

# Pluriformiteit is een manier van leren

Bevindingen van de VOO-commissie 'School'



VERENIGING  
OPENBAAR  
ONDERWIJS



# Pluriformiteit is een manier van leren

*Bevindingen van de VOO-commissie 'School', augustus 2007*



© 2008 Vereniging voor Openbaar Onderwijs

## **De commissie 'School' bestond uit:**

Drs. Marieke Kroneman

*Fontys Hogescholen, secretaris van de commissie*

Dr. Bas Levering

*UU en Fontys Hogescholen, voorzitter van de commissie*

Prof. dr. Wilna Meijer

*Rijksuniversiteit Groningen en Gent*

Drs. Wouter Pols

*Hogeschool Rotterdam*

Dr. Caroline Suransky

*Universiteit voor Humanistiek*

Prof. dr. Wiel Veugelers

*Universiteit voor Humanistiek en Universiteit van Amsterdam*

Prof. dr. Lennart Vriens

*Universiteit Utrecht*

De commissie kwam bijeen op 10 april, 10 mei, 31 mei  
en 25 juni 2007.

## Inhoud

Vooraf	6
School!	9
Inleiding	13
Twee voorbeelden	15
Omgang met diversiteit	17
Voorbeeldfunctie van de school	19
Het schoolkeuzeprocess	23
Diversiteit en veiligheid	26
Nieuw perspectief	31
De relatieve autonomie van de school	32
Pluriforme leerprocessen in de school	35
Verschillen in en tussen scholen	38
Narratieve identiteit	42
Hoge eisen aan de professional	46
Slot	48
Literatuur	50



## Vooraf

Op 7 februari verzocht de directeur van de Vereniging Openbaar Onderwijs mij een commissie samen te stellen ter onderbouwing van 'School', vanuit de pedagogische wetenschappen. 'School' pretendeert het antwoord te zijn op de vraag naar de inrichting van het onderwijs in Nederland in de toekomst. 'School' accepteert ten volle de realiteit van de multiculturele en multireligieuze samenleving die Nederland inmiddels geworden is, maar wil de standaarddiscussies over de vrijheid van onderwijs overstijgen. Wat 'School' inhoudt, is hierna op een A4 omschreven.

De opdracht 'School' te onderbouwen werd nader gespecificeerd in twee uitgangspunten, die direct de kinderen raken.

- 1.** Wat is de winst voor een kind als het van jongs af aan met andere culturen en godsdiensten in aanraking komt? Wordt het daardoor later een betere burger? Draagt het ervaren van in plaats van leren over de ander bij tot een min of meer vanzelfsprekend accepteren en respecteren van een ander?
- 2.** Wanneer je als volwassenen in het algemeen en in het bijzonder in casu het (goede) voorbeeld geeft aan een kind, wordt dat

dan overgenomen en geïnternaliseerd? Of anders gezegd: is de onderwijssegregatie, waarmee een kind in de schoolloopbaan te maken krijgt, contraproductief voor integratie?

In de eerste bijeenkomst van de commissie, op 10 mei 2007, werd nog eens nadrukkelijk vastgesteld dat het bij de poging tot onderbouwing van 'School' om een wetenschappelijk avontuur zou gaan. De aangezochte leden van de commissie stonden allen sympathiek tegenover het concept, al liet een enkeling zich ook nadrukkelijk inhuren als advocaat van de duivel. Het zou bij de poging tot onderbouwing dus nadrukkelijk niet gaan om een poging om de poten onder het idee weg te zagen - wat wetenschappers maar al te vaak als hun primaire opdracht zien - maar indien er zwakke plekken in de constructie zouden worden ontdekt, dan zouden die wel zonder terughoudendheid worden gemeld. De leden van de commissie probeerden kortom een heldere positief-kritische houding aan de dag te leggen, die iedere wetenschapper zou moeten nastreven.

De tekst van onze prospectus wordt niet noodzakelijk door

alle leden van de commissie tot op de letter gedeeld, maar als geheel is hij uitkomst van boeiende discussies die hen tot een grote mate van consensus bracht. In zekere zin vormde het proces dat de commissie doormaakte een levend bewijs van wat van de commissie verwacht werd te onderbouwen: intensieve interactie maakt diversiteit leefbaar. De leden van de commissie 'School' zijn allen al jarenlang actief op theoretisch pedagogisch terrein. In de literatuurlijst treft u geen uitputtende lijst met referenties aan, maar een aantal belangrijke werken die hen door de jaren heen inspireerden en een enkele relevante publicatie van eigen hand.

