



gen gastdocenten in colleges nader op de grote vragen in en in de middag was er een bezoek aan een instelling of gemeenschap van de behandelde levensbeschouwing. 'Zo combineren we theorie en praktijk. 's Ochtends de academische diepte in met teksten die ze moesten voorbereiden en interactieve colleges, en 's middags in gesprek met mensen die de desbetreffende levensbeschouwing belichamen', vertelt Kalsky.

Keuzevak

De eerste ronde van het verdiepingstraject zit erop, met een positieve evaluatie. Er is besloten van de pilot een keuzevak op de Universiteit voor Humanistiek te maken, waarbij het partnerschap met de TUU en De Grote Vragen blijft bestaan. Studenten kunnen nu punten krijgen als ze dit vak willen volgen. Het staat open voor alle bachelorstudenten aan een Nederlandse universiteit.

Toch heeft Kalsky een grotere droom: "Misschien kan dit keuzevak een minor worden waar nog meer academische

instituten aan meedoen. Ik ben voor co-creatie. Niet in je eigen bubbel blijven, maar verschillen verbinden. Laten we ervoor zorgen dat die verschillen ons samenleven verrijken en niet verdelen." Ook coördinator Schijvens is positief over het keuzevak. Wel benadrukt ze dat ze hoopt dat de creatieve vrijheid van studenten bij dit vak gewaarborgd blijft. "Dit staat namelijk haaks op hoe universiteiten nu veelal omgaan met afronding van projecten. Vaak schrijf je papers of doe je tentamens. Bij de eindopdracht van Groter dan ik vroegen we de studenten in een groepsopdracht te laten zien wat ze in dit traject hebben geleerd, zonder al te veel voorgegeven kaders. Daardoor krijg je een verrassende diversiteit aan presentaties."

Bouwen aan vertrouwen

Met het keuzevak hopen alle betrokkenen de druk een beetje van de ketel te halen – individueel en maatschappelijk. Kalsky wijst op de vele veel jonge mensen met burn-outklachten. "Studenten die te moe zijn om hun studie goed af

te ronden. Er ligt te veel op hun jonge schouders. Je maakt het of je faalt. We moeten weer meer ruimte creëren om preciezer te kijken naar wat werkelijk van waarde is. Vertragen, zodat je kunt bloeien in hetgeen je echt voor staat en gaat. Waar ligt mijn betekenis in het leven, welke waarden horen daarbij en hoe kom je daarachter? Die vragen komen aan de orde vanuit zingevend perspectief."

De Vries onderstreept dat en voegt toe: "Bouwen aan vertrouwen is daarbij essentieel. Hoe diverser de maatschappij wordt, hoe meer onze overheid in een controlehouding kan schieten. Ik denk dat een van de grote uitdagingen in het onderwijs en de samenleving is: elkaar weer leren vertrouwen."

Eveline Verwater



Onderwijs voorbij de meritocratie



Oproep: Wie werkt ook met 'grote vragen' in de lerarenopleiding?

In verschillende lerarenopleidingen klinkt steeds vaker de behoefte om met studenten in gesprek te gaan over de 'grote vragen': over mens-zijn, samenleven, zingeving en toekomst. Hoe doen opleidingen dat eigenlijk? En waartoe?

Voor *Narhex* willen we hier graag meer over weten. In de vorige *Narhex* was het voorbeeld te lezen van de Inholland pabo als vormingspraktijk. We zijn benieuwd naar meer voorbeelden van opleidingen (pabo, hbo, wo) die op een of andere manier ruimte maken voor dit soort fundamentele gesprekken, bijvoorbeeld in een minor, keuzemodule, of project.

Werk jij met zulke vragen in je opleiding, of ken je iemand die dat doet? Laat het ons weten. We willen graag enkele van deze initiatieven belichten in een of meer aankomende artikelen.

We zijn als VDLG immers een vereniging van leraren en lerarenopleiders en geven mooie voorbeelden graag een podium om daar zowel voor de praktijk van voortgezet onderwijs als pabo, hbo en wo van te kunnen leren. Reacties en suggesties zijn welkom via pieter@vdlginfo.nl.

