

Levensbeschouwelijk leren en vormen op school



3. Levensbeschouwelijk leren

Gerdien Bertram-Troost

Voordat verder ingegaan kan worden op vorm en inhoud van levensbeschouwelijk leren op school is het goed om eerst wat uitgebreider stil te staan bij levensbeschouwelijk leren *an sich*.¹ Wat is leren? En wanneer spreken we van levensbeschouwelijk leren? Het zal blijken dat er geen eenduidig perspectief is op levensbeschouwelijk leren. Verschillende perspectieven, die elk terug te vinden zijn in levensbeschouwelijk onderwijs in de 21e eeuw, komen aan bod.

3.1. Wat is leren?

Als ik studenten verzoek om aan iets te denken wat ze (goed) kunnen, op welk gebied dan ook, en vervolgens vraag hoe ze dat hebben geleerd, komen er zeer uiteenlopende antwoorden. Leren kan dan ook op verschillende manieren plaatsvinden. De een heeft leren koken door van jongs af aan al thuis goed mee te kijken in de keuken en steeds meer mee te helpen (leren door (na)doen). Een ander is goed in schaken omdat hij via boeken en tutorials veel kennis opgedaan heeft over de regels en strategieën van het spel (leren als vergaren van kennis).

Simons (2015) maakt duidelijk dat het begrip 'leren' vaak zo vanzelfsprekend gevonden wordt dat er verzuimd wordt een adequate definitie te geven. Als er wel een definitie wordt gegeven, is deze dikwijls te simplistisch en beperkt, bijvoorbeeld alleen gericht op gedrag of op kennis, of alleen gericht op individuen terwijl ook organisaties kunnen leren. Zelf hanteert Simons de volgende, zeer uitvoerige, definitie:

Het ontstaan of tot stand brengen, door middel van het selecteren, opnemen, verwerken, integreren, vastleggen en gebruiken van en het betekenis geven aan informatie door individuen, groepen of (deel)organisaties, van relatief duurzame veranderingen in kennis, houding en vaardigheden en / of in het vermogen om te leren.

¹ Het is wat mij betreft opmerkelijk dat in het handboek *Godsdienstpedagogiek* (E.T. Alij, 2009) de vraag 'wat is leren' pas in het laatste hoofdstuk kort aan bod komt. Aan het einde van het hoofdstuk wordt de constructivistische visie op leren uitgelegd. De slotzin van het boek (sic!) luidt: 'Dit denken over leren roept in elk geval vragen op over de inrichting van het religieuze leerproces in de schoolklas en elders.' (p. 203). Het Handboek Vakdidactiek biedt mogelijkheden om verder op deze vragen in te gaan.

Deze veranderingen resulteren – mits de condities daartoe aanwezig zijn – in veranderingen in arbeidsprocessen en -resultaten bij individuen, groepen en/of de (deel-)organisatie. (Simons, 2015)

In deze definitie zijn acht dimensies te onderscheiden: plaats, bewustzijn bij de lerende, sturing (van externe sturing naar zelfsturing), inhoud, aansluiting bij referentiekader, aanzet tot leren, ‘door wie’ en ‘voor wie’. Bij een goede inrichting van leerprocessen dient, aldus Simons, aan alle dimensies aandacht besteed te worden. Leertheorieën doen dat in meer of minder expliciete mate ook. Leertheorieën zijn veronderstellingen over hoe mensen kennis, vaardigheden of houding verwerven of aanpassen (Wikiwoordenboek). Ik wil hier graag kort een aantal typen leertheorieën bespreken.²

‘Leren door doen’ is een fundamentele manier van leren (zie ook Lanser-van der Velde, 2007). Door experimenteel te handelen, in een proces van vallen en opstaan, trial en error, leren we zaken als lopen, fietsen en autorijden. Ook in ‘leren geloven’ speelt leren door doen een belangrijke rol. Inwijding, het meegenomen worden in religieuze of levensbeschouwelijke praktijken, is – al dan niet op jonge leeftijd – een belangrijke stap in het proces van leren geloven. Door het meedoen met de rituelen leren de deelnemers de inhoudelijke betekenis van een geloof kennen. ‘Modelling’ ofwel ‘nadoen’ speelt een belangrijke rol bij deze vorm van leren, die voor het eerst als theorie werd beschreven door Bandura (sociale leertheorie) (o.a. 1971).

