij VUBPRESS.
- Deukeren, H. van (2002). *Chronologisch overzicht van opvattingen in de humanistische beweging over pluriform onderwijs*. Utrecht: Het humanistisch archief.
- Dijk-Groeneboer, M. van (2018). Het vak levensbeschouwing op middelbare rooms-katholieke scholen. Waar moet het aan voldoen? *Religie & Samenleving*, 13, 271-280.
- Dijkstra, A. B. (2006). Onderwijs en integratie. In S. Miedema & G. Bertram-Troost (red.) *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding identiteit en ontmoeting* (pp. 141-153) Zoetermeer: Meinema.
- Dohmen, J. (2008). *Tegen de onverschilligheid: Pleidooi voor een moderne levenskunst*. Amsterdam: Ambo.
- Dohmen, J. (2009). *Pleidooi voor een nieuwe publieke moraal. Beschouwingen over humanisme, moraal en zin*. Oratie. Utrecht: Humanistics University Press.
- Dekker, P., & Hart, J. de (2002). Burgers over burgerschap. In *Modern burgerschap* (pp. 21-35). Den Haag: Elsevier.
- Dusch, K., & Blaazer, H. (2013). *De H-factor. Over humanistische levenskunst*. Utrecht: Stichting HVO.
- Dusch, K. (2014). *De H-factor. Inspiratiefiguren voor het humanisme*. Utrecht: Stichting HVO.
- Ende, T. van den (2011). *Waarden aan het werk: Over kantelmomenten en normatieve complexiteit in het werk van professionals*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Fowler, J. W. (1993) *Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning*. New York: Harper Collins publishers.
- Franken, L., & Loobuyck, P. (2013). The future on the Flemish School Curriculum: A plea for Integrative Religious Education for all. *Religious education*, 108, 482-498.
- Freire, P. (1972). *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn: In den Toren/Anthos.
- Geerdink, G. M. T., Geldens, J., Hennissen, P., van Katwijk, L., Koster, B., Onstenk, J., ... & Timmermans, M. (2015). *De kernopgaven bij het opleiden van leraren: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen, studenten en lerarenopleiders: notitie*. VELON.
- Gelder, L. (1963). Humanisering van opvoeding en onderwijs. *Rekenschap*, 1, 11-18.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. University of California Press, Berkeley.

- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry*. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development*. Great Wakering, Essex, Engeland: McCrimmons.
- Groot, I. de. (2013). *Adolescents' democratic engagement. A qualitative study into the lived citizenship of adolescents in the dutch democratic pluralist society*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (red.) *Handbook of research on teaching*. (pp. 826–857). Washington: AERA.
- Hamsvoord, M. van der (2008). *Zo vrij als een mens. Een onderzoek naar sociale autonomieontwikkeling in opvoedingsfilosofisch en humanistisch perspectief*. Stageonderzoek uitgevoerd bij Stichting HVO in het kader van de masteropleiding opvoedingsfilosofie, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25, 413-439.
- Hoogma, M., & Wansink, H. (1990). *Moet het zus, moet het zo, bedenk het zelf da's HVO!* Utrecht: Stichting HVO.
- Houten, D. J. van, & Kunneman, H. (1993). De professionalisering voor humanistisch geestelijk werk: perspectieven en problemen. In P.B. Cliteur & D. J. van Houten (red.), *Humanisme : Theorie en praktijk* (pp 321-332). Utrecht: de Tijdstroom.
- Huigsloot, M. H. H. (2005). *Toekomst van het godsdienstig en levensbeschouwelijk vormingsonderwijs in het openbaar onderwijs*. Woerden: VOS/ABB.
- Irwin, J. (2012). *Paulo Freire's philosophy of education. Origins, developments, impacts and legacies*. New York: British library cataloguing –in- publication data.
- Jacobs, G., Meij, R., Tenwolde, H., & Zomer, Y. (red.) (2008). *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Jacobs, G. C. (2013). Normatieve professionalisering van onderwijsprofessionals: verruiming, onderdompeling en ont-zekering in het doen van praktijkgericht onderzoek. In H. van Ewijk & H. Kunneman (red.) *Praktijken van normatieve professionalisering* (pp. 269-291). Amsterdam: SWP.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de 'moderne professionaliteit' van leerkrachten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Klaassen, C. & Linden, W. van der (2006). *Waardengericht onderwijs in authentieke contexten*. Tandem Felix: Ubbergen.
- Knoop, M. (1949). *Opvoeden in humanistische geest*. Utrecht: Humanistisch Verbond.
- Kooij, J. van der (2016) *Worldview and moral education: on conceptual clarity and consistency in use*. Proefschrift. Amsterdam: VU.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom – level factors. *Journal of Educational Psychology*, (100), (pp. 96-104).
- Kunneman, H. P. (1996). Normatieve professionaliteit: een appel. *Sociale interventie*, 5, 107-112.
- Kunneman, H. P. (2005). *Voorbij het dikke ik: Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Lammerts, R., & Hakvoort, S. (2004). *Humanisme in beeld. Een onderzoek naar daadwerkelijke affiniteit met humanisme*. Verwey-Jonker Instituut.
- Lammers, M. (2013). Juist in het openbaar onderwijs: Over de aandacht voor levensbeschouwing op de openbare school. *NartheX: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 13, 41-46).
- Leeman, Y., & Wardekker, W. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Lectorale rede. Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Leenders, H. (2002). De missie van Maria Montessori (1870-1952). *Pedagogiek*, 20
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2005). Waardevormend onderwijs en burgerschap. *Pedagogiek*, 24, 361-375.
- Leenders, H., Veugelers, W., & De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge journal of education*, 38, 155-170.
- Levering, B. (2008). Martinus Jan Langeveld (1905-1989) Modern Nederlands pedagoog met internationale allure. In T. Kroon, & B. Levering, B. (red.), *Grote pedagogen in klein bestek*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Manen, M. van. (1993/2006). *The tact of teaching*. London/ Ontario: The Althouse Press.

- Manschot, H. A. M. (2000). Sociale levenskunst: De postmoderne uitdaging. *Tijdschrift voor Humanistiek*, 1, 34-40.
- Manschot, H. (2007). De wereld draait door. Over ecologisch (wereld)burgerschap en de toekomst van het moderne humanisme. *Tijdschrift voor Humanistiek*, 49-60.
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Meijer, W. A. J. (2008). Onderwijspedagoog in Verlichtingstijd. In T. Kroon & B. Levering (red.), *Grote pedagoogen in klein bestek*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Meijer, W. A. J., Miedema, S., & Lanser-van der Velde, A.M. (red.) (2009). *Religious Education in a World of Religious Diversity* (pp. 1-208). Waxmann: Münster/New York/München/Berlin.
- Miedema, S. (2000). Levensbeschouwelijke vorming voor alle leerlingen op alle scholen. In H. Alma, J. Janssen, J. van Lier, S. Miedema, & J. van Spaendonck. *Zin op school. Zingeving in het voortgezet onderwijs* (pp. 72-87). Nijmegen: KSGV.
- Miedema, S. (2012). Maximal citizenship education and interreligious education in common schools. In H. A. Alexander & A. K. Agbaria (red.) *Commitment, character, and citizenship. Religious education in liberal democracy*. (pp. 110-116). Routledge.
- Miedema, S., Veugelers, W., & Bertram-Troost, G. D. (2013). Enkele trends in levensbeschouwelijke vorming anno 2013: nationale en internationale perspectieven. *Pedagogiek*, 33, 179-186.
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. D. (2015). The challenges of global citizenship for worldview education. The perspective of social sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17, 44-52.
- Noddings, N. (1992/2002). *Educating moral people*. New York, NY: Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (1998). *Cultivating humanity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Oser, F. K. (1986). Moral education and values education: the discourse perspective. In M.C. Wittrock (red.), *Handbook of research on teaching* (pp. 917-941), New York: MacMillan.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Ouden, J. A. J. den (2020). *Zachtjes schudden aan de boom: Een onderzoek naar rationales en kernpraktijken van eerstegraads docenten Godsdienst/Levensbeschouwing gericht op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen*. Proefschrift. Universiteit Leiden.
- Parker, W. (red.) (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. New York: Teachers College Press.
- Parker, W., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 273-289.
- Pater, C., Veugelers, W., Karssen, M., & Vergeer, M. (2013). *De context van G/HVO in het openbaar onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Pauw, L. (2013). *Onderwijs en burgerschap: wat vermag de basisschool? Onderzoek naar De Vreedzame School*. Proefschrift. Universiteit Utrecht.
- Polanyi, M. (1996). *The Tacit Dimension*. Doubleday & Company, New York.
- Pott, H. (2000). *Survival in het mensenpark: over kunst, cyborgs en posthumanisme*. Inaugurale rede. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Power, F., Higgens, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlbergs approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Praag, J. van (1978) *Grondslagen van humanisme. Inleiding tot een humanistische levens-en denkwereld*. Amsterdam.
- Putman, R. D. (2007). *E Pluribus Unum: Diversity and community in the twenty-first century*. The 2006 Johan Skytte Lecture. *Scandinavian Political Studies*, (30), 137-174.
- Roebben, B. (2015). *Inclusieve godsdienstpedagogiek: Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming*. Leuven: Acco uitgeverij.
- Robbesom, D. (2017). *Werken aan trage vragen. De woorden van Harry Kunneman*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Ruyter, D. de (2019). *De betekenis van educatie. De bijdrage aan menselijk floreren in een diverse samenleving*. Oratie. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Sanderse, W. (2013). *Leraren met karakter. Een deugdenbenadering van de beroepsethiek van de leraar*. Lectorale rede. Tilburg: Fontys Hogeschool.

- Sanderse, W. (2018). Wanneer ben je gevormd? Een overzicht van drie actuele benaderingen. G. Geerdink en F. de Beer (2018), *Kennisbasis voor Lerarenopleiders Katern*, 6, 5-45.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schreurs, M. (2011). Literary humanism in multicultural education: Possibilities to enhance dialogues in classrooms. In W. Veugelers (red.) *Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity*. (pp.115-126). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schuitema, J., Radstake, H. & Veugelers, W. (2011). *Docenten en actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies*. Amsterdam: Pedagogische Kwaliteit.
- SLO/PSC HVO. (2001). *Opleidingsplan leraar hvo primair onderwijs*. Enchede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Solomon, D. Watson, M. S., & Battistich, V. A. (2001). Teaching and schooling effects on moral/pro-social development. In V. Richardson (red.), *Handbook of research on teaching* (pp. 227-242). Washington: AERA.
- Speelman, C. (2014). *Ontdekkend levensbeschouwelijk leren. Naar vernieuwde levensbeschouwelijke vorming in de basisschool*. Proefschrift. Amsterdam: VU.
- Stevens, L. M. (2008).(red.) *Leraar wie ben je?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Stevens, L. M (2010). *Zin in onderwijs*. Inaugurele rede OU/RdMc. Heerlen: Garant, Antwerpen.
- Stevens, L. M., & Bors, G. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Apeldoorn: Garant uitgevers.
- Stewart, W. A. C., Lemma: Child-centered Education. In A. Bullock & O. Stally brass (red.) *Fontana Dictionary of Modern Thought*. London: Fontana, 1977, pp. 98-99. In G. de Vries (1994) van bestwil naar eigen wil: over 'kindgerichte pedagogie'.
- Stoel, R. (2003). *Humanistisch vormingsonderwijs op de openbare school. Een duurzame relatie?* Utrecht: Pedagogisch Studiecentrum HVO.
- Stolk, V. (2015). *Tussen autonomie en humaniteit. De geschiedenis van levensbeschouwelijk humanisme in relatie tot opvoeding en onderwijs tussen 1850 en 1970*. Proefschrift. Breda: PapierenTijger.
- Stralen, G. van, & Gude, R. (red.) (2011). *En denken. Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal ractions. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 643-662.
- Stuij, N. (2002). *Het leven leren. Over enkele achtergronden van de morele vorming in humanistisch vormingsonderwijs*. Utrecht: Stichting HVO.
- Stuij, N. (2007). *Duurzaam humanistisch vormingsonderwijs. Strategisch plan 2007-2011*. Utrecht: Stichting HVO.
- Stuij, N. (2011). *Met hoofd, hart en handen. Koersplan 2011-2015 van Stichting HVO, humanistisch centrum voor onderwijs en opvoeding*. Utrecht: Stichting HVO.
- Stuij, N. (2014) *Visie op vorming. Bedrijfsplan 2014-2018*. Utrecht: Stichting HVO.
- Suransky, A. C., & Manschot, H. A. M. (2005). Patriotisme of Kosmopolitisme? Over educatie en wereldburgerschap. *Tijdschrift voor Humanistiek*, 6, 62-72.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace and World.
- Thijs, A., & Akker, J. van den (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Tielman, R. (2010) 'Op weg naar een humanistische school?' In Gasenbeek en Van den Berg (red.) *Rob Tielman. Een begeesterd humanist* (pp. 208-209). Breda: Papieren Tijger
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28, 31-47.
- Torney-Purta, J., & Barber, C., (2004). *Democratic schoolparticipation and civic attitudes among European adolescents. Analysis of data from the IEA civic education study*. Straatsburg: Raad van Europa.
- Verhoeven, S. (2012) *De school als oefenplaats voor democratie*. Proefschrift. Universiteit Utrecht.
- Vermeer, P. (2012). Meta-concepts, thinking skills and religious education. *British Journal of Religious Education*, 34, 333-347.
- Vermeer, P. (2013). Leren denken in levensbeschouwing: Of hoe godsdienst/levensbeschouwing (weer) een vak kan worden. *Narhex*, 13, 64-69.
- Veugelers, W. (1996). *Teaching values and critical thinking*. Paper gepresenteerd op de AERA-conferentie, New York.
- Veugelers, W. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*. Oratie. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek

- Veugelers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values, *Educational Review*, 52, 37- 46.
- Veugelers, W. (2011). A Humanist Perspective on Moral Development and Citizenship Education. In W. Veugelers (red.) *Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity* (pp. 9-34). Rotterdam: Sense Publishers.
- Veugelers, W. (2017). The moral in Paulo Freire's educational work: What moral education can learn from Paulo Freire. *Journal of Moral Education*, (46), 412-421.
- Veugelers, W., Derriks M., & Kat, E. de. (2004). Aandacht voor geestelijke stromingen in het openbaar onderwijs. *Pedagogische Dimensie* (34). Amsterdam, Nederland: ILO/UvA.
- Veugelers, W., & Kat, E. de (2005). *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Veugelers, W., & Oostdijk, E. (2013). Humanistische levensbeschouwelijke vorming: Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlandse openbaar onderwijs, in het bijzonder HVO. *Pedagogiek*, 33, 136-15.
- Veugelers, W., & Vedder. P., (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9, 377-389.
- Vink, R., Vijfeijken, M. van, & Denissen, N. (2013). *Het behoud van levensbeschouwelijke identiteit bij samenwerking*. Tilburg: IVA.
- Visser, A. (2016). *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging? Een conceptueel vooronderzoek*. Enschede: SLO.
- Vogel, L., Klaassen, C. A. C., Dam, G. B. ten & Veugelers, W. (1999). *Pedagogische waarden in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Voogd, L. de (2018). *Ouders over de rol van de openbare school bij levensbeschouwing, burgerschap en omgaan met verschillen*. Verslag van de resultaten van de enquête 'Omgaan met verschillen'. In opdracht van Vereniging Openbaar Onderwijs.
- VOS/ABB (2019) *Daarom! Openbaar onderwijs verbindt*. Brochure.
- Wal, G. A. van der (2003). Resignatie of inspiratie. Kanttekeningen bij de rede van Harry Kunneman: de crisis van links als uitdaging voor het humanisme. *Tijdschrift voor Humanistiek*, 12.
- Wal, G. A. van der (1996). *De omkering van de wereld. Achtergronden van de milieucrisis en het zinloosheidsbesef*. Baarn.
- Wanders, F. H. K. (2019). *The contribution of schools tot societal participation of young adults: the role of teachers, parents and friends in stimulating societal interest and societal involvement during adolescence*. Proefschrift. Amsterdam: UvA.
- Wartna, F. (red.) (1989). *Leerplan Humanistisch Vormingsonderwijs*. Utrecht: Pedagogisch Studiecentrum Humanistisch Vormingsonderwijs.
- Westerman, W. (2006). Van godsdienstige naar levensbeschouwelijke opvoeding. Een noodzakelijke paradigmawisseling. In S. Miedema, & G. D. Bertram-Troost, *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding, identiteit en ontmoeting* (pp. 201-213). Zoetermeer: Meinema.
- Wolff, A. de (2000). *Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een Christelijke school en haar vormgeving*. Kampen: Kok.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269.
- IJzendoorn, M. van & Laan, G. van der (1996). 'Welzijnswerkers leveren geen hondebrokken'. Uitgangspunten voor mensgerichte kwaliteitszorg. *Sociale Interventie*. Themanummer *Normatieve professionaliteit: Grondslagen, wenselijkheid en praktijk*, (5) 3, (pp. 131-139).
- Zondervan, T. (2012). Leren voor het leven. Naar nieuwe vormen van levensbeschouwelijk onderwijs op de basisschool. In A. Mulder, & H. Snoek, *Werken met diepgang. Levensbeschouwelijke communicatie in de praktijk van onderwijs, zorg en kerk* (pp. 49-78). Zoetermeer: Meinema.
- Zunderdorp, R. (2006). Inleiding. In: *Vormingsonderwijs op humanistische grondslag: Naar de oprichting van het Centrum voor Humanistische Vorming*. Amsterdam: Humanistisch Verbond.

Bijlage 1: brief deelname vragenlijstonderzoek

Vakdocenten HVO

Onderwerp:	Kenmerk:	Datum:
Vragenlijst Humanistisch Vormingsonderwijs op de openbare basisschool	EOO/14.038/5.10/IWE	18 maart 2014

Beste vakdocent HVO,

Via deze brief willen wij je vragen om mee te werken aan een vragenlijst in het kader van het promotieonderzoek *Humanistisch Vormingsonderwijs op de openbare basisschool*.

Sinds 2012 werk ik, Eveline Oostdijk, in opdracht van Stichting HVO, aan een onderzoek over HVO. Dit doe ik aan de Universiteit voor Humanistiek onder begeleiding van prof. dr. Wiel Veugelers.

In het onderzoek wordt de onderwijspraktijk van het Humanistisch Vormingsonderwijs in het openbaar basisonderwijs door middel van een literatuurstudie en een empirisch onderzoek geanalyseerd. Het lesprogramma dat vakdocenten HVO aanbieden en de leerervaringen van leerlingen worden daarbij onderzocht.

In de lessen HVO hebben vakdocenten veel ruimte om een eigen invulling te geven aan de concrete vormgeving van het programma. De vragenlijst die we binnenkort gaan afnemen heeft als doel hier meer inzicht in te krijgen. We willen namelijk te weten komen wat jouw doelen voor de lessen zijn, hoe je hier met leerlingen aan werkt en in welke mate je denkt een bijdrage te leveren aan het realiseren van die doelen. Alleen met jouw medewerking is het mogelijk inzicht te krijgen in wat er in de lessen HVO gebeurt!

Begin april zullen we je mailen met een link naar de vragenlijst. Hierbij willen we je vriendelijk verzoeken of je die vragenlijst zou willen invullen. Je zou het onderzoek daar enorm mee helpen. Het invullen zal ongeveer een half uur van je tijd in beslag nemen.

Als je nog vragen hebt, neem dan gerust contact op: e.oostdijk@hvo.nl Alvast hartelijk dank,

Eveline Oostdijk en Wiel Veugelers

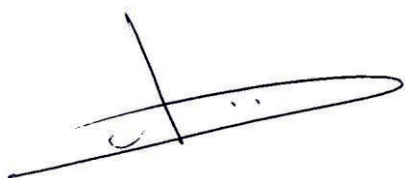
Aanbeveling

Aan alle vakdocenten

Hiermee verzoek ik jullie allen deze vragenlijst in te vullen. Het bovengenoemde onderzoek kan het Humanistisch Vormingsonderwijs een theoretische en wetenschappelijke onderbouwing bezorgen. Er kunnen op grond van het onderzoek aanbevelingen worden gedaan met betrekking tot de ontwikkeling van het vak. Het is belangrijk om het vak bij de tijd te houden.

Kortom, door mee werken aan dit onderzoek help je het vak HVO toekomstbestendiger te maken! Ik bedank je bij voorbaat daarvoor!

Met vriendelijke groet,

A handwritten signature in black ink, consisting of a long horizontal stroke with a vertical line crossing it near the left end, and a small flourish at the bottom left.

Nico Stuij
directeur Centrum voor Humanistische Vorming

telefoon: 030 2856859

e-mail: n.stuij@hvo.nl

Bijlage 2: vragenlijst voor alle vakdocenten hvo

Beste vakdocent HVO,

Hierbij vind je de vragenlijst voor alle vakdocenten HVO in het kader van mijn onderzoek *Humanistisch vormingsonderwijs op de openbare basisschool*. Centraal in dit onderzoek staat de vraag hoe het curriculum van het HVO vorm krijgt in de praktijk. Deze vragenlijst richt zich op de inhoud, doelen en opbrengsten van de lessen HVO.

Het eerste deel van de vragenlijst gaat over jou en jouw groep. Wat heb je dit jaar met jouw leerlingen gedaan? Welke onderwerpen kwamen aan bod en hoe heb je die behandeld?

In het tweede deel gaat het over de doelen die je nastreeft met het geven van jouw lessen HVO. Wat wil je met de lessen bereiken? Wat vind je belangrijk bij HVO? En in welke mate denk jij dat jouw lessen een bijdrage leveren aan het realiseren van die doelen? Tot slot worden er nog een aantal algemene vragen gesteld.

Wanneer je in meerdere groepen lesgeeft, wil ik je vragen voor het beantwoorden van de vragen één groep in gedachten te nemen (Waar mogelijk, groep 7 of groep 8). Bij het invullen van de vragenlijst is het namelijk van belang dat de antwoorden betrekking hebben op één groep en op één school.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer een half uur. De verwerking is natuurlijk anoniem. Als je nog vragen hebt, kun je me mailen op e.oostdijk@hvo.nl

Alvast heel hartelijk dank voor je medewerking.

Met vriendelijke groet,
Eveline Oostdijk

Wil je hieronder de volgende gegevens invullen?

Ik vul deze vragenlijst in voor groep:	
Aantal leerlingen in deze groep:	
Aantal uren dat ik dit schooljaar HVO geef:	
Aantal jaren dat ik HVO geef:	
Jaar afronden HVO-opleiding:	

Deel 1 Inhoud en werkvormen

Het eerste deel van de vragenlijst is bedoeld om meer te weten te komen over de inhoud van de lessen HVO. Hieronder wordt gevraagd naar onderwerpen die dit schooljaar in jouw lessen aan de orde zijn gekomen. Wil je aankruisen hoe vaak je dit schooljaar aandacht hebt besteed aan onderstaande onderwerpen?

	1 niet	2 enkele keer	3 regelmatig	4 vaak	5 heel vaak
1. Anders zijn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Identiteit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Erbij horen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Seksuele vorming	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Pesten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Vriendschap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Familie en gezin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Mediawijsheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Levensbeschouwing en humanisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 niet	2 enkele keer	3 regelmatig	4 vaak	5 heel vaak
10. Levenskunst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Filosofie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Mensenrechten en kinderrechten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Kunst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Democratie en burgerschap	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Rouw en verlies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Duurzaamheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Tijd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Dieren en natuur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Heb je een of meerdere onderwerpen behandeld dit schooljaar die hierboven niet genoemd zijn? Zo ja welke:

Hieronder wordt gevraagd naar de manier waarop jij het klimaat in jouw klas beoordeelt. Lees de uitspraken en kruis aan wat het beste bij jouw situatie past.

Klasklimaat bij het geven van een mening

1. In mijn groep voelen leerlingen zich vrij om het openlijk oneens te zijn met mij over sociale en politieke onderwerpen				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. In mijn groep worden leerlingen gestimuleerd om hun eigen mening te vormen				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ik respecteer de mening van mijn leerlingen				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ik stimuleer mijn leerlingen om hun mening te uiten tijdens de les				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. De leerlingen in mijn groep voelen zich vrij om hun mening te geven, ook al is deze anders dan die van de meeste andere leerlingen				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ik moedig leerlingen aan te discussiëren over onderwerpen waar mensen verschillende meningen over hebben				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Als er in de klas aandacht wordt besteed aan sociale of politieke onderwerpen dan laat ik verschillende kanten van een probleem zien				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hieronder wordt gevraagd naar de mate van participatie van leerlingen met betrekking tot de gang van zaken in de klas. Lees de uitspraken en kruis aan wat het beste bij jouw situatie past.