Boek Onderwijs voorbij de meritocratie

Dit artikel is een van de praktijkverhalen in de publicatie *Onderwijs voorbij de meritocratie*. Deze bevat elf academische bijdragen vanuit de Wetenschappelijke Raad van Verus en zes praktijkbijdragen die de verbeelding over goed onderwijs uitdagen en verrijken.

Eveline Verwater is journalist en werkt bij Verus als contentspecialist en redacteur.

TIMES

5 docentrollen GL in de context van diversiteit

ERIK RENKEMA





Wat vragen levensbeschouwelijke ontwikkelingen in de samenleving van de leraar levensbeschouwelijk onderwijs? Aan de hand van het hermeneutisch-communicatief perspectief formuleren we vijf taken die bij levensbeschouwelijk onderwijs op de middelbare school van een leraar worden verwacht. De docent als translator, imaginator, moderator, explorer en source.

1. Docenten in het midden van drie ontwikkelingen

Alle Nederlandse scholen bevinden zich, levensbeschouwelijk gezien, in een context die zich kenmerkt door meerdere ontwikkelingen. We schetsen er drie die voor de rol van de leraar van groot belang zijn.

Een eerste ontwikkeling is die van de pluralisering. De Nederlandse samenleving kent een grote en toenemende verscheidenheid aan levensbeschouwelijke overtuigingen. Deze diversiteit is te herkennen in de gehele samenleving, zeker in schoolteams en leerlingenpopulatie. We zien de aandacht voor ‘het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen’ terugkomen in de aangescherpte burgerschapswet voor het funderend onderwijs. Ook is de pluralisering van de samenleving te herkennen op het gebied van seksuele- en genderidentiteit en culturele achtergronden.

Ten tweede zien we een ontzuiling in de gehele samenleving en daarmee ook in het Nederlandse onderwijs. Gevestigde levensbeschouwelijke tradities hebben voor veel mensen hun gezag verloren. Professionals worden vaak gedreven door motivaties die verbonden zijn met het hogere, zonder dat dat hogere toebehoort aan een bepaalde religieuze of levensbeschouwelijke traditie. Maar met het verlies van dit gezag zijn religie en levensbeschouwing niet van het toneel verdwenen. Religie is getransformeerd. Levensbeschouwing en zingeving zijn individuele processen geworden die meer en meer onafhankelijk van instituten en tradities plaats vinden. Als vorm van een persoonlijke omgang met levensbeschouwelijke thema's en zingeving herkennen we het ‘modulair geloven’¹

Het construeren van identiteit en zin is een ‘individuele zoektocht’ geworden: mensen in een westerse samenleving als de Nederlandse bricoleren hun eigen levensbeschouwelijke waarden en vormen hun *patchwork identity*. We zien dit als een proces van individualisering waarbij de individuele keuzes en waarden voorop staan.

Een derde ontwikkeling betreft de toenemende levensbeschouwelijke ongeletterdheid van leerlingen en ook van leraren. De kennis van en vertrouwdheid met levensbeschouwelijke (en daarmee ook religieuze) bronnen neemt af. Deze ontwikkeling stelt de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen in het onderwijs nadrukkelijk voor de vraag of en hoe dit onderwijs aan kan sluiten bij en gebruik kan maken van levensbeschouwelijke tradities wanneer deze minder en minder als bekend mogen worden verondersteld.

Wat vragen deze ontwikkelingen van de leraar levensbeschouwelijk onderwijs? Aan de hand van het hermeneutisch-communicatief perspectief formuleren we vijf taken die bij levensbeschouwelijk onderwijs op de middelbare school van een leraar worden verwacht. Daarbij hebben we zowel bijzonder als openbaar onderwijs op het oog.