Een andere vorm van leren, die tot op de dag van vandaag veel voorkomt in het onderwijs, is cognitief leren. Naast oefenen, als vorm van leren door te doen, wordt er in onderwijs veel geleerd door kennis te vergaren en ‘in het hoofd’ te bewaren (Alii, p. 199). Cognitief leren wordt ook wel ‘overdrachtsmodel’ genoemd. Epistemologisch vertrekpunt is een sterke scheiding tussen subject en object: studenten zijn het object van de activiteiten van de docenten, kinderen zijn het object van de activiteiten van de ouders et cetera. Cognitief leren is in de basis dan ook zeer docentgecentreerd. Kennis wordt als pakket overgebracht van de docent naar de lerenden. De inhoud van die kennis verandert daarbij niet en wordt gezien als ‘kant-en-klaarpakket’. De uitkomst van leren is geslaagd te noemen als de kennis die eerst alleen in het hoofd van de docent zat nu ook in de hoofden van de leerlingen zit. Kennisoverdracht is

² Dit doe ik zonder daarbij de pretentie te hebben volledig te zijn. Ik sluit aan bij 7.6 uit E.T. Alii (p. 196-203) Wie zich verder wil verdiepen in leertheorieën kan onder andere terecht op de zeer informatieve website Wij leren (o.a. Boekaerts, 2015) en bij Boekaerts en Simons (1995); Illeris (2009).

daarmee een top-downproces. Binnen de cognitieve leertheorie wordt leren gezien als het verwerven van cognities. Rationaliteit gaat voorop; emoties, opvattingen, affecties zijn van secundair belang. Binnen deze visie zijn denken en doen van elkaar gescheiden en staat leren min of meer los van dagelijkse ervaringen en praktijken. Tot ver in de jaren '50 was deze visie op leren in het onderwijs gangbaar. En nog steeds speelt deze visie in het onderwijs een belangrijke rol. Dat is onder meer terug te zien in de wijze waarop onderwijs veelal getoetst wordt: kennisreproductie speelt hier een belangrijke rol.

De cognitieve leertheorie is in de loop der jaren steeds meer bekritiseerd. Paolo Freire gebruikte in zijn kritiek op deze opvatting van leren de term ‘banking concept’ (Schipani, 1988). Zoals geld bewaard wordt bij een bank, ligt kennis opgeslagen in je hoofd. De kennis is daar weliswaar veilig, maar nutteloos want ongebruikt. Achterliggende vooronderstelling van de cognitieve leertheorie is dat kennis die je ooit in de je hoofd hebt opgeslagen indien nodig direct beschikbaar zal zijn en dan een-op-een toepasbaar is. Nieuwere inzichten over wat leren is, zetten echter grote vraagtekens bij deze vooronderstelling. Leren blijkt een veel actiever proces te zijn dan eerder verondersteld. Leren is veeleer een constructief proces waarin nieuwe informatie gekoppeld wordt aan de kennis en ervaring die al aanwezig is. Leren is ook een reflectief proces waarin de lerende zich bezint op vragen als ‘wat weet ik hier al van?’ en ‘wat is de betekenis van wat ik tot nu toe heb geleerd?’ Dit bezinningsproces kan individueel, maar ook met behulp van feedback van anderen (zowel mede-lerenden als docenten) plaatsvinden. Om de te leren stof op een ‘diepe’ manier te verwerken en daadwerkelijk te bouwen aan kennisstructuren, is het belangrijk om verschillende soorten leeractiviteiten te verrichten. Deze ‘nieuwe’ inzichten over leren liggen ten grondslag aan de principes van activerende didactiek en komen samen in constructivistische visies op leren. Binnen het constructivistische kader, ook wel transactioneel of wederkerig leren genaamd, is er “geen sprake van pakketjes kennis die van het hoofd van de leraar getransporteerd worden naar het hoofd van de leerling. De kern van deze visie is dat een leerproces bestaat uit het samengaan van doen en denken, van ervaring en reflectie op ervaring.” (Lanser-van der Velde, 2007, p. 33).