Aandacht voor zelfstandigheid

1. In mijn groep laat ik de leerlingen op hun eigen manier werken				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. In mijn groep laat ik de leerlingen kiezen waaraan ze willen werken				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. In mijn groep kunnen de leerlingen werken op een manier die ze prettig vinden				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. In mijn groep beslis ik samen met de leerlingen wat de regels zijn				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. In mijn groep laat ik de leerlingen mee beslissen over wat we gaan doen				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. In mijn groep kunnen de regels veranderd worden als de leerlingen iets oneerlijk vinden				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hieronder wordt gevraagd naar de mate van behulpzaamheid van de leerlingen in jouw klas. Lees de uitspraken en kruis aan wat het beste bij jouw situatie past.

Aandacht voor behulpzaamheid

1. In mijn groep laten leerlingen hun werk liggen om anderen te helpen				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. In mijn groep vinden leerlingen het werk van anderen even belangrijk als dat van henzelf				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Als een leerling in mijn groep problemen heeft met een opdracht, dan is er altijd wel een klasgenoot die hem/haar helpt				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Mijn groep is net een familie				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. In mijn groep helpen de leerlingen elkaar bij het leren				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Leerlingen in mijn groep behandelen elkaar met respect				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. De leerlingen in mijn groep werken samen om problemen op te lossen				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. In mijn groep helpen de leerlingen elkaar, ook als ze geen vriendjes zijn				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Als iemand in mijn groep het goed doet, dan vindt iedereen dat fijn				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hieronder wordt gevraagd naar de aandacht in jouw lessen HVO voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit. Lees de uitspraken en kruis aan wat het beste bij jouw situatie past.

Aandacht voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit

1. Ik reken het tot mijn taak de leerlingen voor te bereiden op een pluriforme samenleving				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ik reken het tot mijn taak aandacht te besteden aan de overeenkomsten en de verschillen in beleven van de etnische achtergrond van leerlingen				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ik kies voor lesmateriaal waarin Nederland wordt voorgesteld als en multiculturele samenleving				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ik geef de leerlingen de gelegenheid te vertellen over hun eigen cultuur				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ik reken het tot mijn taak bij te dragen aan een eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerlingen				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ik reken het tot mijn taak een ontmoeting en dialoog tussen verschillende levensbeschouwingen tot stand te brengen				
Niet	Een beetje	Enigszins	Vaak	(Bijna) altijd
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hieronder wordt gevraagd naar de levensbeschouwelijke positie die je inneemt als docent in de klas. Kruis aan welke positie het beste past bij jou als docent:

Ik voed leerlingen op in de humanistische traditie	<input type="radio"/>
Ik laat leerlingen kennismaken met verschillende levensbeschouwingen	<input type="radio"/>
Ik stimuleer leerlingen bij het ontwikkelen van een humanistische levensbeschouwing	<input type="radio"/>
Ik stimuleer leerlingen bij het op kritische wijze ontwikkelen van een persoonlijke levensbeschouwing	<input type="radio"/>

Hieronder wordt gevraagd naar de normatieve positie die je inneemt als docent in de klas. Kruis aan welke positie het beste past bij jou als docent

Ik gedraag mij neutraal ten opzichte van waarden	<input type="radio"/>
Ik leef mijn waarden voor	<input type="radio"/>
Ik maak mijn eigen waarden expliciet	<input type="radio"/>
Ik belicht verschillende waarden	<input type="radio"/>
Ik belicht verschillende waarden en neem een eigen standpunt in	<input type="radio"/>

Hieronder wordt gevraagd naar gebruikte werkvormen. Wil je aankruisen hoe vaak je dit schooljaar de onderstaande werkvormen hebt ingezet in je lessen?

	1 niet	2 enkele keer	3 regelmatig	4 vaak	5 heel vaak
1. Ik stel 'waarom' vragen aan leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ik laat leerlingen brainstormen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ik maak gebruik van een rollenspel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ik ga met de leerlingen op excursie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ik laat de leerlingen een socratisch gesprek voeren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ik laat leerlingen een werkstuk maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ik maak gebruik van audiovisueel materiaal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ik doe een stellingenspel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ik laat de leerlingen een logboek bijhouden over HVO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ik maak gebruik van kaartspellen die discussie oproepen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ik laat leerlingen een presentatie voorbereiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ik voer een gesprek met de leerlingen naar aanleiding van een krantenartikel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Ik laat leerlingen waarden ordenen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ik laat de leerlingen improviseren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Ik stel 'als...dan vragen' aan de leerlingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ik laat de leerlingen hun gevoelens verwoorden in een gedicht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Ik laat de leerlingen een tekening maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ik laat de leerlingen een interview houden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ik laat de leerlingen een collage maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Ik maak gebruik van werkvormen vanuit de methode <i>Filosoferen met kinderen</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Ik laat de leerlingen muziek maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Ik gebruik werkvormen die het leren luisteren bevorderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Ik stel 'wat en hoe' vragen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Ik laat leerlingen metaforen bedenken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Heb je een of meerdere werkvormen gebruikt dit schooljaar die hierboven niet genoemd zijn? Zo ja welke:

Deel 2 Doelen en opbrengsten

In dit deel van de vragenlijst wordt gevraagd naar de doelen die jij nastreeft met je lessen HVO en naar de mate waarin jij denkt daaraan een bijdrage te leveren met jouw lessen. We vinden het belangrijk om inzicht te krijgen in de doelen waaraan jij met je leerlingen werkt. Daarom zullen we hieronder naar verschillende typen doelen vragen. We gaan er niet van uit dat je aan al die doelen evenveel aandacht besteedt en dat hoeft ook niet.

In het onderstaande overzicht worden 18 doelen genoemd die een rol kunnen spelen in de lessen HVO. Wil je aan de linkerkant van de schaal aankruisen hoe belangrijk elk doel voor jou is om in een schooljaar HVO aan te werken?

Wil je vervolgens kijken naar de mate waarin jij als docent een bijdrage levert aan het realiseren van dat doel? Dit kun je aankruisen aan de rechterkant van de schaal.

Belangrijk

Bijdrage

1= niet belangrijk

1= niet

2 = een klein beetje belangrijk

2= een beetje

3 = redelijk belangrijk

3= enigszins

4 = best belangrijk

4= redelijk veel

5 = heel belangrijk

5= veel

1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. De leerling gedraagt zich eerlijk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. De leerling heeft zelfdiscipline	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. De leerling is rechtvaardig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. De leerling houdt rekening met anderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. De leerling heeft respect voor andersdenkenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. De leerling denkt na over het doorbreken van bestaande machtsverhoudingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. De leerling denkt kritisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. De leerling is solidair met anderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Belangrijk

- 1= niet belangrijk
- 2 = een klein beetje belangrijk
- 3 = redelijk belangrijk
- 4 = best belangrijk
- 5 = heel belangrijk

Bijdrage

- 1= niet
- 2= een beetje
- 3= enigszins
- 4= redelijk veel
- 5= veel

1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. De leerling is betrokken bij het lief en leed van anderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
					10. De leerling denkt na over (on) gelijkheid in de maatschappij					
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11. De leerling kan omgaan met kritiek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12. De leerling kan een afwijkende mening onderbouwen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13. De leerling is betrouwbaar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14. De leerling kan een eigen mening vormen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15. De leerling is gehoorzaam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16. De leerling laat regelmaat en structuur in werk en gedrag zien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	17. De leerling wil zich ervoor inzetten dat iedereen kan meebeslissen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18. De leerling heeft goede manieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hieronder volgt een rijtje andere doelen die te maken hebben met HVO. Wil je ook hier per doel aankruisen hoe belangrijk dat doel voor jou is om in een schooljaar HVO aan te werken? Wil je vervolgens kijken naar de mate waarin jij als docent een bijdrage levert aan het realiseren van dat doel?

Belangrijk

Bijdrage

1= niet belangrijk
 2 = een klein beetje belangrijk
 3 = redelijk belangrijk
 4 = best belangrijk
 5 = heel belangrijk

1= niet
 2= een beetje
 3= enigszins
 4= redelijk veel
 5= veel

1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. De leerling benoemt wat hij belangrijk vindt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. De leerling verplaatst zich in een ander	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. De leerling kan in morele termen over zijn handelen spreken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. De leerling kan luisteren naar een ander	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. De leerling onderbouwt zijn keuzes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. De leerling kan samenwerken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. De leerling heeft een reëel zelfbeeld	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. De leerling kan zijn sterke en zwakke eigenschappen benoemen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. De leerling kan het morele dilemma in een situatie beschrijven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. De leerling is in staat om aan anderen zijn of haar gevoelens te laten blijken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11. De leerling besteedt aandacht aan relaties met leeftijdsgenoten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12. De leerling is empathisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tot slot volgt hieronder nog een aantal andere doelen van humanistische vorming. Wil je ook hier per doel aankruisen hoe belangrijk dat doel voor jou is om in een schooljaar HVO aan te werken? Wil je vervolgens kijken naar de mate waarin jij als docent een bijdrage levert aan het realiseren van dat doel?

Belangrijk

Bijdrage

1= niet belangrijk
 2 = een klein beetje belangrijk
 3 = redelijk belangrijk
 4 = best belangrijk
 5 = heel belangrijk

1= niet
 2= een beetje
 3= enigszins
 4= redelijk veel
 5= veel

1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	1. De leerling ontwikkelt zich breed	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	2. De leerling is maatschappijkritisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	3. De leerling kan het beste uit zichzelf halen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4. De leerling denkt zelfstandig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	5. De leerling heeft zijn eigen ervaringen onderzocht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6. De leerling heeft kennis over culturele tradities	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7. De leerling stelt zijn eigen ervaringen in de lessen centraal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8. De leerling heeft een persoonlijke levens-beschouwelijke visie ontwikkeld	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9. De leerling denkt autonoom	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. De leerling voelt zich verantwoordelijk voor gemaakte keuzes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11. De leerling is solidair met anderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12. De leerling wil een bijdrage leveren aan een rechtvaardige samenleving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Algemene vragen

Wat is je leeftijd:	Jaar
Geslacht:	<input type="radio"/> M <input type="radio"/> V

We willen graag van je weten hoe je je verhoudt ten opzichte van het humanisme als levensbeschouwing. Onderstaande vragen gaan daarover. Wil je aankruisen wat voor jou van toepassing is?

1. Voel je je verwant met het humanisme?	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nee
2. Zeg je in je HVO-lessen dat je humanist bent?	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nee
3. Ben je lid van het Humanistisch Verbond?	<input type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nee

Op basis van de analyse van de vragenlijst zal er een aantal scholen geselecteerd worden waar verder onderzoek uitgevoerd gaat worden. Hierin worden docenten en leerlingen geïnterviewd en geobserveerd. Wil je meewerken aan dit vervolgonderzoek? Vul dan hieronder je naam in.

--

Nogmaals heel hartelijk dank voor je medewerking!

Bijlage 3: vragenlijst voor leerlingen hvo

Vragenlijst over HVO

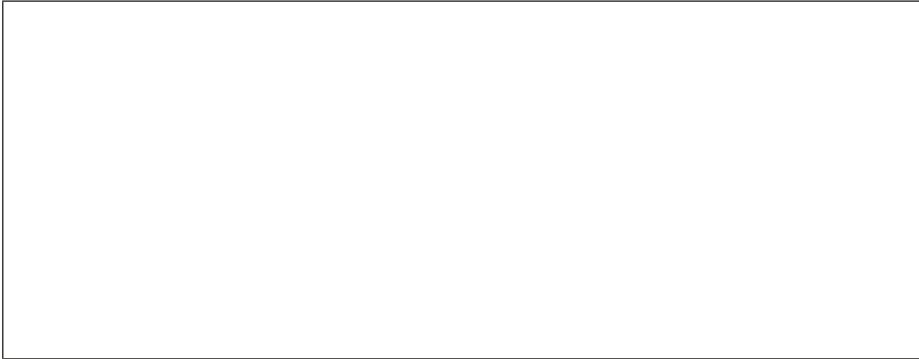
1. Wil je de onderstaande vragen beantwoorden?