2. Het hermeneutisch-communicatief perspectief

Een hermeneutisch-communicatief perspectief op levensbeschouwelijk onderwijs gaat fundamenteel uit van het opgroeien van leerlingen in een diverse samenleving en van de waarde van een diversiteit aan bronnen en tradities (religieus en seculier) voor de ontwikkeling van leerlingen. Dit maakt tevens dat

vanuit dit perspectief wordt gesproken over *worldview education* en niet uitsluitend over *religious education*. Zo zijn zowel religieuze als seculiere tradities en bronnen waardevol. Ook de rollen van een leraar nemen die diversiteit van bronnen en tradities en in de samenleving als cruciaal uitgangspunt. Het doel van *worldview education* is “*not only and not foremost the transmission of meaningful information but particularly the construction of meaning in interaction: interactions with sources of meaning and interaction between students and teachers.*”²

We zien al iets van de rollen van de leraar oplichten in de beschrijving van zowel de hermeneutische als de communicatieve dimensie van dit perspectief. Een hermeneutische benadering van levensbeschouwelijk onderwijs vraagt van de leraar dat zij mogelijke interpretaties van levensbeschouwelijke tradities en bronnen verbindt aan de beelden, ervaringen en overtuigingen van de leerlingen. De *sources of meaning* zijn cruciale middelen om met die verbinding de leerlingen uit te nodigen in gesprek te gaan met die bronnen, deze kritisch, constructief en nieuwsgierig tegemoet te treden. In het verlengde van het hierboven genoemde “constructie van hun eigen geloofsverhaal”³ beschrijft Pollefeyt dat een leerling in het hermeneutisch leren “zichzelf diepgaander, bewuster, complexer terug vindt in het eigen levensbeschouwelijk verhaal en leert men de ander met onderscheiding kennen en verstaan in zijn of haar hermeneutische kring.”⁴

De waarde van het communicatieve aspect van deze benadering zit in het vermogen van de leraar de dialoog tus-



sen leerlingen, de leraar en de bronnen te stimuleren. Fundamenteel hierbij is zowel “*a commitment to an open and dialogical or ‘conversational’ religious education*”⁵ en de visie dat de leraar de leerlingen niet van antwoorden voorziet of hen ernaartoe leidt, maar één van de gesprekspartners is en de dialoog over levensbeschouwelijke thema's faciliteert en stimuleert.⁶

3. Doelen van levensbeschouwelijk onderwijs

Een hermeneutisch communicatieve benadering van levensbeschouwelijk onderwijs is gericht op drie doelen:

1. De ontwikkeling van de leerling als mens
2. De dialogische omgang met diversiteit
3. De levensbeschouwelijke geletterdheid

In de eerste plaats draait de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen om het zelfverstaan van de jongere, het kunnen en mogen uitdrukken van persoonlijke ervaringen, beelden en vragen. De leerling wordt daartoe uitgenodigd en uitgedaagd door een nieuwsgierige en betrokken leraar en ontvangt de ruimte om originele, afwijkende en bovenal eigen denkbeelden in te brengen. In het proces van interactie met anderen en met bronnen stimuleert de leraar de leerling ook die persoonlijke overtuigingen onder de loep te nemen, op het spoor te komen, kritisch te bevragen of aan te passen of hier (opnieuw) mee in te stemmen.

Bij dit doel van hermeneutisch-communicatief levensbeschouwelijk onderwijs gaat het de leraar om de ontwikkeling van de leerling als mens. Onderwijs, en zeker het levensbeschouwelijk onderwijs, richt zich niet uitsluitend en dominant op de cognitieve overdracht en beheersing van leerstof of van religieuze leerstellingen. Leraren dragen bij aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling met oog voor de mens achter de leerling, voor inhouden en ervaringen die verder, dieper gaan dan leerprestaties en cognitieve resultaten.⁷

Het tweede doel is gericht op de dialogische verhouding tot diversiteit. Die diversiteit is zowel in de groep van leerlingen als in de samenleving aanwezig. In de dynamiek van de dialoog ontdekken en ervaren de leerlingen dat mensen, dichtbij en ver weg, overeenkomstig, verschillend en soms botsend kunnen denken over en geloven in existentiële en morele zaken. “*Students can converse about these differences in a respectful way to be prepared to contribute constructively and peacefully to debates in a plural and diverse society.*”⁸ Dit doel heeft een duidelijke relatie met de wet op het burgerschapsonderwijs zoals door de Nederlandse overheid sinds 2006 voor scholen verplicht is gesteld. Burgerschapsvorming kan hiermee als kans worden gezien. Vanuit dit doel ziet de leraar de diversiteit in de groep van leerlingen en in de samenleving als een waardevolle en krachtige motor voor zowel de

ontwikkeling van de leerling als voor het oefenen in een begripvolle manier van samenleven.