Waar in de cognitieve leertheorie subject en object duidelijk van elkaar te onderscheiden zijn, vindt het wederkerig leren haar vertrekpunt in intersubjectiviteit.³

³ Deze zienswijze gaat terug op het denken van de Amerikaanse pragmatische filosoof en pedagoog John Dewey (1859-1952). Zie voor een uitgebreide beschrijving van wederkerig leren en de herkomst van deze visie hoofdstuk twee van Lanser-van der Velde (2000).

Dat wil zeggen dat docenten en studenten elkaar nodig hebben om te zijn wat ze zijn. De docent is geen docent zonder studenten en omgekeerd. Mensen zijn altijd verbonden met hun omgeving en met elkaar. Leren vindt plaats in relatie. Die relatie wordt gezien als wederkerig: leren van en met elkaar. In dit leerproces wordt er geen scherpe scheiding gemaakt tussen theorie en praktijk. De wereld van buiten het klaslokaal is nauw verbonden met de wereld in het klaslokaal. Theorie is ontwikkeld vanuit praktische vragen en wordt vervolgens ook weer toegepast in het dagelijks leven. Kennis kan dan ook niet gescheiden worden van handelen en gevoelens. Mede daarom is de beginsituatie van de lerende een belangrijke factor in het leerproces. Anders dan bij de cognitieve overdrachtsvisie, maken lerenden zich in het leerproces inhouden eigen. In dit proces van 'eigenmaken' wordt kennis verbonden met de context van hun eigen leven, de werkelijkheid van deze persoon. Zo 'verandert' kennis en blijft haar relevantie behouden. Daarmee is leren ook een doorgaand proces dat open moet zijn naar de toekomst. Omdat alle ervaring reële ervaring is en leren continu plaats vindt in relatie tot context/omgeving, liggen bij Dewey de begrippen 'leren' en 'leven' heel dicht bij elkaar. Dewey stelt dat leven 'groei' is (Dewey, 1929, p. 52). Het begrip 'groei' geeft ook de openheid van het leerproces weer. Daarom spreekt Dewey ook liever niet over ontwikkeling, omdat ontwikkeling, als concept, gericht is op een bepaalde uitkomst. Die uitkomst ligt in Dewey's denken niet van tevoren vast. Het doel van opvoeding is om individuen in staat te stellen hun opvoeding voort te zetten.

Nu ik beschreven heb dat er verschillende leertheorieën bestaan met elk hun eigen antwoorden op de vraag wat 'leren' is, moge duidelijk zijn dat er ook niet slechts een beschrijving van 'levensbeschouwelijk leren' is. Daar ga ik in 3.2 verder op in.

3.2. Wat is levensbeschouwelijk leren?

Nu het begrip 'leren' verkend is, is het tijd om verder aandacht te besteden aan het begrip 'levensbeschouwing'. Het is belangrijk om te realiseren dat er zeer veel beschrijvingen van levensbeschouwing in omloop zijn (zie o.a. Van der Kooij, 2016). Ik beperk me hier tot enkele definities die in Nederlandstalige godsdienstpedagogische literatuur vaak aangehaald worden.

Vroom (2003, p. 25) beschrijft levensbeschouwing als "iemand's visie op het leven, die inzichten in mens-zijn omvat, zowel wat betreft het eigen leven als het samenleven met anderen, inzichten in de wereld en de natuur en inzichten in het grote verband van alle dingen, kort gezegd: in mens, wereld en het geheel van de dingen. Levensbeschouwing omvat de idealen voor het leven en de negatieve oordelen over gedrag en einddoelen, en zo feitelijk alle normen en waarden die

mensen hebben. Een levensbeschouwing is geen theorie, maar een samenstel van basisinzichten die oriëntatie bieden in het leven." Uit deze beschrijving blijkt dat, althans voor Vroom, levensbeschouwelijke visies niet statisch zijn.

Dat dynamische karakter komt ook naar voren in de definiëring die ik zelf formuleerde: "Levensbeschouwing is het telkens aan verandering onderhevige stelsel van impliciete en expliciete opvattingen en gevoelens van een individu met betrekking tot het menselijk leven." (Bertram-Troost, 2006, p. 48). Uitgangspunt van deze definitie is dat iedereen een levensbeschouwing heeft, ook als die niet expliciet benoemd kan worden door het individu zelf.