1. Hoe vind je het dat jullie op school HVO krijgen?


2. Wat vind je interessant aan HVO?

3. Wat vind je niet interessant aan HVO?

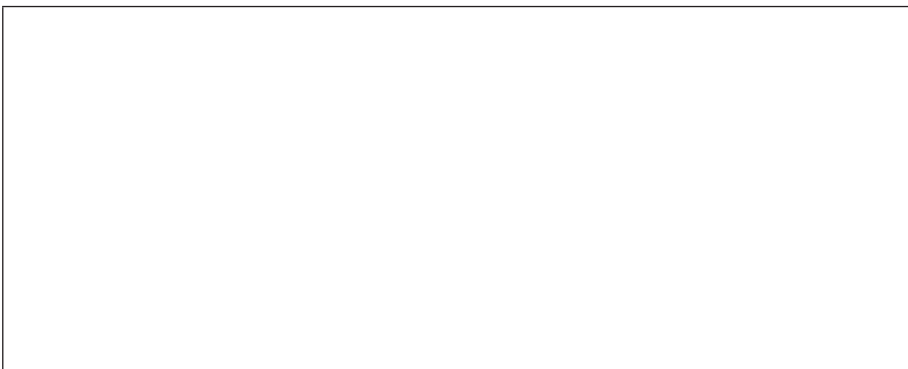
4. Wat heb je geleerd bij HVO over jezelf?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their answer to question 4.

5. Wat heb je geleerd bij HVO over andere mensen?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their answer to question 5.

6. Wat heb je geleerd bij HVO over de samenleving?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to write their answer to question 6.

2. Wil je aankruisen wat op jou van toepassing is?

Door de HVO lessen:

7 Heb ik mijzelf leren kennen				
niet	een beetje	redelijk	goed	heel goed
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Heb ik andere mensen leren begrijpen				
niet	een beetje	redelijk	goed	heel goed
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Heb ik geleerd na te denken over goed en fout				
niet	een beetje	redelijk	goed	heel goed
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Weet ik wat humanisme is				
niet	een beetje	redelijk	goed	heel goed
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Weet ik wat ik belangrijk vind in het leven				
niet	een beetje	redelijk	goed	heel goed
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Kan ik zelf keuzes maken				
niet	een beetje	redelijk	goed	heel goed
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Wil ik me inzetten voor de samenleving				
niet	een beetje	redelijk	goed	heel goed
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14 Kan ik mijn mening geven				
niet	een beetje	redelijk	goed	heel goed
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Heb ik goede manieren geleerd				
niet	een beetje	redelijk	goed	heel goed
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Door de HVO-lessen:

16 Houd ik rekening met anderen				
niet	een beetje	redelijk	goed	heel goed
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Weet ik wat democratie betekent				
niet	een beetje	redelijk	goed	heel goed
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Er volgen nu nog een paar open vragen. Wil je die beantwoorden?

Kun je enkele onderwerpen noemen waarover jullie het in dit schooljaar bij HVO gehad hebben?

Wat betekent humanisme denk jij?

Kun je enkele activiteiten noemen die jullie dit schooljaar bij HVO hebben gedaan?

Van welke activiteit heb je dit schooljaar bij HVO het meeste geleerd?

Wat voor tips heb jij voor de HVO juf?

Dank je wel voor het invullen van deze vragenlijst.

Samenvatting

Kinderen op openbare basisscholen in Nederland hebben het wettelijke recht binnen de schooltijd godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs te krijgen. Vanaf het schooljaar 1969-1970 leveren humanisten hieraan een concrete bijdrage in de vorm van het keuzevak humanistisch vormingsonderwijs (hvo). Voor de inhoud en organisatie van dit vormingsonderwijs is, vanwege de scheiding van kerk en staat, niet de overheid verantwoordelijk, maar een kerk of andere organisatie op geestelijke grondslag. Voor het humanistisch vormingsonderwijs is dat Stichting HVO, opgericht door het Humanistisch Verbond (HV). Het vak humanistisch vormingsonderwijs op de openbare basisschool is ingebed in een specifieke context. Zo betreft het een keuzevak: ouders hebben de mogelijkheid te kiezen voor dit type onderwijs voor hun kind. Officieel moeten ouders gewezen worden op dit recht, waarna hun de mogelijkheid voorgelegd wordt een keuze te maken uit diverse invullingen van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, met als verzamelnaam g/hvo. Dit betreft een vak dat per lesgroep meestal één uur per week door een vakdocent wordt aangeboden, vooral in de bovenbouw van het basisonderwijs. Tot slot is deze vakdocent niet in dienst van de school, maar van de levensbeschouwelijke organisatie waartoe zij als docent behoort. Gedurende de afgelopen jaren (2012-2020) waren er elk jaar tussen de 150 en 186 vakdocenten hvo actief op gemiddeld 758 scholen voor openbaar basisonderwijs (Stichting HVO Primair).

Dit onderzoek beoogt inzicht te krijgen in het curriculum en de praktijk van humanistisch vormingsonderwijs. Er is daarbij gekozen voor een breed onderzoek, waarbinnen zowel het humanistisch-theoretisch gewenste curriculum, als het feitelijk gegeven curriculum zijn meegenomen, maar ook de ervaringen van docenten en leerlingen met de lessen en hun visies op leerresultaten. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

1. Hoe ziet het curriculum van humanistisch vormingsonderwijs eruit? Welke accenten worden er gelegd op de verschillende niveaus?
2. Welke leerervaringen en leerresultaten doen zich voor bij leerlingen die hvo krijgen en hoe kunnen die geduid worden in het licht van theoretische perspectieven op humanistische vorming?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden, is in dit onderzoek het model van niveaus van het curriculum gehanteerd, zoals door Goodlad ontwikkeld en in Nederland door Van den Akker is geïntroduceerd (Goodlad, 1979, Van den Akker, 2003). Een curriculum kan volgens dit model op zes niveaus worden geanalyseerd: van visie via formele documenten naar opvattingen van de docenten en hun praktijken en wat deze teweegbrengen bij leerlingen. Op elk niveau kunnen relevante actoren in het onderzoek worden opgenomen en kunnen adequate onderzoeksinstrumenten worden ingezet.

Theoretische perspectieven op humanistische vorming

Het vak hvo wordt opgevat als levensbeschouwelijk vormingsonderwijs vanuit humanistisch perspectief en verenigt, in de theoretische visie van Stichting HVO, de mensbeelden van de ‘sociale levenskunstenaar’ en die van de ‘betrokken wereldburger’ (Stuij, 2011). Hvo beoogt daarmee een bijdrage te leveren aan zowel de individuele ontwikkeling (zelf denken) als de maatschappelijke ontwikkeling (samen leven) van leerlingen vanuit humanistische waarden. In de literatuur over humanisme en educatie wordt vaak gesproken over het in samenhang ontwikkelen van autonomie en humaniteit of over autonomie en sociale betrokkenheid. Het gaat telkens om de relatie tussen het individuele en het maatschappelijke.

In het theoretische gedeelte van dit onderzoek zijn achterliggende tradities, mensbeelden en waarden van humanistische vorming verkend en met elkaar en met het vak hvo in verband gebracht. Daarbij is gebruik gemaakt van drie perspectieven: 1.) filosofische bouwstenen van humanistische vorming, 2.) ontwikkelingen binnen levensbeschouwelijke vorming en 3.) het denken over humanistisch vormingsonderwijs in relatie tot burgerschapsvorming en de omgang met waarden.

Het eerste perspectief wordt gevormd door de vier stromingen van humanistische vorming (Aloni, 2007). Het gaat om de klassiek-culturele stroming, de romantisch-naturalistische stroming, de existentiële stroming en de kritisch-radicalen stroming. Het tweede perspectief gaat in op de context van levensbeschouwelijke vorming en laat zien wat identiteitsontwikkeling vanuit een humanistisch perspectief kan inhouden. De drie daarin genoemde ontwikkelingsgebieden, geformuleerd door Stichting HVO, vormen daarbij het uitgangspunt. Het gaat om de persoonlijke ontwikkeling, de sociale ontwikkeling en de morele ontwikkeling. Het derde en laatste perspectief betreft visies op burgerschap en de bijbehorende clusters van pedagogische doelen. Dit zijn discipline, autonomie, sociale betrokkenheid en sociale rechtvaardigheid.

Hvo is waardevormend onderwijs. Dat impliceert onderwijs dat normatief is, expliciet betrokken bij de leerling en veronderstelt bovendien een specifieke pedagogische werkwijze. Naast de bovengenoemde perspectieven die iets zeggen over wat er kan worden beoogd, is het ook belangrijk om aandacht te hebben voor de vraag hoe docenten omgaan met waarden in de klas. Hoe gaat de vakdocent hvo om met haar eigen waarden en normen? Moet zij wel of niet aangeven wat ze van iets vindt? Van belang voor het onderzoek naar hvo zijn visies op levensbeschouwelijke posities, de omgang van docenten met waarden, aandacht voor de dialoog en aandacht voor de pedagogische relatie.

Deze perspectieven vormen het analysekader voor het onderzoek naar het curriculum van hvo en bestaat dus uit het denken over humanistische vorming (vier stromingen), het denken over hvo (drie ontwikkelingsgebieden), het denken over burgerschap (vier clusters van doelen) en perspectieven op waardevormend onderwijs.

Onderzoeksopzet

Voor dit onderzoek naar de invulling van hvo is een model gebruikt dat het curriculum onderscheidt in zes niveaus (Goodlad, 1979, Van den Akker, 2003, zie ook Bartels, 2013):

1. *het ideële curriculum*: de theorie, de uitgangspunten en algemene doelen van een curriculum;
2. *het formele curriculum*: het curriculum uitgewerkt in doelen, inhouden en werkwijzen (concrete handleidingen en materialen);
3. *het geïnterpreteerde curriculum*: de interpretatie door de docent van het curriculum;
4. *het geoperationaliseerde curriculum*: het curriculum zoals het in de praktijk wordt uitgevoerd;
5. *het ervaren curriculum*: het door de leerlingen ervaren curriculum;
6. *het geëffectueerde curriculum*: dat wat de leerlingen hebben geleerd.

In dit onderzoek zijn de zes niveaus aangehouden en zijn er per niveau deelvragen geformuleerd en onderzoeksinstrumenten ontwikkeld om antwoord te krijgen op de hoofdvragen.

Op het eerste niveau onderzoek ik het ideële curriculum van humanistisch vormingsonderwijs, zoals dat door Stichting HVO is ontwikkeld en geformuleerd. Ik richt me op de missies en de streefdoelen geformuleerd door Stichting HVO in een aantal koersplannen en visiedocumenten.

Op het niveau van het formele curriculum gaat het om het geschreven curriculum zoals dat is uitgewerkt in handleidingen en materialen. Ik wil te weten komen welke uitgangspunten, doelstellingen en methodieken zichtbaar worden op het niveau van het formele curriculum van humanistisch vormingsonderwijs. Via een beschrijving en analyse van een praktijkboek voor het vak hvo (Beuling, 2010) en de door Stichting HVO ontwikkelde themaboeken geef ik inzicht in het formele curriculum.

Op het niveau van het geïnterpreteerde curriculum ben ik geïnteresseerd in de interpretaties die de docenten maken van visies op humanistische vorming en van het programma van hvo. Ik ben daarbij vooral benieuwd naar welke doelen zij belangrijk vinden voor hun lessen en in welke mate zij daaraan een bijdrage denken te kunnen leveren. Ook wil ik te weten komen hoe zij denken over hun eigen levensbeschouwelijke en normatieve posities en hun opvattingen over de eigen klassensituatie. Om antwoord te krijgen op deze vragen is een schriftelijke vragenlijst ontworpen en deze is uitgezet onder toen alle werkzame vakdocenten hvo.

Het vierde niveau is het niveau van het geoperationaliseerde curriculum. Het gaat hier om wat er in de praktijk gebeurt; het is het curriculum *in actie*. Op dit niveau wil ik weten welke doelen en welke pedagogische aanpakken worden beoogd, hoe deze zichtbaar worden in de praktijk en hoe docenten denken over hun eigen lessen. Dit is

onderzocht middels een praktijkonderzoek op zes scholen waarbij gebruik is gemaakt van interviews, lesobservaties, nagesprekken en schriftelijk materiaal.

Op het vijfde niveau van het curriculum draait het om de ervaringen van de leerlingen. In mijn onderzoek wil ik te weten komen wat de leerlingen ervan vinden dat zij hvo krijgen op school en hoe zij de hvo-lessen ervaren. Om antwoord te krijgen op deze vraag wordt een schriftelijke vragenlijst afgenomen bij alle aanwezige leerlingen in de betreffende hvo-les. Na de afname van de vragenlijst vindt een groepsinterview plaats met een klein aantal leerlingen.

Op het laatste niveau ben ik geïnteresseerd in de vraag wat leerlingen leren van hvo. Het gaat om de bereikte resultaten in de ogen van de leerling. Ook het geëffectueerde curriculum wordt onderzocht middels een schriftelijke vragenlijst en een groepsinterview. In de vragenlijst worden gesloten vragen, in de vorm van een schaal, en open vragen gesteld.