Het derde doel is dat leerlingen levensbeschouwelijk geletterd worden. Door de verkennende en hermeneutische benadering van bronnen uit levensbeschouwelijke tradities, uit de kunst en de media, van vroeger en nu raken de leerlingen vertrouwd met die bronnen. Die vertrouwdheid nodigt hen uit zich persoonlijk, kritisch en ontvankelijk te verhouden tot de inhouden en dus tot de bestaansvragen die de bronnen oproepen. Dit doel is essentieel verbonden met de eerste twee doelen: de hermeneutische omgang met bronnen en tradities doet de leerling reflecteren op zijn of haar eigen bestaan en verstaan van het leven. Daarnaast draagt die geletterdheid bij aan het leren samenleven en daarmee aan de burgerschapsvorming van leerlingen: “*Knowledge and awareness of the various worldviews, both religious and secular, and how they impact self, others, and societies at large can lead to greater understanding of differences, so that focus can shift to tensions that become creative rather than divisive.*”⁹ Dit betekent dat de leraar werkt vanuit de visie dat levensbeschouwelijke bronnen, van welke oorsprong dan ook, waardevolle instrumenten zijn om het zelfverstaan van leerlingen en het begrijpen van een ander te doen ontwikkelen. Deze visie gaat uit van de vooronderstelling dat die bronnen in beweging (kunnen) zetten en inspireren tot reflectie op het eigen bestaan en de wereld en daarmee geen museumstukken uit vervlogen tijden zijn.¹⁰ De leraar onderschrijft de waarde van die bronnen en van existentiële, filosofische en theologische vragen en thema's in het





onderwijs. Dit is een essentiële waarde-ring die de huidige nadruk op cognitieve, objectieve en meetbare kennisinhouden een tegenstem biedt. Tevens dient de leraar GL kennis van de bronnen en tradities te hebben. Dit betreft zowel religieuze bronnen als seculiere bronnen, bronnen van vroeger en nu.¹¹ Zeker in een tijd en een samenleving als de Nederlandse is deze kennis geen vanzelfsprekendheid (meer) voor leraren. Daarnaast, en daarmee verweven, vraagt het van de leraar een ‘hermeneutische gevoeligheid’: de vaardigheid om betekenis(sen) van een bron te helpen ontsluiten en de leerling ermee in dialoog te laten gaan.¹²

4. Vijf rollen van de docent GL: TIMES

Elke school dient zich te verhouden tot de ontwikkelingen die we in het begin hebben geschetst. Wanneer we de hierboven genoemde doelen en uitgangsposities zien als een benadering van levensbeschouwelijk onderwijs dat midden in die ontwikkelingen staat, maakt dit de leraar tot een cruciale factor. Om hiervan werk te maken moet de leraar meerdere rollen beheersen. Wij onderscheiden er vijf, waarvan de beginletters samen te vatten zijn met de afkorting TIMES.

In de eerste plaats is de leraar een *Translator*: zij kan levensbeschouwelijke bronnen vertalen in levenservaringen die voor leerlingen zowel herkenbaar als verrassend zijn. Deze rol vraagt van de leraar niet de persoonlijke verbinding met een bron of traditie als existentiële waarheid. De leraar hoeft voor deze rol niet perse de traditie aan te hangen. Maar de rol van Translator vereist wel de overtuiging dat een bron en een traditie, welke dan ook, waardevol zijn om kritisch en nieuwsgierig te ontmoeten en hermeneutisch van belang zijn voor de persoonlijke identiteitsontwikkeling.¹³ Dit maakt de leraar tot een professional die hermeneutische knooppunten in die bronnen herkent, deze bronnen in het leerproces inbrengt als waardevolle input voor de ontwikkeling van de leerling en de dialoog, en de inhoudelijke verbinding met levensvragen en -ervaringen van leerlingen kan leggen. Zij kan

daarvoor vragen stellen die recht doen aan zowel de bron als aan de beelden en vragen van de leerlingen. Daarmee wijst de leraar op de werkelijkheid en de bestaansvragen die uit de bron ontsloten worden. Om de rol van Translator te kunnen vertolken is het noodzakelijk dat de leraar een specialist is die zijn/haar weg weet in de wereld van levensbeschouwelijke bronnen en tradities.¹⁴