Van der Kooij, De Ruyter en Miedema (2013, p. 212) maken duidelijk dat levensbeschouwingen zowel godsdienstig als niet-godsdienstig kunnen zijn. Het erkennen van aanwezigheid van transcendentie is geen noodzakelijk kenmerk van levensbeschouwing. Humanisme is een voorbeeld van een niet-godsdienstige levensbeschouwing. Wel noodzakelijk om van levensbeschouwing te spreken is, aldus Van der Kooij, De Ruyter en Miedema, dat er ingegaan wordt op existentiële vragen, er invloed is op het denken en handelen van mensen, dat er verbindingen zijn met morele waarden en dat er bestaansbetekenis aan ontleend kan worden. Daarbij maken Van der Kooij et al. onderscheid tussen 'georganiseerde levensbeschouwing' en 'persoonlijke levensbeschouwing'. Een persoonlijke levensbeschouwing kan gebaseerd of geïnspireerd zijn op een georganiseerde levensbeschouwing. Dit is echter niet noodzakelijk het geval. Een persoonlijke levensbeschouwing bestaat uit (pogingen tot) antwoorden op existentiële vragen. Iemand's persoonlijke levensbeschouwing beïnvloedt zijn/haar denken en handelen en geeft betekenis in het leven (Van der Kooij et al., 2013).

Van der Kooij et al. verkennen in hun bijdrage de implicaties van het onderscheid tussen georganiseerde en persoonlijke levensbeschouwing voor de reflectie op onderwijspraktijken. Georganiseerde en persoonlijke levensbeschouwingen hebben ieder op eigen wijze invloed op onderwijs. Docenten, kinderen en ouders brengen hun eigen persoonlijke levensbeschouwing de school in. Daarnaast kan het schoolethos, ofwel schoolidentiteit, beïnvloed zijn door een specifieke georganiseerde levensbeschouwing. Ten derde kunnen georganiseerde en/of persoonlijke levensbeschouwingen aan bod komen in het curriculum (al dan niet in een afzonderlijk vak). Hier kom ik in 3.3 verder op terug.

Vanwege het feit dat er verschillende visies op 'leren' zijn en dat ook het begrip 'levensbeschouwing' niet kort en krachtig te beschrijven is, onthoud ik mij hier van

het geven van een eenduidige definitie van levensbeschouwelijk leren.⁴

Hoewel duidelijke definities van levensbeschouwelijk leren in de literatuur vooralsnog lijken te ontbreken, is er wel een en ander gepubliceerd over de vraag waar levensbeschouwelijk leren op gericht zou moeten zijn. Ofwel: over de mogelijke doelen van levensbeschouwelijk onderwijs. De door Grimmitt (2000) gehanteerde driedeling vormt hierbij een belangrijke basis. 'Teaching in(to) religion' is gericht op socialisatie in een specifieke levensbeschouwelijke traditie. 'Teaching about religion' is gericht op de transmissie (overdracht) van cognitieve kennis. Bij 'Teaching from religion' staat betekenisverlening centraal. In deze benadering worden leerlingen uitgedaagd om niet alleen kennis te nemen van een veelheid aan levensbeschouwelijke uitingsvormen, maar om ook te ontdekken hoe zij die kennis kunnen gebruiken bij de ontwikkeling van een eigen levensbeschouwelijke visie.

Deze drie doelbepalingen zijn te verbinden met de in 3.1 beschreven leertheorieën. Bij 'teaching in(to) religion' speelt 'leren door te doen' een belangrijke rol. In het 'teaching about model' is de cognitieve leertheorie zeer bepalend. De 'teaching from' benadering sluit aan bij constructivistische visies op leren.

In het resterende van dit hoofdstuk zal ik de verschillende perspectieven op levensbeschouwelijk leren nog wat verder uitwerken en koppelen aan het door Van der Kooij et al. (2013) gemaakte onderscheid tussen *persoonlijke levensbeschouwing* en *georganiseerde levensbeschouwing*.