Bas Levering

# 2

## School!

Elk kind heeft het recht om van jongs af aan vanzelf (andere) godsdiensten en andere culturen te leren kennen. Dat kan op school en gaat dan als vanzelfsprekend. Tenminste als alle scholen alle kinderen toelaten.

Kinderen maken zelf onderling geen onderscheid. Dat doen volwassenen. Zij leren het hun kinderen aan. En sinds 1917, de onderwijspacificatie, hebben volwassenen het onderscheid zelfs geïnstitutionaliseerd in het verzuilde onderwijsbestel.

Na bijna honderd jaar wordt het tijd voor 'school'; zonder voorvoegsels als openbare, algemeen bijzondere, katholieke, protestants-christelijke, islamitische of welk voorvoegsel dan ook. De samenleving van volwassenen is immers ook niet opgedeeld in verzuilde hokjes.

Het met regelmaat opduikende debat over wel of geen islamitisch onderwijs is een onzinnelijk debat. Immers, zolang de verzuiling van het onderwijs bestaat, neergelegd in artikel 23 van de Grondwet, heeft elke groepering het onvervreembare recht een eigen school te stichten. Juist de opkomst van het islamitische onderwijs articuleert de absurditeit van het huidige



onderwijsbestel, dat kinderen segmenteert. Dat is vreemd in een samenleving, waarin integratie het onderwerp van dagelijks gesprek is. Wanneer je serieus verschillende etniciteiten wil laten samenleven, dan moet je als samenleving zelf het voorbeeld geven; zeker aan kinderen.

De samenleving is rijp voor 'school'. Herhaald onderzoek toont aan dat de verzuiling steeds minder een rol speelt bij de schoolkeuze van ouders. Veel bijzondere scholen 'doen' niet meer zoveel aan hun oorsprong en laten alle leerlingen toe. Uit de Onderwijsmeter (2004) van OCW blijkt dat 71% van de ouders wil dat alle scholen algemeen toegankelijk zijn.

'School' vergroot de keuzevrijheid van ouders. Scholen zullen zich meer dan nu moeten profileren op hun kwaliteit en op hun onderwijskundige concept. Gelijke concepten, die nu in openbare en bijzondere scholen letterlijk en figuurlijk naast elkaar bestaan, behoren tot het verleden. De inhoudelijke diversiteit neemt toe, een gezonde concurrentie ontstaat.

In 'school' wordt aandacht gegeven aan elke door ouders gewenste godsdienst of levensbeschouwing. Elke leerling kan

deze lessen volgen. Daardoor en door de dagelijkse omgang met elkaar krijgen leerlingen begrip en respect voor elkaar. Op deze manier wordt écht gewerkt aan een pluriforme samenstelling van de schoolbevolking en aan integratie.

Een eerste stap richting 'school' is het wettelijk invoeren van de algemene toegankelijkheid voor alle scholen. Dat bevestigt in hoge mate de praktijk als het gaat om autochtone leerlingen. Daarmee wordt ook een bijdrage geleverd aan een meer gelijke verdeling van allochtone en autochtone leerlingen in plaats van moeizame, veelal nauwelijks werkbare afspraken over de toelating van een bepaald percentage allochtone leerlingen in bijzondere scholen.

Op termijn wordt 'school' bestuurd door één bestuur in een (deel van een) stad of regio op een nader te bepalen schaal. Dat voorkomt bestuurlijke versnippering. Het probleem van zwarte en witte scholen krijgt met een algemene toegankelijkheid én met 'school' een reële kans om tot een echte oplossing te komen. Kortom, 'school' brengt kinderen van jongs af aan in aanraking met (andere) godsdiensten en culturen, maakt

een eind aan de georganiseerde segmentering in het onderwijs, geeft het goede voorbeeld aan kinderen, draagt bij aan integratie, vergroot de keuzevrijheid van ouders op onderwijsinhoudelijke motieven en brengt een oplossing voor de problematiek van zwarte en witte scholen dichterbij.

# 3

## Inleiding

Het ideaal van 'School' is dat kinderen van jongs af aan pluriform onderwijs genieten, waarin ze zowel door de onderwijsinhoud als de onderwijsomgeving (medeleerlingen, docenten) de praktijk van een pluriforme samenleving meemaken en mede vormgeven.