Resultaten

Ik geef allereerst de resultaten van het onderzoek, per niveau van het curriculum weer.

Het ideële curriculum

Het ideële curriculum van hvo centreert zich rond drie perspectieven: de humanistische postulaten (Van Praag, 1978) een Bildungsperspectief (Dohmen, 2002) en een humaniteitsbegrip (Van der Wal, 1996; 2003) en herbergt daarmee zowel een levensbeschouwelijk als een publiek humanisme in zich. In het ideële curriculum wordt het belang benadrukt van het in samenhang ontwikkelen van autonomie en humaniteit. Dit wordt geconcretiseerd in twee streefdoelen voor het keuzevak hvo: sociale levenskunde (leren omgaan met jezelf en de ander) en sociaal-ecologisch wereldburgerschap (leren omgaan met het grotere geheel van de samenleving en de wereld). Hierin herken ik de waarden ‘zelf denken en samen leven’. De streefdoelen worden op een abstract niveau geformuleerd.

Het formele curriculum

Het formele curriculum van het keuzevak hvo is gericht op de humanistische levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van kinderen en jongeren. Het gaat voor dit levensbeschouwelijk keuzevak om het opvoeden binnen de humanistische traditie.

Grimmitt (1987) noemt dit *teaching into religion* oftewel lesgeven in een levensbeschouwing. Deze opdracht wordt zichtbaar in de streefdoelen (sociale levenskunde en sociaal-ecologisch wereldburgerschap), de doelstellingen voor het vak (gericht op de persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling van de leerling), en in de humanistisch-idealistische articulering daarvan in de themaboeken. Mijn analyse van de themaboeken laat zien dat de typen inhouden en doelstellingen verdeeld zijn over de drie door Stichting HVO aangemerkte inhoudsgebieden. De aandacht

voor 'zelf denken' en 'samen leven' is binnen het formele curriculum evenwichtig verdeeld. Het formele curriculum heeft een open en vrijblijvend karakter.

Het geïnterpreteerde curriculum

Op het niveau van het geïnterpreteerde curriculum gaat het over het denken van de docenten over humanistische vorming en het vak hvo. Uit het vragenlijstonderzoek blijkt dat vakdocenten hvo alle typen doelen belangrijk vinden. Wel zit er verschil in de mate waarin zij doelen belangrijk vinden en in de mate waarin zij denken de verschillende doelen te kunnen realiseren.

Wat betreft de doelen van hvo vinden docenten doelen op het gebied van de persoonlijke en de sociale ontwikkeling het belangrijkste om aan te werken. Hieronder worden bijvoorbeeld de ontwikkeling van sociale vaardigheden en de ontwikkeling van zelfvertrouwen verstaan. Ook denken zij dat zij aan het realiseren van deze doelen de grootste bijdrage kunnen leveren. Doelen op het gebied van de morele ontwikkeling worden iets minder belangrijk gevonden. Hierbij hoort bijvoorbeeld een door Stichting HVO geformuleerde doelstelling als het zoeken naar antwoorden op morele vragen.

Wat betreft de humanistische tradities hechten vakdocenten hvo meer belang aan en zeggen zij meer aandacht te besteden aan doelen uit de individu-gerichte invalshoek (romantisch-naturalistische traditie en existentiële traditie) dan aan doelen uit de maatschappijgerichte invalshoek (klassiek-culturele traditie en kritisch-radical traditie).

Op het gebied van de doelen uit de verschillende burgerschapstradities zien we dat er gemiddeld het hoogst wordt gescoord op de doelen binnen de clusters van sociale betrokkenheid en van autonomie. Dat zijn de type doelen waaraan het meeste belang wordt gehecht en waar docenten denken het meest een bijdrage aan te kunnen leveren. Er is minder aandacht voor politieke doelen.

Als het gaat om de opvattingen die docenten hebben ten aanzien van hun eigen klassensituatie, dan vinden vakdocenten hvo het belangrijk vinden om een open klasklimaat te creëren, om de zelfstandigheid van leerlingen te bevorderen en om aandacht te hebben voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit. Zij ervaren hun leerlingen als tamelijk behulpzaam naar elkaar. Dit zijn belangrijke aspecten voor vormingsonderwijs.

De meeste docenten uit dit onderzoek willen leerlingen op een kritische wijze stimuleren hun eigen levensbeschouwing te ontwikkelen. In de omgang met waarden zegt geen enkele docent haar waarden expliciet te maken. De meeste docenten belichten verschillende waarden of leven waarden voor. Dit past bij het karakter van hvo, waarin leerlingen gestimuleerd worden in hun eigen waardenontwikkeling. Docenten zeggen weinig expliciete sturing te geven ten aanzien van waarden. Ruimte geven aan de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling is voor vakdocenten hvo erg belangrijk.

Het geoperationaliseerde curriculum

In de praktijk van de vakdocenten hvo wordt zichtbaar dat hvo sterk gericht is op de eigen vorming van de leerling. Er wordt vanuit een met name individueel gerichte invalshoek op een onderzoekende en vragende manier gewerkt, in de eerste plaats aan het bevorderen van de ontwikkeling van autonomie. Autonomie wordt ingevuld als persoonlijke keuzevrijheid en wordt in de lessen zichtbaar als het leren formuleren van een eigen mening en (morele) keuzes leren maken. Aan het sociale aspect (leren luisteren naar elkaar, het zich leren verplaatsen in het standpunt van de ander) wordt in de lessen ook aandacht besteed. Aandacht voor maatschappelijke doelen komt naar voren in de keuze van thema's (bijvoorbeeld vluchtelingen of duurzaamheid), maar minder sterk in de ontwikkeling van kritisch-democratische vaardigheden en politieke doelen.

In de keuzes ten aanzien van pedagogisch-didactische aanpakken worden humanistische waarden, levensbeschouwelijke posities en intenties van de docenten zichtbaar. Vragen stellen, ervaringen bieden en laten samenwerken zijn voorbeelden van deze aanpakken. De vakdocenten hvo nemen daarbij met name een faciliterende rol in. De vakdocenten hvo ontwerpen hun lessen zelf en geven deze op autonome wijze vorm. Zij tonen zich heel betrokken bij de leerling en diens leefwereld. Er is veel vrijheid voor het leggen van persoonlijke accenten. De hvo-lessen komen naar voren als praktijken waarin leerlingen de ruimte te krijgen om samen op onderzoek te gaan.

Twee spanningen komen naar voren in de analyse van de praktijk van de lessen hvo. Ten eerste is er soms sprake van botsende waarden. Aanpassing aan de norm, leren luisteren naar elkaar en gehoorzamen aan de docent zijn waarden die niet genoemd worden door docenten als belangrijke waarden, maar in de praktijk wel tot uitdrukking komen. Het wordt zichtbaar in een af- of goedkeurende houding, een bepaalde toon in de stem, of een bepaalde blik. Deze waarden kunnen op gespannen voet staan met de humanistische en pedagogische waarden zoals autonomie en sociale betrokkenheid, waardoor docenten zich willen laten sturen. Een andere spanning heeft te maken met de context van het vak hvo en de doelen die docenten willen bereiken. De docenten hebben hiervoor één uur in de week met meestal maar een deel van de klas. Sommige docenten geven aan dat ze geen onderdeel uitmaken van het schoolteam en/of weinig contact hebben met de groepsleerkracht. Dit maakt dat zij in een uitdagende context aan de slag gaan: met kinderen die ze niet heel goed kennen willen zij in een heel beperkte tijd mooie dingen neerzetten. Het blijkt niet heel eenvoudig binnen de gegeven context om humanistisch-pedagogische idealen in praktijk te brengen.

Het ervaren curriculum

De meeste leerlingen zijn positief over hvo en de lessen die ze volgen. De manier van werken spreekt hen aan: het open en vragende karakter van de les, waar hun eigen mening ertoe doet. Er worden zaken genoemd als: 'er is veel vrijheid', 'we praten en onderzoeken samen' en 'er mag meer'. Daarbij benoemen de leerlingen

dat de vakdocent hvo op een andere manier aanwezig is in de klas: haar houding is meer vragend en onderzoekend en ze ervaren de docent meer als onderdeel van het groepsproces dan de groepsleerkracht. Het vrije karakter van de hvo-les kent voor sommigen ook een keerzijde: ‘de juf kent ons minder goed’, ‘er is meer rumoer’ en ‘sommige kinderen nemen het niet zo serieus’. Veel leerlingen vinden de onderwerpen interessant en benoemen dat het bij hvo over zaken gaat die ze ergens anders niet zo snel zouden bespreken, bijvoorbeeld als het gaat om hun persoonlijke ervaringen of gevoelens.

Het geëffectueerde curriculum

De leerlingen noemen verschillende zaken als het gaat om wat ze denken te leren bij hvo. Uit het vragenlijstonderzoek komen het leren geven van de eigen mening en zelf keuzes leren maken het sterkst naar voren. Deze houden verband met de persoonlijke ontwikkeling van hvo, met de autonomie-ontwikkeling binnen burgerschap en met een existentialistisch perspectief op humanisme (Aloni). De leerlingen geven aan het minste te leren over humanisme en democratie in termen van kennis over deze begrippen. Uit de gesprekken met de leerlingen blijkt dat een deel van de leerlingen bij hvo heeft geleerd een ander perspectief in te nemen, bijvoorbeeld ten aanzien van andere mensen of maatschappelijke kwesties. Sommige leerlingen geven hierbij aan dat ze niet te snel conclusies moeten trekken, of dat ze geleerd hebben een middenweg te zoeken.

Conclusie, discussie en aanbevelingen

Humanistische vorming wordt in theorie gezien als het in samenhang ontwikkelen van zelf denken en samen leven. In een humanistische visie op identiteitsontwikkeling ligt het accent dan ook op het stimuleren van een eigen systeem van waarden en normen (gericht op individueel en zelfstandig gedrag), voor het openstaan voor een open en kritische dialoog en voor betrokkenheid bij anderen en de samenleving. In de analyse van de onderscheiden theoretische perspectieven is duidelijk geworden dat er -om dit streven waar te maken- binnen het vak hvo aandacht moet zijn voor een persoonlijke, een sociale en een maatschappelijke component.

Uit de analyse van het empirisch onderzoek blijkt dat in het denken van vakdocenten hvo de humanistische waarde ‘samen leven’ uiteenvalt in een interpersoonlijke component (sociale betrokkenheid) en een maatschappelijke component (sociale rechtvaardigheid). In het onderzoek naar doelen blijkt dat docenten minder belang hechten en een minder sterke bijdrage denken te leveren aan doelen op het gebied van de maatschappelijke ontwikkeling dan aan doelen op het gebied van de persoonlijke en de sociale ontwikkeling voor het vak hvo.

Ook in de praktijk van hvo wordt met name aandacht besteed aan de doelen op het gebied van de persoonlijke ontwikkeling en de sociale ontwikkeling. Hoewel er aandacht is voor voorwaardelijke aspecten voor maatschappelijke ontwikkeling, zoals het ontwikkelen van empathie en het leren luisteren naar elkaar, wordt er minder expliciet

gewerkt aan doelen op het gebied van maatschappelijke en kritisch-democratische inhouden en vaardigheden, gericht op sociale rechtvaardigheid. Ook wordt er nauwelijks gewerkt vanuit een klassiek-cultureel perspectief op humanisme, in de zin van overdracht van kennis ten aanzien van humanistische bronnen. De ontwikkeling van autonomie lijkt voorop te staan, dit opvoedingsdoel sluit aan bij de romantische en de existentiële benadering zoals beschreven door Aloni (2007). Belangrijk is om te benadrukken dat het hier gaat om onderwijs aan kinderen tot de leeftijd van twaalf jaar. Dat kan een rol spelen bij de keuze voor doelen en inhouden.

Het open karakter van het curriculum van hvo wordt op alle niveaus zichtbaar. Op het niveau van het ideële en formele curriculum is er weinig sturing op doelen en inhouden. Ook in de praktijk is er veel vrijheid voor eigen invulling. De vakdocenten hvo ontwerpen hun lessen zelf en geven deze op autonome wijze vorm. Er is bovendien veel vrijheid voor het leggen van persoonlijke accenten. De hvo-lessen komen naar voren als praktijken waarin leerlingen de ruimte krijgen om samen op onderzoek uit te gaan en waarin de docenten op veelal impliciete wijze vormgeven aan humanistische waarden.