3.3. Verschillende perspectieven op levensbeschouwelijk leren

Zoals gezegd lopen visies op levensbeschouwelijk leren nogal uiteen. De doelen, inhouden en de plek van levensbeschouwelijk leren in de context van onderwijs zijn in de 21e eeuw allerm minst vanzelfsprekend (zie o.a. Biesta, 2018 en Bertram-Troost en Visser, 2018). Ook onder docenten godsdienst/levensbeschouwing vinden we uiteenlopende ideeën over waar levensbeschouwelijk leren op gericht zou moeten zijn (Bertram-Troost en Visser, 2017)⁵. In de verschillende visies op levensbeschouwelijk leren zijn de verschillen in visies op leren, visies op levensbeschouwing en visies op doelen van onderwijs zoals in 3.1 en 3.2 besproken terug te vinden. In deze paragraaf wordt in hoofdlijn ingegaan op de verschillende perspectieven. Deze perspectieven op levensbeschouwelijk leren liggen mede ten grondslag aan diverse vakperspectieven.

⁴ Het is opvallend dat ik daarin niet de enige ben. In menig publicatie over levensbeschouwelijk leren, levensbeschouwelijke vorming of levensbeschouwelijke ontwikkeling ontbreken nauwkeurige beschrijvingen van het kernconcept (Zie bijv. Speelman, 2014). Ik interpreteer dit niet als onwil of slordigheid, maar als uiting van de complexiteit van het komen tot nadere definiëring.

⁵ Zie ook de verschillende benaderingen in Deel 2 van dit handboek.

Van der Kooij et al. (2013) leggen het door Grimmitt gemaakte onderscheid tussen 'teaching in', 'teaching about' en 'teaching from' naast hun eigen onderscheid tussen 'aandacht voor persoonlijke levensbeschouwing' en 'aandacht voor georganiseerde levensbeschouwing'. Bij 'teaching into', ofwel 'religieuze socialisatie' is het streven dat de persoonlijke levensbeschouwing van de leerling samen gaat vallen met de georganiseerde levensbeschouwing die binnen de school centraal staat. Het leren door doen c.q. ondervinden en ervaren speelt hier een belangrijke rol. Leerlingen worden ingewijd in religieuze of levensbeschouwelijke praktijken en krijgen zo de gelegenheid om zich de betreffende traditie eigen te maken.

Een ander perspectief op levensbeschouwelijk leren waarin zowel persoonlijke als georganiseerde levensbeschouwing aan bod komen is, aldus Van der Kooij et al. (2013) het 'teaching from'-perspectief. Leerlingen worden gestimuleerd om hun eigen levensbeschouwelijk perspectief te ontwikkelen. Dit gebeurt niet door hen de normen, waarden en visie vanuit een specifieke georganiseerde levensbeschouwing over te dragen. Aan leerlingen wordt veeleer een breed scala aan georganiseerde levensbeschouwingen gepresenteerd met daarbij de stimulans om op basis van reflectie en discussie het eigen levensbeschouwelijk perspectief te vormen. Duidelijk is dat deze visie op leren aansluit bij constructivistische visies op leren.

Wardekker en Miedema (2001) zijn van mening dat juist in onze tijd de toegevoegde waarde van levensbeschouwelijke vorming in onderwijs gelegen is in het stimuleren van de persoonlijke levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Leerlingen dienen te midden van een veelvoud aan visies een eigen verhaal te construeren. In een tijd waarin het klassieke overdrachtsmodel op onderwijs de dominante onderwijsvisie is, liggen hier grote uitdagingen. Dat het brede aanbod waaraan leerlingen zich levensbeschouwelijk kunnen vormen vanuit dit perspectief niet enkel op cognitieve kennis is gericht, blijkt ook uit de door Miedema (2003) geformuleerde omschrijving van levensbeschouwelijke vorming: "Dat deel van de integrale identiteitsontwikkeling of persoonsvorming van kinderen en jongeren dat zich richt op min of meer systematische zingevingsprocessen, -relaties, en – praktijken, waarbij zowel cognitieve, affectief-emotionele, volitionele, ervarings- en handelingsaspecten in het geding zijn" (Miedema, 2003, p. 6). Vanuit dit perspectief is levensbeschouwelijk leren transformatief, vormend (Zie ook Miedema, 2014).

Volgens Van der Kooij et al. (2013) richt de 'teaching about'-benadering zich alleen op georganiseerde levensbeschouwingen. Leerlingen krijgen kennis van de inhouden, rituelen, feesten et cetera van een aantal georganiseerde levensbeschouwingen.