Dit ideaal is naar ons idee mogelijk en wenselijk. Het is mogelijk omdat kinderen meer diversiteit aankunnen dan lange tijd – met oriëntatie op de historie van een verzuilde samenleving – beweerd is. Het is ook wenselijk omdat de socialisatie van kinderen en jongeren in grote mate bepaald wordt door de schoolcultuur en omgangsvormen op school. Als daar niet van het begin af aan een voorbeeld wordt gegeven van pluralisme dan is het moeilijk om kinderen nog te doen geloven dat verschillen in afkomst, sociaal-economische status enzovoort, er niet toe doen voor hoe je met elkaar samenleeft. Maar voordat dit ideaal werkelijkheid kan worden, moet er wel aan een aantal voorwaarden worden voldaan. We zullen in het hierna volgende ingaan op, de taak van de school, het doel van de opvoeding op school, de sinds lang bestaande verschillen tussen en in scholen en de eisen waar de professional in school aan

zou moeten voldoen. Aan het slot van deze uiteenzetting zullen we de balans opmaken van wat er gerealiseerd kan worden van de zes resultaten die de Vereniging Openbaar Onderwijs verwacht van 'School'. We zullen ze alle zes nalopen:

- 1.** het kind dat van jongs af aan in aanraking komt met andere godsdiensten en culturen;
- 2.** de afwezigheid van georganiseerde segmentering in het onderwijs;
- 3.** het goede voorbeeld geven aan kinderen,
- 4.** de bijdrage aan integratie;
- 5.** de keuzevrijheid voor een school op basis van onderwijsinhoudelijke gronden;
- 6.** de oplossing van zwarte en witte scholen.

# 4

## **Twee voorbeelden**

Zoals we in de inleiding al opmerkten, kunnen kinderen meer dan één wereld tegelijk aan. Laten we twee voorbeelden geven. In het taalonderwijs is het idee dat een kind eerst een stevige basis moet verwerven in de moedertaal voordat het met de studie van vreemde talen kan beginnen nog stevig verankerd. Kinderen zouden hopeloos in de war raken als ze op jonge leeftijd beginnen met het vreemde talenonderwijs. Hoe plausibel het idee ook klinkt, de werkelijkheid is anders. Wanneer men een tweede taal als een native speaker wil leren beheersen, dan kan juist beter voor het zevende levensjaar begonnen worden. De spectaculaire vooruitgang die het neurofysiologische onderzoek in de afgelopen vijftien jaar heeft doorgebracht, vooral gestimuleerd doordat het via hersenscans mogelijk werd die taalontwikkeling zichtbaar te maken, heeft verdere bewijzen voor dit gegeven aangedragen. Op dit moment vinden er in Nederland op ongeveer tweehonderd scholen projecten plaats om kinderen, nadrukkelijk spelenderwijs, met de Engelse taal kennis te laten maken.

Ook de Amerikaanse psychologe Judith Harris, die met haar boek *The nurture assumption* (Het misverstand opvoeding)

uit 1998 vooral in het nieuws is gekomen vanwege de stelling dat ouders er in de ontwikkeling van kinderen niet zoveel toe doen, laat in het vierde hoofdstuk 'Gescheiden werelden' zien hoe gemakkelijk kinderen en jongeren van code wisselen. Op straat spreekt het kind straattaal en thuis laat het kind de ongevoeglijke woorden moeiteloos achterwege. Het vergist zich bijna nooit. En dat geldt natuurlijk voor ons allemaal. Als we een drempel overgaan, gaat er een knop om en werken we met een ander referentiekader. En zo spelen we ook moeiteloos verschillende rollen op één dag (en wellicht suggereert het beeld van de knop die om moet en die van dat rollenspelen zelfs een teveel aan inspanning en bewuste handeling: het gebeurt gewoon).

# 5

## Omgang met diversiteit

In Nederland heeft in de discussie over het opgroeien in een multiculturele samenleving lange tijd gegolden dat de confrontatie met andere culturen voor jonge kinderen verwarrend zou zijn. Het uitgangspunt was dat de koninklijke weg bestaat uit het eerst verwerven van een stevige (mono)culturele identiteit. Pas daarna zou vanuit zo'n stevige identiteit integratie mogelijk zijn. Dit beeld is natuurlijk niet vanuit het niets ontstaan. Het past juist heel goed bij de feitelijke ontwikkeling die ons land heeft doorgemaakt.