Discussie

In de discussie wijs ik drie punten aan die vragen om een nadere reflectie. Ten eerste gaat het om hoe docenten het humanistische in hun werk opvatten, daarna ga ik in op de context van het vak en tot slot bespreek ik het belang van leerplanontwikkeling voor het vak hvo. Binnen het denken en handelen van de docenten ligt de nadruk op doelen en uitgangspunten die verband houden met de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. In de lessen wordt dit vooral zichtbaar gemaakt als het leren maken van keuzes en het leren formuleren van de eigen mening. De vraag die ik hierbij stel is of de leerling de eigen keuzes ook leert toetsen aan morele en politieke criteria, en daarmee of het leren maken van eigen keuzes wel voldoende is om de samenhang tussen zelf denken en samen leven tot stand te brengen.

Ten tweede laat ik zien welke spanningen de context van het vak hvo oproept met de humanistische en pedagogische intenties van de docenten zoals die in dit onderzoek naar voren zijn gekomen. Hvo is een vorm van gescheiden onderwijs, sommige ouders en kinderen kiezen ervoor, andere niet. Dat kan betekenen dat de kinderen in de les hvo niet zoveel van elkaar verschillen als het gaat om hun culturele en religieuze achtergrond. Ik stel dat er binnen het keuzevak hvo vooral sprake is van wat de politicoloog Putnam (2007) ‘bonding’ noemt (samenbrengen van mensen die zich in elkaar herkennen) en minder van wat hij ‘bridging’ noemt (realiseren van overbruggende contacten met juist andere groepen). ‘Bridging’ als humanistisch doel voor het vak hvo zou juist bij kunnen dragen aan de ontwikkeling van maatschappelijke betrokkenheid en sociale rechtvaardigheid. De manier waarop het vak nu is ingebed bemoeilijkt deze oriëntatie.

Ook brengt de context spanningen met zich mee ten aanzien van de pedagogische intenties die vakdocenten hvo zeggen te hebben. Zo beogen zij binnen hvo een vrijplaats te bieden: een plek waarin geoefend gespeeld en geëxperimenteerd mag worden in een open en veilig klasklimaat. Echter, zij hebben hiervoor slechts één uur in de week, met meestal maar een deel van de groep. Dit betekent dat zij in een uitdagende context aan de slag gaan waarin het hun niet altijd lukt neer te zetten wat ze zouden willen.

Tot slot, dit onderzoek is een curriculumonderzoek. Vanuit dit perspectief valt op dat het curriculum van hvo niet volledig en niet expliciet is uitgewerkt voor het keuzevak hvo in de basisschool. De verschillende inhouden zoals naar voren gekomen op de verschillende niveaus, vormen tezamen geen consistent leerplan. Een meer samenhangend en meer doelgericht curriculum kan leiden tot betekenisvoller onderwijs voor de leerling. Verdere leerplanontwikkeling is daarbij helpend, waarbij er altijd ruimte moet blijven voor eigen accenten van de vakdocent hvo.

Aanbevelingen voor de praktijk

De curriculumontwikkeling, opleiding en nascholing van vakdocenten hvo zouden zich inhoudelijk nog sterker kunnen profileren vanuit een -met persoonlijke en sociale ontwikkeling samenhangend- maatschappelijk perspectief. Dat betekent:

- Vakdocenten hvo gezamenlijk na laten denken over de vraag wat leerlingen moeten leren om de samenleving van de toekomst goed (rechtvaardig) en gezamenlijk te kunnen vormgeven, en wat de rol van kennisverwerving en cultuuroverdracht daarin zou kunnen zijn;
- Vakdocenten hvo stimuleren tot een verdere reflexieve, dialogische en onderzoeksmatige houding, zodat zij antwoord kunnen geven op de vraag op welke perspectieven (en met welke accenten) op humanisme zij zich oriënteren, en op basis waarvan;
- Aandacht hebben voor diversiteit en pluralisme: samenwerken met andere levensbeschouwingen rond idealen van persoonlijke vrijheden, mensenrechten en leren in verschil;
- Meer aandacht besteden in de opleiding en nascholing aan het voeren van gesprekken over maatschappelijke onderwerpen;
- Vakdocenten hvo leren hoe een klimaat te creëren waarin een echte dialoog (dialogisch leren) tot stand kan komen en waarom dat belangrijk is voor hvo.

Summary

Children in public primary schools in the Netherlands have the legal right to be given worldview education within school hours. From the school year 1969-1970 humanists have made a concrete contribution to this in the form of the elective subject humanistic worldview education (hvo). Due to the separation of church and state, it is not the government that is responsible for the content and organization of this education but a church or other spiritually based organization. For humanistic worldview education, this is the HVO Association (Stichting HVO), established by the Dutch Humanist Association (Humanistisch Verbond).

Humanistic worldview education in the public primary school is embedded in a specific context. It is an elective subject: parents have the option of choosing this type of education for their child. Parents must be officially informed of this right, after which they are given the option of choosing from various interpretations of worldview education, referred to collectively as g/hvo (religious and humanistic worldview education). This is a subject that is usually offered by a subject teacher for one hour per week per class, especially in upper primary education. This subject teacher is not employed by the school, but by the philosophical or religious organization which he/she belongs to as a teacher. In recent years (2012 - 2020) between 150 and 186 teachers were active in humanistic worldview education in an average of 758 schools for public primary education.

This study aims at gaining insight into the curriculum and practice of humanistic worldview education. A broad examination was chosen, in which both the ideal curriculum and the actual curriculum were included, but also the experiences of teachers and students with the lessons and their views on learning outcomes. The following research questions are key:

1. What does the curriculum of humanistic worldview education look like?
Which accents are placed on the different levels?
2. What are the learning experiences and learning outcomes in students who receive the humanistic worldview education and how can these be interpreted in the light of theoretical perspectives on humanistic education?

In order to answer these questions, the model of curriculum levels, as developed by Goodlad (1979) and introduced in the Netherlands by Van den Akker (2003) was used in this study. According to this model, a curriculum can be analysed at six levels: from vision via formal documents to the views of the teachers and their practices and how these affect students. Relevant actors can be included in the study at every level and adequate research instruments can be deployed.

Theoretical perspectives on humanistic education

The subject of hvo is conceived as worldview education from a humanistic perspective and unites, in the theoretical vision of the HVO Association, the human images of the 'social life artist' and the 'committed global citizen' (Stuij, 2011). Humanistic worldview education thus aims to contribute to both the individual development (autonomy) and the social development (humanity) of students based on humanistic values. The literature on humanism and education often speaks about developing autonomy and humanity in conjunction, or about autonomy and social involvement. It always involves the relationship between the individual and the social.

In the theoretical part of this study, underlying traditions, images of humanism and values of humanistic education were explored and related to each other and to the subject of hvo. Three perspectives were used for this: 1.) foundations of humanistic education, 2.) developments within worldview education and 3.) humanistic education in relation to citizenship education and dealing with values.

The first perspective is formed by the four traditions of humanistic education (Aloni, 2007). These are the classical-cultural approach, the romantic-naturalistic approach, the existential approach and the critical-radical approach. The second perspective examines the context of worldview education and shows what identity development can entail from a humanist perspective. The three development areas mentioned therein, formulated by the HVO Association, form the starting point. These are personal development, social development and moral development. The third and final perspective concerns views on citizenship education and the associated clusters of pedagogical aims. These are discipline, autonomy, social involvement and social justice.

Hvo is value-creating education. This implies education that is normative, explicitly involved with the student and, moreover, presupposes a specific pedagogical working method and relationship. In addition to the above perspectives that say something about what can be intended, it is also important to pay attention to the question of how teachers deal with values in the classroom. How does the humanist teacher deal with his/her own values and standards? Should he or she point out what he or she thinks of something? What is important for this research are visions of ideological positions, dealing with reflection on values, attention to dialogue and attention to the pedagogical relationship.

These perspectives form the analytical framework for research into the curriculum of hvo and thus consists of thinking about humanistic education (four traditions), thinking about hvo (three development areas), thinking about citizenship (four clusters of aims) and perspectives on value-creating education and the role of the teacher.

Research design

For this study into the interpretation of hvo a model was used that distinguishes the curriculum into six levels (Goodlad, 1979, Van den Akker, 2003, also see Bartels, 2013):

1. *the ideal curriculum*: the theory, the considerations and general aims of a programme;
2. *the formal curriculum*: the curriculum operationalised into objectives, resources and materials;
3. *the interpreted curriculum*: the interpretation made of the programme by the teacher;
4. *the operationalised curriculum*: the actual practised curriculum;
5. *the experienced curriculum*: the curriculum experienced by the students;
6. *the effected curriculum*: that what the students have learnt.

This study has used the six levels and sub-questions have been formulated for each level and study instruments have been developed to answer the main questions.

At the first level, I examine the ideal curriculum of humanistic worldview education, as developed and formulated by the HVO Association. I focus on the mission statements formulated by the HVO Association in a number of course plans and vision documents.

At the formal curriculum level, this concerns the written curriculum as elaborated in manuals and materials. I want to find out which principles, objectives and methods become visible at the level of the formal curriculum of humanistic worldview education. I provide insight into the formal curriculum through a description and analysis of a practical book for the subject of hvo (Beuling, 2010) and the theme books developed by the HVO Association.

At the level of the interpreted curriculum, I am interested in the interpretations that teachers make of visions of humanistic education and of the hvo program. I am particularly curious about which objectives they find important for their lessons and to what extent they think they can contribute to them. I would also like to know how they think about their own ideological and normative positions and their views on their own class situation. In order to answer these questions, a written questionnaire was designed and distributed to all active humanist (hvo) teachers at the time.

The fourth level is the operationalised curriculum level. This deals with what happens in the practice; it is the curriculum *in action*. At this level I want to know which objectives and which pedagogical approaches are intended, how these become visible in the practice and what teachers think of their own lessons. This was investigated through a field study at six schools using interviews, lesson observations, follow-up discussions and written material.

At the fifth level of the curriculum, it all revolves around the experiences of the students. In my research I want to find out what the students think about the fact that

they receive hvo at school and how they experience the lessons. To get an answer to this question, a written questionnaire is completed by all students present in the relevant hvo lesson. After completing the questionnaire, there is a group interview with a small number of students.

At the last level, I am interested in the question of what students learn from hvo. It involves the results achieved in the eyes of the student. The curriculum that is used is also examined by means of a written questionnaire and a group interview. The questionnaire includes closed questions, in the form of a scale, and open questions.

Results

Firstly, I present the results of the study per level of the curriculum.

The ideal curriculum

The ideal HVO curriculum centres around three perspectives: the humanistic postulates (Van Praag, 1978) a Bildung perspective (Dohmen, 2002) and a concept of humanity (Van der Wal, 1996; 2003) and thereby accommodates both a philosophical and a public humanism in itself. The ideal curriculum emphasizes the importance of developing autonomy and humanity in conjunction. This is concretised in two general aims for the optional subject hvo: the art of living (learning to become a social life artist) and social-ecological global citizenship (learning to deal with the larger whole of society and the world). Here I identify the values ‘autonomy and humanity’. The aims are formulated on an abstract level.

The formal curriculum

The formal curriculum of the elective subject hvo focuses on the humanistic ideological identity development of children and youths. This ideological elective involves educating within the humanist tradition. Grimmitt (1987) calls this *teaching into religion* or teaching *in* a worldview. This assignment becomes visible in the main aims (the art of living and social-ecological global citizenship), the objectives for the subject (aimed at the personal, social and moral development of the student), and in the humanistic-idealistic articulation thereof in the theme books. My analysis of the theme books shows that the types of content and objectives are divided over the three content areas designated by the HVO Association. The attention to ‘autonomy’ and ‘humanity’ is evenly distributed within the formal curriculum. The formal curriculum has an open and non-binding character.

The interpreted curriculum

At the level of the interpreted curriculum, it is about how the teachers think of humanistic education and the subject hvo. The questionnaire survey shows that humanist teachers consider all types of objectives important. There is, however, a

difference in the extent to which they consider objectives important and in the extent to which they believe they can achieve the various objectives.

With regard to the objectives of hvo, teachers consider personal and social development objectives to be the most important to work towards. This includes, for example, the development of social skills and the development of self-confidence. They also believe that they can make the greatest contribution to achieving these objectives. Objectives in the field of moral development are considered to be somewhat less important. This includes, for example, an objective formulated by the HVO Association, such as the search for answers to moral questions.

With regard to the humanistic traditions, the teachers attach more importance to and say that they pay more attention to objectives from the individual-oriented perspective (romantic-naturalistic tradition and existential tradition) than to objectives from the society-oriented perspective (classical-cultural tradition and critical radical tradition).