De tweede rol van de leraar is die van de *Imaginator*: de docent brengt leerlingen in aanraking met symbolisch geladen beeldtaal. Veel van de religieuze en seculiere bronnen maken gebruik van verbeelding en symboliek om daarmee een verhaal over het leven en de wereld te vertellen. De leraar maakt leerlingen wegwijs in deze unieke eigenschap van levensbeschouwelijke bronnen. Zonder deze taak wordt de bronnen geen recht gedaan en is een hermeneutisch verstaan niet mogelijk. Daarnaast weet de leraar bij de leerling een “*metaphoric sensitivity, inventive imagination, and creative interpretation*”¹⁵ te ontwikkelen. Als een leerling zelf uitgenodigd wordt verbeelding te gebruiken bij het reflecteren op haar eigen bestaan, wordt zij meer dan op cognitief niveau aangesproken. De leraar daagt daarom de leerling uit de bron en een levenservaring uit te drukken in creatieve en persoonlijke beelden. Denk bij dit laatste aan de verbeelding in bijvoorbeeld expressieve schilderijen, dramavormen of muziekklanken.

Ten derde is de leraar een *Moderator*¹⁶. In het begeleiden van het dialogiseren en filosoferen verbindt zij/hij leerlingen aan elkaar. De docent draagt de verantwoordelijkheid dat elke leerling zich gehoord voelt en uitgedaagd wordt zichzelf uit te drukken en begripvol te reageren op een ander. Met deze rol bevindt de leraar zich in het hart van diversiteit waar hij/zij zich inzet voor “*interaction between people socialised in different ways, having different opinions and different interests.*”¹⁷ Het is hierbij van belang te onderstrepen dat elke groep leerlingen zich door diversiteit kenmerkt: elke leerling

vertegenwoordigt een unieke visie, zelfs als de groep in levensbeschouwelijk opzicht redelijk homogeen lijkt te zijn. De Moderator heeft in de dialoog altijd twee dimensies op het oog: de respectvolle verbinding tussen de leerlingen onderling en met eventuele andere gesprekspartners en daarnaast de ontwikkeling van de identiteit van de individuele leerling. Dit laatste betekent dat de leraar zo moet modereren dat de leerling zich zowel veilig genoeg als uitgedaagd voelt om zich uit te drukken in de dialoog.

De vierde rol is die van de *Explorer*. De leraar verkent de wereld van een levensbeschouwelijke bron en die van de leerlingen. Dit doet hij/zij door die vragen te stellen die zowel de bron als de antwoorden en ervaringen van de leerlingen recht doen. De leraar beheerst hiermee de kunst van het vragen stellen. Dit doet zij/hij vanuit de overtuiging dat “*personal identity (...) is necessarily tentative, to be reflected upon, reconsidered and revised again and again.*”¹⁸ De leraar is nieuwsgierig naar antwoorden, naar nieuwe vragen en daagt de leerlingen uit met hun persoonlijke vragen te komen.¹⁹

Tot slot is de leraar een *Source*. De leerlingen ontmoeten, naast elkaar en levensbeschouwelijke bronnen, ook de leraar omdat deze persoonlijke waarden, drijfveren en levensvisie inbrengt. Dit doet hij/zij nooit om een levensbeschouwing over te dragen, maar om het zoeken van de leerlingen te stimuleren met een aanvullend perspectief. Daarmee is (levensbeschouwelijk) onderwijs in het algemeen en de leraar in het bijzonder per definitie niet neutraal. In de pedagogische en didactische keuzes die zij maken, in de thema’s die zij aan de orde stellen, de vragen die ze stellen komen hun visies op goed leven en onderwijs tot uitdrukking. Maar daarbovenop brengt de leraar tevens hun levensbeschouwelijke visies en ervaringen in als een bron waarvan de leerlingen kunnen leren. Niet om de inbreng van de leraar over te nemen, maar om hun persoonlijke vragen en inzichten aan te scherpen. Soms kan een leerling een volstrekt andere invalshoek omarmen. Daarbij

vraagt de leraar door en verbindt zij de leerling aan anderen. In die dialogische verbinding doet de leraar zelf, vanuit een persoonlijke levensovertuiging, mee.