Aanvankelijk was er inderdaad sprake van een gescheiden ontwikkeling binnen de zuilen, die tot in de tweede helft van de twintigste eeuw de emancipatie van de verschillende groepen niet in de weg stond, maar juist mogelijk maakte, zo wordt steevast beweerd. Na die tijd echter zette de secularisatie stevig in. Overigens bleef juist in het onderwijs de verzuiling als organisatiestructuur tot op de dag van vandaag herkenbaar. Er is wel gesproken van het 'inhoudelijk leeglopen' van de zuilen omdat intussen de secularisatie wel onverminderd doorging. De komst van migranten heeft in bepaalde zin een streep door deze rekening gehaald. De oude oplossing van 'eerst



gescheiden en dan samen' blijkt gebrekkig te werken voor het samenleven van groepen die meer van elkaar verschillen dan in de oorspronkelijke zuilen.

# 6

## Voorbeeldfunctie van de school

Een docent is een voorbeeld voor leerlingen. Docenten tonen aan kinderen wat zij belangrijk vinden, ze laten zien hoe zij met mensen omgaan, hoe zij daarbij redeneren. Hun houding en gedrag is een spiegel die leerlingen krijgen voorgehouden. In alle facetten van het pedagogisch handelen, het curriculum en de omgang tussen leerkrachten en leerlingen komt tot uitdrukking wat leerkrachten belangrijk vinden.

Het stellen van een voorbeeld gebeurt niet alleen door de docent, maar ook door de school als geheel: door de schoolcultuur, de samenstelling van de leerlingenpopulatie en het docententeam. In hoeverre vertegenwoordigen leerlingen en docenten de diversiteit die in de samenleving aanwezig is? De Nederlandse vrijheid van schoolkeuze bevordert diversiteit tussen scholen, maar vermindert tegelijkertijd de diversiteit in scholen. Kinderen groeien in schoolverband vaak op in een relatief homogene groep die slechts een deel van de samenleving vertegenwoordigt. Leerlingen raken dan in school niet op een vanzelfsprekende manier gewend aan en vertrouwd met verschillen in leefwijzen en opvattingen. De keuze voor zich afscheiden in verschillende groepen wordt zo gepre-

senteerd als de normale manier om je te ontwikkelen. In het voortgezet onderwijs wordt dit gescheiden opgroeien nog eens versterkt door de scheiding tussen schooltypen. In Nederland is de scheiding tussen schooltypen groter dan in veel andere landen. Binnen de eigen denominatie wordt nog een extra scheiding naar schooltype toegevoegd.

Sociologen als Durkheim en Brint laten zien dat met name de schoolcultuur en de omgangsvormen van grote invloed zijn op de socialisatie van jongeren, volgens hen meer nog dan de meer expliciete morele vorming. Het is dan ook niet voor niets dat er een lange traditie is van pleidooien voor meer democratische vormen van onderwijs. Onderwijs waarbij leerlingen participeren en waarin ze democratie ervaren. Uit onderzoek blijkt echter ook dat het niet eenvoudig is om de verhoudingen in scholen democratischer te maken. Aanpassing, controle, toetsing, monitoring, reguleren sterk het dagelijks leven van leerlingen. De alom aanwezige teneur van controle wordt vaak door leerlingen ervaren als wantrouwen. Leerlingen zijn zich goed bewust van het sociaal functioneren van de school en het beeld dat hen wordt voorgehouden. Wanneer leerlingen

de kans krijgen om aan te geven welk model zij graag zien, dan pleiten zij voor meer respect, openheid, oprechtheid en vertrouwen in de leerling. Eigenlijk pleiten zij voor de andere kant van dezelfde medaille: regels en discipline dienen hand in hand te gaan met vertrouwen en respect. Want leefbaarheid én een beter leerklimaat zijn juist te creëren door het samen als gemeenschap besluiten over en strikt vasthouden aan een code van schoolregels zoals niet schelden of stoer doen, elkaar laten uitpraten en dergelijke.

Wanneer we de redenering vervolgen, wordt duidelijk dat het niet alleen de school is die leerlingen tot model dient. Ook de samenleving is een moreel voorbeeld en laat zien hoe mensen met elkaar omgaan, hoe individuen en bepaalde groepen worden gewaardeerd en hoe conflicten worden opgelost. Bij de voorbeeldfunctie gaat het niet op de eerste plaats over kennis en vaardigheden. Het gaat om het gedrag dat wordt getoond en de waarden die daarin tot uitdrukking worden gebracht. Als het om de modelfunctie van leerkracht, school en samenleving gaat dan moet die modelfunctie worden versterkt, waarbij waarden als democratie, pluriformiteit, rechtvaardig-

heid en betrokkenheid tot uitdrukking komen. Een land dat opvoeding tot kritisch en democratisch burger serieus neemt, moet dat ook tot uitdrukking brengen in zijn pedagogische instellingen.