With regard to the objectives from the different citizenship traditions, we see that on average the highest scores are scored on the objectives within the clusters of social involvement and autonomy. These are the types of objectives to which the most importance is attached and to which teachers believe they can contribute the most. There is less focus on political objectives.

When it comes to the views teachers have with regard to their own classroom situation, teachers consider it important to create an open classroom climate, to promote the independence of students and to pay attention to cultural and ideological pluralism. They perceive students as fairly helpful to each other. These are important aspects for worldview education from a humanist perspective.

Most of the teachers in this study want to stimulate students in a critical way to develop their own philosophy of life. When dealing with values, no teacher claims to make his/her values explicit. Most teachers emphasise different values or life values. This fits in with the character of humanist worldview education, in which students are stimulated in their own value development. Teachers say they provide little explicit guidance with respect to values. Giving space to the personal ideological and moral development of the student is very important for these humanist teachers.

The operationalised curriculum

In the practice of hvo teachers it becomes clear that hvo is strongly focused on the student's own development. The teachers acting is performed in an inquisitive and questioning way from an individual-oriented perspective, primarily to promote the development of autonomy. Autonomy is interpreted as personal freedom of choice and becomes visible in the lessons as learning to formulate one's own opinion and to make (moral) choices. Attention is also paid in the lessons to the social aspect (learning to listen to each other, learning to put oneself in the other person's position). Attention to social objectives is reflected in the choice of themes (refugees, sustainability), but less so in the development of critical-democratic skills and political objectives.

Humanistic values, philosophical positions and intentions of the teachers become visible in the choices regarding pedagogical-didactic approaches. Asking questions, offering experiences and having students work together are examples of these approaches. The humanist teachers play a mainly facilitating role in this. The teachers design their lessons themselves and shape them autonomously. They indicate that they are very involved with the student and their environment. There is a lot of freedom for personal touches. The lessons emerge as practices in which students are given the space to explore together.

Two tensions emerge in the analysis of the practice of hvo lessons. Firstly, there are sometimes conflicting values. Adjusting to the norm, learning to listen to each other and obeying the teacher are values that are not mentioned by teachers as important values, but are expressed in practice. It is seen in a disapproving or approving attitude, a certain tone in the voice, or a certain look. These values can be at odds with humanistic and pedagogical values such as autonomy and social involvement, which leave teachers wanting to be guided. Another tension involves the context of the subject hvo and the objectives that teachers want to achieve. The teachers have one hour a week for this, usually with only a part of the class. Some teachers indicate that they are not part of the school team and/or have little contact with the group teacher. This means that they work in a challenging context: with children they do not know very well, they want to teach beautiful things in a very limited time. It does not appear to be very easy, within the given context, to put humanistic-pedagogical ideals into practice.

The experienced curriculum

Most students are positive about humanistic worldview education and the lessons they follow. The way of working appeals to them: the open and questioning nature of the lesson, where their own opinion matters. Things are mentioned like: 'there is a lot of freedom,' 'we talk and investigate together' and 'there may be more. The students also mention that the humanist teacher is present in the classroom in a different way: his/her attitude is more questioning and inquisitive, and they experience the teacher more as part of the group process than as the group teacher. The free nature of the hvo lesson also has a downside for some: 'the teacher does not know us that well', 'there is more noise' and 'some children do not take it seriously'. Many students find the topics interesting and state that hvo deals with matters that they would not easily discuss elsewhere, for example when it comes to their personal experiences or feelings.

The effected curriculum

The students mention several things when it comes to what they think they will learn at hvo. Learning to express one's own opinion and making choices oneself is most striking from the questionnaire survey. These are related to the personal development of hvo, to the development of autonomy within citizenship and to an existentialist

perspective on humanism (Aloni). The students indicate that they learn the least about humanism and democracy in terms of knowledge on these concepts. It appears from the interviews with the students that some of the students have learned to take a different perspective, for example with regard to other people or social issues. Some students indicate that they should not jump to conclusions too quickly, or that they have learned to find a middle ground.

Conclusion, discussion and recommendations

In theory, humanistic education is seen as the cohesive development of autonomy and humanity. In a humanistic vision of identity development, the emphasis is therefore on the stimulation of one's own system of values and norms (focused on individual and independent behaviour), on being open to an open and critical dialogue and for involvement with others and society. In the analysis of the various theoretical perspectives it has become clear that - in order to realize this objective - attention must be paid to a personal, a social and a societal component for the subject hvo.

The analysis of the empirical research shows, in the thinking of teachers, the humanistic value of 'humanity' breaks down into an interpersonal component (social involvement) and a social component (social justice). The research into objectives shows that teachers attach less importance and think they make a less strong contribution to objectives in the field of societal development than to objectives in the field of personal and social development.

In the practice of hvo as well, particular attention is paid to the objectives in the field of personal and social development. Although there is attention to conditional aspects for social development, such as developing empathy and learning to listen to each other, there is less explicit work on objectives in the field of social and critical-democratic content and skills, aimed at social justice. There is also hardly any work from a classical-cultural perspective on humanism, in the sense of transferring knowledge with regard to humanistic sources and traditions. The development of autonomy seems to be paramount; this educational objective is in line with the romantic-naturalistic and existential approach as described by Aloni (2007). It is important to emphasize that this concerns education for children up to the age of twelve. This can play a role in the choice of objectives and contents.

The open character of the hvo curriculum is visible at all levels. At the level of the ideal and formal curriculum, there is little guidance on objectives and contents. In practice there is also a lot of freedom for own interpretation. The humanist teachers design their lessons themselves and shape them autonomously. There is a lot of freedom for personal touches. The lessons emerge as practices in which students are given the space to explore together and in which the teachers often implicitly shape humanistic values.

Discussion

In the discussion I point out three points that require further reflection. First, I examine how teachers understand humanism in their work, I then discuss the context of the subject and finally I discuss the importance of curriculum development for the subject hvo. Within the thinking and acting of teachers, the emphasis is on objectives and principles related to the personal development of the student. In the lessons, this is made visible especially as learning to make choices and learning to formulate one's own opinion. The question I ask here is whether the student also learns to test his/her own choices against moral and political criteria, and thus whether learning to make his/her own choices is sufficient to establish the connection between autonomy him/herself and humanity.

Secondly, I show which tensions the context of the subject hvo evokes with the humanistic and pedagogical intentions of the teachers, as revealed in this study. Hvo is a form of separate education, some parents and children opt for it, others do not. This could mean that the children in the hvo class do not differ that much from each other when it comes to their cultural and religious background. I argue that within the elective subject hvo there is mainly a question of what political scientist Putnam (2007) calls 'bonding', (bringing together people who identify with each other) and less of what he calls 'bridging' (establishing bridging contacts with other groups). 'Bridging' as a humanistic objective for the subject hvo could actually contribute to the development of social involvement and social justice. The way in which the subject is currently embedded complicates this orientation.

The context also entails tensions with regard to the pedagogical intentions that humanist teachers say they have. In this way they aim to offer a safe haven within hvo: a place where students can practice, play and experiment in an open and safe classroom climate. However, they only have one hour a week for this, usually with only a part of the class. This means that they work in a challenging context in which they do not always succeed in achieving their objectives.

Finally, this study is a curriculum study. From this perspective it is striking that the curriculum of hvo has not been fully and explicitly elaborated for the elective subject hvo in the primary school. The different contents as presented at the various levels do not form a consistent curriculum together. A more coherent and focused curriculum can lead to more meaningful education for the student. Further curriculum development is helpful in this respect, whereby there must always be room for the humanist teachers own accents.

Recommendations for the practice

The curriculum development, training and in-service training of humanist teachers could profile itself even more strongly from a societal perspective related to personal and social development. This means:

- Having humanist teachers think collectively about the question of what students should learn in order to be able to shape the society of the future properly (justly) and jointly, and what the role of knowledge acquisition and culture transfer could be in this;
- Stimulating humanist teachers to a further reflexive, dialogical and inquisitive attitude, so that they can answer the question of which perspectives (and with which accents) on humanism they are orientated towards, and on what basis;
- Paying attention to diversity and pluralism: collaborating with other philosophies around ideals of personal freedoms, human rights and learning in difference;
- Paying more attention in education and professional development on conducting conversations about societal topics;
- Teaching humanist teachers how to create a climate in which a real dialogue (dialogical learning) can take place and why this is important for humanistic worldview education.

Een persoonlijk slotwoord: ‘Het enige dat ik zeker weet, is dat ik niks weet’

Lage Vuursche, April 2022

Ik heb me een paar dagen teruggetrokken in het Koos Vorrinkhuis in Lage Vuursche om te schrijven aan dit proefschrift. Het einde ervan komt in zicht.

Terwijl ik hier op een prachtige paaszondag zit te werken, realiseer ik me dat er met het afronden van mijn promotieonderzoek een einde komt aan twintig jaar Humanistiek in deze vorm. In 2002 begon ik met studeren aan de Universiteit voor Humanistiek, en in dit jaar, 2022, rond ik mijn promotieonderzoek aan diezelfde universiteit af. Twintig jaar later!

Met dit jubileum in zicht vind ik dat ik wel iets moet kunnen zeggen over de vraag wat nu de kern van humanistisch onderwijs is. Ik volgde het immers als student, ik onderzocht het in dit promotieonderzoek en ik gaf er les in als onderwijskundig medewerker van Stichting HVO. Dus kom maar op!

Je raadt het al. Het antwoord is dat er niet een kern of een antwoord is aan te wijzen. Sterker nog, humanistisch onderwijs draait volgens mij om vragen stellen en niet om antwoorden vinden. Ik zie dat op een drietal manieren terug in mijn eigen humanistische ‘opvoeding’.

Aan de Universiteit voor Humanistiek is het onderwijs in de eerste plaats verdragend. Niet alleen omdat ik na acht jaar studeren een bovengemiddeld vlotte student bleek, maar vooral omdat het denken over en het werken aan trage vragen een centraal uitgangspunt is. ‘Werken aan trage vragen’ is een term van Harry Kunneman, een van de hoogleraren die de UvH mede heeft vormgegeven, en slaat op wat hij in een interview ooit de eigen doorwerking van de rugzak van het leven noemde. Trage vragen zijn levensvragen over relaties, ziekte, verlies, verlangens en geweld waar geen snelle, technologische oplossingen voor zijn, zo stelt hij.

Kunneman bracht de theorie. Het zijn Jan Hein Mooren en Hans Tenwolde geweest, mijn allebei helaas te vroeg overleden oud-docenten van de UvH, die mij in aanraking gebracht hebben met mijn eigen levensvragen en mij op het spoor van persoonlijke ontwikkeling en vragen stellen hebben gezet.

Ten tweede heb ik een open blik leren ontwikkelen. Ik heb vooral ontdekt dat een open blik niet iets is wat je zomaar hebt. Het betekent onder andere dat je je bewust moet zijn van je eigen denkpatronen en vooroordelen. In mijn geval betekende het dat ik wel open in het leven wilde staan, maar eerst moest erkennen dat mijn gedachten ook vaak gevormd werden door sterke normen en zelfs door het denken in uitersten. Het ontwikkelen van een open blik betekent voor mij in de eerste plaats hier naar willen kijken en mijzelf erop blijven bevragen. Of ik hem al heb? Het gaat eerder om een open ontwikkelingsproces dat in gang is gezet.

Tot slot, en dit hangt samen met bovengenoemde aspecten, heb ik geleerd om meerdere perspectieven in te nemen. Om de werkelijkheid te benaderen heb je meerdere

invalshoeken en disciplines nodig en de invalshoek die je kiest, bepaalt wat je ziet. Ook hier geldt weer: er is niet één antwoord of waarheid.

Maar er is nog iets wat ik nog niet heb genoemd. Humanistisch onderwijs gaat over het ontwikkelen van een houding (open en vragend), is gericht op de bevordering van autonomie (en het bevragen daarvan), maar wijst ook nadrukkelijk een morele richting aan. Die richting gaat over de vraag wat het goede is voor de ander en voor het samenleven in een gemeenschap.

In de woorden van Gert Biesta zou ik zeggen dat het om onderwijs gaat dat tijd en ruimte geeft om de wereld en de eigen verlangens ten aanzien van die wereld te ontmoeten, en te werken aan de vraag welke van die verlangens gaan helpen bij goed leven en goed samenleven en welke verlangens daarbij in de weg gaan zitten.