Deze benadering wordt ook wel fenomenologisch genoemd.⁶ In een strikt fenomenologische benadering wordt geen aandacht geschonken aan de persoonlijke levensbeschouwingen van leerlingen en/of hun ouders en wordt ‘kennis’ vooral cognitief opgevat. Als brede identiteitsvorming als kern van onderwijs gezien wordt (zoals beargumenteerd in o.a. Wardekker en Miedema; 2001 en in Miedema en Bertram-Troost; 2008), dan schiet onderwijs dat alleen aandacht besteedt aan georganiseerde levensbeschouwing en cognitieve (feiten)kennis tekort. Van der Kooij et al. (2013) zijn dan ook, in mijn ogen terecht, kritisch ten opzichte van de fenomenologische benadering. Daarbij benadrukken ze wel dat kritiek op een strikt fenomenologische benadering geenszins betekent dat cognitieve kennisoverdracht van georganiseerde levensbeschouwingen geen rol kan spelen in levensbeschouwelijk onderwijs dat gericht is op vorming.

Op deze plaats kan overigens niet onvermeld blijven dat de (strikt) fenomenologische benadering binnen religiewetenschappen inmiddels als gedateerd beschouwd wordt (zie o.a. Cotter en Robertson, 2016). De aandacht voor ‘wereldreligies’ is in de praktijk van (voortgezet) onderwijs nog veelvoorkomend. Het zogenaamde ‘wereldreligiesparadigma’ is echter niet onproblematisch (o.a. Owen, 2011). In de strikte fenomenologische benadering blijkt namelijk een onuitgesproken ‘voorkeursbehandeling’ gegeven te worden aan westers (protestants) christendom. Het christendom vormt als het ware de norm van waaruit andere wereldreligies bekeken worden. Dit doet ten diepste geen recht aan de eigenheid van diverse religies en levensbeschouwingen en de diversiteit die er ook binnen levensbeschouwingen is. Alberts (2010) heeft uitgebreid onderzoek gedaan naar de (levensbeschouwelijke) aannamen die ten grondslag liggen aan godsdienstonderwijsprogramma’s die gebruikt worden in levensbeschouwelijk gemengde groepen (‘integratieve benadering’). Een van haar constatering is dat het voor integratief levensbeschouwelijk onderwijs een grote uitdaging is om een niet-levensbeschouwelijke onderwijskundige dan wel pedagogische benadering te vinden voor een vak dat voorheen met name vanuit levensbeschouwelijk dan wel religieus perspectief vorm kreeg. Omdat geen enkele benadering vrij is van ideologische positionering, is het in haar ogen nodig dat het ideologisch kader van waaruit een vak of methode is opgezet expliciet gemaakt wordt en dat leerlingen uitgenodigd worden om zich tot het gehanteerde kader te verhouden. Deze benadering bevat dus ook vormende elementen en komt daarmee dicht bij de buurt van ‘teaching from’.

Het laatste voorbeeld maakt duidelijk dat het in gesprek en uitwisseling over

vakperspectieven belangrijk is om steeds zorgvuldig na te gaan hoe begrippen gebruikt worden en welke visie op leren dan wel vorming precies ingenomen wordt in het betreffende perspectief. Daarnaast dient er rekening gehouden te worden met het feit dat perspectieven zelf ook ontwikkelen en dat er binnen perspectieven ‘varianten’ zijn (zoals onder meer het geval is bij het fenomenologisch perspectief).

Omdat levensbeschouwelijk leren niet plaatsvindt in een vacuüm, maar altijd gestalte krijgt binnen concrete onderwijspraktijken, wordt in het volgende hoofdstuk ingegaan op levensbeschouwelijk leren op school.