Dit artikel is een bewerking van een uitgebreider artikel **Religion, Worldview and Diversity in School: What to Expect from Teachers?**, in Yearbook of contextual biblical interpretation 1 (2024), <https://doi.org/10.5117/YCBI2024.007.RENK>



Noten

- Mulder, André (2012). “Werken met diepgang: een introductie.” In *Werken met diepgang*, red. A. Mulder en H. Snoek, 15-45. Meinema Zoetermeer.
- André Mulder en Bas van den Berg (2019): Learning for Life: A Hermeneutical-Communicative Model for Worldview Education and White Normativity, Journal Religious Education, www.tandfonline.com, p. 3
- Valstar, J. & Kuindersma, H. (2008). *Verwonderen en ontdekken* (1^e ed.), Uitgeverij Amersfoort
- Van Dijk-Groeneboer, M. (eds.) (2020). Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie, H13 D. Pollefeyt. Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs.
- Jackson, Robert (1997). *Religious Education. An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton, p. 135
- Heimbrock, Hans-Günter (2009). “Encounter as Model for Dialogue in Religious Education.” In *Religious Education as Encounter. A Tribute to John M. Hull*, eds. S.Miedema, 83-97. Waxmann, Münster.
- Bertram-Troost, G. (2022). *Menswording in een laag-vertrouwensamenleving: Kansen en uitdagingen voor onderwijs*. Vrije Universiteit Amsterdam.
- André Mulder en Bas van den Berg (2019): Learning for Life: A Hermeneutical-Communicative Model for Worldview Education and White Normativity, Religious Education, DOI: 10.1080/00344087.2019.1602465, p. 4/5
- John Valk, Mualla Selçuk & Siebren Miedema (2020) Worldview Literacy in the Academy and Beyond: Advancing Mutual Understanding in Diverse Societies*, Religious Education, 115:3, 364-374, DOI: 10.1080/00344087.2020.1768472, p. 365
- John Valk, Mualla Selçuk en Siebren Miedema (2020) Worldview Literacy in the Academy and Beyond: Advancing Mutual Understanding in Diverse Societies*, Religious Education, 115:3, 364-374, DOI: 10.1080/00344087.2020.1768472
- Valstar, Johan. In Kuindersma, H. (2013). *Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children*. kassel university press GmbH.
- Valstar, J. & Kuindersma, H. (2008). *Verwonderen en ontdekken* (1^e ed.). Uitgeverij Amersfoort.
- Meijer, W.A. (2009). Plural Selves and Living Traditions: A Hermeneutical View on Identity and Diversity, Tradition and Historicity. In: de Souza, M., Durka, G., Engebretson, K., Jackson, R., McGrady, A. (eds) International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/1-4020-5246-4_23
- Van Dijk-Groeneboer, M. (eds.) (2020). Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie. H13 D.Pollefeyt. Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs.
- André Mulder en Bas van den Berg (2019): Learning for Life: A Hermeneutical-Communicative Model for Worldview Education and White Normativity, Religious Education, DOI: 10.1080/00344087.2019.1602465, p. 7
- Mulder, André, en Bas Van den Berg (2019). *Learning for Life. An Imaginative Approach to Worldview Education in the Context of Diversity*. Wipf & Stock, Eugene.
- Meijer, W.A. (2009). Plural Selves and Living Traditions: A Hermeneutical View on Identity and Diversity, Tradition and Historicity. In: de Souza, M., Durka, G., Engebretson, K., Jackson, R., McGrady, A. (eds) International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/1-4020-5246-4_23, p. 325
- Meijer, W.A. (2009). Plural Selves and Living Traditions: A Hermeneutical View on Identity and Diversity, Tradition and Historicity. In: de Souza, M., Durka, G., Engebretson, K., Jackson, R., McGrady, A. (eds) International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education. International Handbooks of Religion and Education, vol 1. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/1-4020-5246-4_23, p. 325
- Roebben, Bert, Inclusieve godsdienstpedagogiek (2015). *Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming* Acco Leuven/Den Haag.

Dr. Erik Renkema is adviseur identiteit en onderwijs-theoloog bij Verus

Dr. Erik Renkema