Wat het mij heeft gebracht? Ik denk (altijd die zelftwijfel!) dat ik wel kan zeggen dat ik humanist ben. Ik geloof in een open en zelfkritisch humanisme en ik probeer op een vragende manier in het leven te staan. Daarbij wijst mijn humanisme in de richting van een rechtvaardige samenleving waarin mensen zich met elkaar verbonden voelen, zinvol mee kunnen doen en erbij horen. Een samenleving waarin mensen daadwerkelijk zelf denken én samen leven. Misschien hebben we dat nu wel meer nodig dan ooit.

De manier waarop ik mij de afgelopen twintig jaar heb ontwikkeld binnen en geïnspireerd door een humanistische omgeving, heeft me niet alleen gesterkt in mijn wil hieraan een bijdrage te leveren, maar heeft me vooral geholpen mijn eigen instrument te worden om dat ook te kunnen.

Dankwoord

Nooit heb ik gedacht dat ik een promotieonderzoek tot een goed einde zou kunnen brengen. Dat, zo dacht ik, is alleen weggelegd voor mensen met een uiterst gevoel voor precisie, structuur en een ijzeren discipline. Zo zie ik mijzelf niet.

Wel heb ik altijd geweten dat het woord ‘opgeven’ op mij niet van toepassing is. Dus, als je ergens aan begint en je geeft niet op, dan kom je vanzelf in de buurt van de eindstreep. Daarbij heb ik een sterke innerlijke motivatie gevoeld om nieuwe dingen te leren, me verder te ontwikkelen en was ik zeer betrokken bij het onderwerp. Et voilà, dan komt er toch een proefschrift. Maar, met alleen doorzettingsvermogen en motivatie kom je er niet. Veel mensen hebben mij geholpen op deze weg. Die wil ik hier graag bedanken.

Mijn dank gaat in de eerste plaats uit naar Wiel Veugelers en Yvonne Leeman, mijn promotor en copromotor. Wiel, dank je wel voor je prettige en kundige begeleiding: jij hielp me steeds belangrijke knopen door te hakken en je hebt altijd vertrouwen gehad in ons project. Veel dank daarvoor. Ik bewaar daarbij bijzonder leuke herinneringen aan de door jou georganiseerde bijeenkomsten waar ik onderzoekers uit binnen- en buitenland kon ontmoeten en aan het ECER-congres in Boedapest dat voor mij zeer leerzaam was.

Yvonne, dank je wel voor je betrokkenheid bij mijn onderzoek en bij mij als persoon. Ik heb veel geleerd van je scherpe commentaren en zienswijzen. Daarnaast stimuleerde je me een evenwicht te zoeken in de voor mij uitdagende combinatie van een baan, het doen van promotieonderzoek en het jonge ouderschap.

Stichting HVO heeft mijn onderzoek in tijd en ruimte mogelijk gemaakt en een bijdrage geleverd aan het drukken van dit proefschrift. Veel dank voor deze ondersteuning.

Nico Stuij bood me de mogelijkheid én stimuleerde me om promotieonderzoek te gaan doen. Ook heb ik van hem geleerd dat je tot het uiterste moet gaan om iets te willen bereiken. Dat heb ik al die jaren met me megedragen. Dank Nico, voor deze wijze les.

Ik ben alle vakdocenten hvo dankbaar die deelnamen aan het onderzoek en mij een kijkje in hun hvo-keuken hebben gegeven. In het bijzonder Karin Hillebrand, Dick Troost, Ibeline Polak, Bea de Ridder, Suzette van IJssel, Hetty Brouwer, Jacqueline Zweering, Inge Breedveld, Marijke van de Hel, Louise Langelaan, Inge Uijdeboogaardt en Nanneke van Dijk. Dank, zonder jullie was er geen onderzoek naar hvo.

Ik bedank alle leerlingen die bereid waren vragenlijsten in te vullen en met mij in gesprek te gaan over de vraag wat hvo voor hen betekent. Dit waren hele leuke gesprekken!

De promovendi van de educatiegroep van de Graduate School en de leden van de vakgroep Educatie van de Universiteit voor Humanistiek dank ik voor alle inspirerende en prettige contacten.

During my dissertation I've had the pleasure to meet with Nimrod Aloni several times. His work has been very important for my thesis, and the meetings with him were warm and inspiring. Nimrod, thank you for the stimulating exchanges we had during my dissertation work.

Laurens ten Kate beschouw ik als mijn inspirator van het eerste uur. Laurens, ik ben dankbaar dat ik bij jou ben afgestudeerd en dat ons contact daarna bleef. Onderzoeker worden was voor mij geen vanzelfsprekendheid en jouw betrokkenheid en aanmoediging spoorden mij telkens weer aan om door te gaan. *Merci pour tout.*

Dank aan mijn onderzoeksmaatje Heleen Simonsz voor alle kopjes koffie en de fijne gesprekken die we de afgelopen jaren hebben gehad.

Dank aan mijn oud-collega's van Stichting HVO: Marijke, Alexandra, Barbara, Annemarie, Lizzy, Marco, Ibeline, Saskia, Jeannine, Ingrid, Daisy, Kim, Christine en Gundalyn met wie ik zoveel meer dan alleen werk deelde. Bij Jan Beijer kon ik terecht voor de cijfers met betrekking tot hvo. Dank je wel Jan, voor je bereidheid al mijn vragen te beantwoorden.

Mijn oud-collega's van Stichting HVO Alexandra Bronsveld en Marco Otten heb ik gevraagd mijn paranimfen te zijn. Met beiden loop ik nu al zo'n twintig jaar op. We waren studenten aan de UvH en werden later collega's. En nu, elk op onze eigen plek, blijven we ons inzetten voor humanistisch onderwijs in de brede zin van het woord. Ik hoop dat onze gedeelde idealen ons in de toekomst bij elkaar blijven brengen.

Dankbaar ben ik voor de samenwerking met mijn collega's van Stichting NIVOZ. Ik had me geen mooiere omgeving kunnen wensen om mijn onderwijsidealen te verwezenlijken. Ik voel me bevoorrecht met jullie op pad te zijn.

Gabrielle Taus, Aziza Mayo, Joyce van den Bogaard, Leone de Voogd en Luc Stevens bedank ik in het bijzonder. Gabrielle en Aziza, jullie gaven mij de ruimte, maar vooral de *mental support* om tot een afronding van dit proefschrift te kunnen komen. Mijn dank is groot.

Joyce, wat ontzettend fijn dat jij jouw scherpe oog door mijn teksten hebt laten gaan! Dank je wel voor al je hulp.

Leone, jij werd in de laatste maanden niet alleen mijn sparringpartner, maar ook mijn steun en toeverlaat. Dat heeft me erg geholpen. Veel dank daarvoor.

Luc, dankzij jou heb ik de wijsgerige pedagogiek beter leren kennen. Je hebt me ingeleid in de traditie en je leeft voor wat die betekent. Dat is me ontzettend veel waard. Niet alleen professioneel, maar ook als ouder van drie kinderen laat ik me inspireren door jouw gedachtegoed. Dankjewel.

In de aanloop naar de definitieve versie van dit proefschrift, vroeg ik Lisette Bastiaansen om een paar praktische tips. Wat ik kreeg, was bemoediging, (h)erkenning en een mooi gesprek over onze diepste drijfveren. Veel dank, Lisette.

Ook bedank ik hier graag een aantal goede vrienden, die al die jaren meeliepen en voor de broodnodige ontspanning zorgden.

Dank je wel Nina, mijn 'humanistiekvriendin' en metgezel op de soms toch wel *bumpy ride* van het ouderschap. Met jou raak ik nooit uitgepraat.

David en Emmeline, dank dat we zowel de big life-events als het klein huiselijk leed al zoveel jaren delen!

Folkwin en Hester, een bezoek aan de Achterhoek is en blijft een feest! Dank dat we altijd welkom zijn!

Raymond, dank voor de goede gesprekken die we nog steeds hebben!

Dank ook aan mijn oud-huisgenoten en hun partners Mariska en Bas, Thomas en Marije en Michiel en Meike voor jullie interesse en vooral de gezellige etentjes. Mariska ging mij voor en voorzag me van goede tips, dank!

Het gezegde *It takes a village to raise a child* krijgt gestalte in onze fijne straat, dank daarvoor Joke & Johan, Selwyn & Ola, Arthur, Luc & Eugénie en Wim & Anteannette en jullie kinderen. We zijn domweg gelukkig op het Klifrakplantsoen. En hoewel we binnenkort zullen vertrekken; uit het oog is voor mij niet uit het hart.

Ik dank de liefste (o)pa's en (o)ma's van de wereld: Johan, Marja, Ton en Hanneke. Jullie zijn er altijd voor ons. Dank aan mijn lieve zus Annemarie. Jeroen, je bent een geweldige oom. Damaris, dank voor je warme en creatieve inbreng in de familie.

Lieve Marijn, op de juiste momenten gaf je mij steun dan wel een schop onder mijn kont (lees: 'en nu ga je zitten en tikken als een tikgeit'). Heel concreet hielp je me met de statistische analyses van de vragenlijst. Verder ken ik niemand zo eigenwijs als jij: '*Het zit op de bank en het zapt*' gaat in de verste verte niet op voor jou. Maar, daar ben ik je dankbaar voor. Ik viel voor je krullen en dit kreeg ik erbij. Ik hou van je.

Elsa, Walt en Oscar: zo *full of life*. Jullie om mij heen te hebben, is het allermooiste wat er is.

Tot slot: vereerd ben ik dat ik de Nederlandse kunstenaar Klaas Gubbels heb mogen ontmoeten en een van zijn werken heb mogen gebruiken voor de omslag van dit proefschrift. In de houtsnede 'Vier stoelen rond een tafel' (2003) zie ik de waarden 'zelf denken' en 'samen leven', die kenmerkend zijn voor een humanistische levensbeschouwing en die ik in het curriculum van hvo heb onderzocht.

Curriculum vitae



Eveline Oostdijk (1982) is geboren en getogen in Middelburg.

Zolang ze zich kan herinneren, heeft ze een passie voor onderwijs. Als kind speelde ze schooltje met iedereen die maar wilde en altijd was ze de juf. Een toekomst als lerares lag voor de hand. Toch maakte ze een andere keuze na de middelbare school en besloot dat ze Frans wilde leren in Parijs. Ze werkte een jaar als au pair en tijdens die periode werd haar wereld letterlijk vergroot. Zo ontmoette ze nieuwe mensen, leerde andere

perspectieven kennen en raakte meer en meer geïnteresseerd in 'de grote vragen des levens'. Bij thuiskomst schreef ze zich in aan de Universiteit voor Humanistiek. Deze studie leek haar geschikt omdat ze daarin haar interesse voor levensbeschouwelijke en maatschappelijke vraagstukken kon combineren met haar affiniteit met onderwijs. Dit bleek ook zo te zijn. Tijdens de studie Humanistiek specialiseerde ze zich in de vakgebieden filosofie, levensbeschouwing en educatie. Ze behaalde haar eerstegraadslesbevoegdheid HVO en Levensbeschouwing (2007) en een aantekening om humanistisch vormingsonderwijs in het basisonderwijs te verzorgen (2008). In 2010 studeerde ze af op een filosofisch onderzoek naar het begrip 'zingeving'.

Na haar afstuderen kon ze haar interesse voor levensbeschouwing en haar liefde voor onderwijs samenbrengen en verder ontwikkelen in haar werk als onderwijskundig medewerker bij Stichting HVO. In deze functie hield zij zich met name bezig met het ontwikkelen en verzorgen van onderwijs op het gebied van praktijkgericht onderzoek in de lerarenopleidingen HVO en Levensbeschouwing voor zowel primair als voortgezet onderwijs. Ook gaf ze in die periode een jaar humanistisch vormingsonderwijs op een basisschool in Utrecht.

Vanaf 2012 is zij naast haar taak als docent promotieonderzoek gaan doen aan de Universiteit voor Humanistiek. Dat was voor haar een kans om op een diepgaande manier te leren kijken naar processen binnen levensbeschouwelijk humanistisch vormingsonderwijs en om zich naast docent te ontwikkelen als onderzoeker. Dit proefschrift is daarvan het resultaat.

Eveline is in deze periode ook actief betrokken geweest bij de projecten De Vreedzame School en De Vreedzame Wijk in Leidsche Rijn, Utrecht. Vanaf 2019 werkt ze als wetenschappelijk medewerker voor Stichting NIVOZ.

Een rode draad in haar werk en leven wordt gevormd door haar drijfveer mensen met elkaar te verbinden en nieuwe vormen van gemeenschap te creëren, met name op het gebied van onderwijs en opvoeding.