Literatuur en bronnen

- Alberts, W. (2010). The academic study of religions and integrative religious education in Europe. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 275-290.
- Alii, E. T. (2009). *Godsdienstopedagogiek: Dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Meinema.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown.
- Bertram-Troost, G. D. (2006). *Geloven in bijzonder onderwijs. Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*. (Proefschrift Vrije Universiteit) Zoetermeer: Uitgeverij Boekencentrum.
- Bertram-Troost, G. D., De Roos, S. A., & Miedema, S. (2006). Religious Identity development of adolescents in religiously affiliated schools: a theoretical foundation for empirical research. *Journal of Beliefs and Values*, 27 (3), 303-314.
- Bertram-Troost, G. D. en Visser, T. D. (2017). ‘Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak?’ Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst. Woerden: Verus.
- Bertram-Troost, G. D. en Visser, T. D. (2018). Geloofsgoed en cultuurgoed: Kenmerken van levensbeschouwelijke vorming ten behoeve van de persoonsvorming van leerlingen in het protestants-christelijk onderwijs. In P. Vermeer, C. Sterkens, J. Kregting, & G. J. Jansma (Eds.), *Onverdeeld verdeeld naar de godsdienstles: Levensbeschouwelijk onderwijs in het spanningsveld tussen kerk en staat* (pp. 281-302). Delft: Eburon.
- Biesta, G. (2018). Levensbeschouwelijke vorming en de pedagogische opdracht van de school: Over levensbeschouwelijke identiteit en religieuze volwassenheid. *Narhex*, 18(2), 5-11.
- Boekaerts, M. & Simons, P. R. J. (1995). *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & van de Vegt.
- Cotter, C. R. & Robertson, D. G. (Eds.). (2016). *After World Religions: Reconstructing Religious Studies*. London: Routledge.

⁶ (Zie ook Deel 2 Hoofdstuk 22 Fenomenologisch leren).

- Dewey, J. (1929). *School en maatschappij* (T. J. de Boer, Vert. en inleiding). Groningen, Den Haag: J. B. Wolters. (Origineel werk gepubliceerd in 1929)
- Grimmit, M. (2000). *Pedagogies of religious education: Case studies of the research and development of good pedagogic practice in RE*. Essex, UK: McCrimmons.
- Illeris, K. (Ed.). (2009). *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words*. London: Routledge.
- Lanser-van der Velde, A. M. (2000). *Geloven leren: een theoretisch en empirisch onderzoek naar wederkerig geloofsleren*. Kampen: Kok.
- Lanser-van der Velde, A. M. (2007). Spirituele vorming in een agogische context. In A. Roothaan & V. J. Saane (Reds.), *Wat is wijs? Reflecties op spirituele vorming* (pp. 27-42). Kampen: Ten Have.
- Miedema, S. (2003). *De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding* (Oratie). Godsdienstpedagogiek/Algemene Pedagogiek, Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam.
- Miedema, S. (2014). From religious education to worldview education and beyond: The strength of a transformative pedagogical paradigm. *Journal for the study of Religion*, 27(1), 82-103.
- Owen, S. (2011). The World Religions paradigm: Time for a change. *Arts & Humanities in Higher Education*, 10(3), 253-268.
- Schipani, D. S. (1988). *Religious Education Encounters Liberation Theology*. Birmingham: Religious Education Press.
- Simons, R. J. (2015). Leren: wat is dat eigenlijk. Geraadpleegd op 07-11-2018, van <https://wij-leren.nl/leren-definitie-acht-dimensies.php>
- Speelman, C. (2014). *Ontdekkend levensbeschouwelijk leren: Naar vernieuwde levensbeschouwelijke vorming in het basisonderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum Academic.
- Ter Avest, K. H. (2009). Provocatieve pedagogiek: Uitdaging en bemoediging voor het verhaal van leerlingen en leerkrachten in de school. In Th. van der Zee & Chr. Hermans (Reds.), *Identiteit als verhaal van de school* (pp. 79-94). Budel: Damon.
- Ter Avest, K. H. & Bertram-Troost, G. D. (Reds.). (2009). *Geloven in samenleven*. Amsterdam: ScienceGuide.
- Ter Avest, I., Bertram-Troost, G. D., & Miedema, S. (2012). Provocative Pedagogy or youngsters need the brain to challenge worldview formation. *Religious Education*, 107(4), 356-370.
- Van der Kooij, J. C. (2016). *Worldview and Moral Education: On conceptual clarity and consistency in use* (Dissertation). Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam.
- Van der Kooij, J. C., De Ruyter, D. J. & Miedema, S. (2013). Worldview: The meaning of the concept and the impact on religious education. *Religious Education*, 108(2), 210-228.
- Vergouwen, C. G. (2001). *Een hemelsbrede gelijkenis: Geloofsopvoeding in godsdienstpsychologisch perspectief* (Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen). Kampen: Kok.
- Vroom, H. (2003). *Een waaier van visies: Godsdienstfilosofie en pluralisme*. Kampen: Agora.
- Wardekker, W. L. & Miedema, S. (2001). Identity, cultural change, and religious education. *British Journal of Religious Education*, 23(2), 76-87.