Vanuit verschillende gezichtspunten valt er dus veel te zeggen voor pluriform onderwijs. Maar voor we verder gaan met het schetsen van een toekomstig kader, staan we eerst stil bij het schoolkeuzeprocess van ouders, bij wat er onder diversiteit moet worden verstaan en hoe die diversiteit voor kinderen behapbaar kan zijn. Vervolgens bieden we zoals beloofd een nieuw perspectief dat 'School' dichterbij kan brengen.

# 7

## Het schoolkeuzeproces

Sinds in 1848 in de grondwet de vrijheid van onderwijs is opgenomen - naast andere burgerlijke vrijheden als de vrijheid van vergadering, drukpers en godsdienst - is de school steeds meer deel gaan uit maken van het middenveld, de civil society. In 1917 is het bijzonder onderwijs aan het openbare onderwijs gelijk gesteld. Dit had een enorme uitbreiding van het bijzonder onderwijs als gevolg. In de vorige eeuw heeft de openbare school gaandeweg haar plaats gevonden tussen het bijzonder onderwijs. Zoals de bijzondere scholen hun eigen (doel-)groepen hebben, heeft de openbare school die ook. Die doelgroep is afhankelijk van de context waarbinnen de school zich bevindt. In Brabant heeft de openbare school een andere doelgroep dan in de binnenstad van Rotterdam of op het platteland van Friesland. Dat geldt overigens ook voor de bijzondere scholen. Ook die passen zich aan de omgeving aan. In Nederland kennen we niet alleen wat betreft stichting, richting en inrichting vrijheid van onderwijs, maar er is ook vrije keuze voor onderwijs. Die vrijheid van keuze heeft het proces van 'wederzijdse aanpassing' (de school past zich aan de ouders aan, de ouders ook aan de school) versterkt. Dat proces zien we ook in de ons omringende landen: in België,

Groot-Brittannië, Duitsland en in Frankrijk. Een open samenleving roept - bijna vanzelf - dat proces op. In Frankrijk bestaat in principe geen vrije schoolkeuze (althans niet voor ouders die hun kinderen naar de kosteloze openbare school willen sturen). Maar omdat ook in Frankrijk het bovengenoemde proces zich afspeelt, proberen ouders op allerlei manieren de regelingen te ontduiken. Ouders verhuizen naar wijken met 'betere' scholen of nemen een postbus in zo'n wijk. Het is opvallend dat in een aantal landen waar men vrije schoolkeuze kent een tegengestelde beweging te zien is. Zo hebben scholen voor voortgezet onderwijs in Londen de plicht leerlingen van verschillende prestatieniveaus (met name hogere) op te nemen. In sommige gemeenten in ons land kent men zogenaamde dubbele wachtlijsten. Daarbij wordt de dynamiek van de 'wederzijdse aanpassing' enigszins afgeremd. De dynamiek blijft vanzelfsprekend bestaan.

De dynamiek is op zichzelf positief. Ze hoort bij het middenveld. De overheid moet die niet te veel willen reguleren. De overheid dient slechts grenzen aan te geven (en voor het onderwijs ook eisen, met name wat betreft de doelen en in-

houden en het opleidingsniveau van de leraren). Maar de school kan haar werk pas goed doen als haar leerlingenpopulatie niet te heterogeen is. De school moet een brug slaan tussen de privé-wereld en de openbare ruimte om haar doelen te kunnen bereiken (inleiden in de cultuur). Daarvoor zal de school zich aan haar doelgroep moeten aanpassen, zonder haar doelen aan te passen. Hoe heterogener de groep, hoe moeilijker dat wordt. De school is een levensvorm, geen instrument. Punt blijft wel dat de school kinderen op een pluriforme samenleving dient voor te bereiden. Oók bij een homogene schoolbevolking.



# 8

## Diversiteit en veiligheid

Of de school nu een homogene of een meer heterogene bevolking heeft, de school als doorgeefluik van bindende waarden die geldig zijn voor de staat en/of geloofsrichting, bestaat niet meer. Daarvoor in de plaats is er een steeds grotere diversiteit en dynamiek gekomen van naast en met elkaar interacterende culturen. In die dynamiek ontwikkelen mensen hun identiteit. Maar niet alleen tussen (groepen) mensen en culturen zijn er verschillen. Ook in ieder mens zelf ontwikkelen zich verschillende aspecten van identiteit die toch gelijktijdig uitdrukking geven aan dat wat iemand specifiek kenmerkt als mens. Iemand kan zich tegelijkertijd Europeaan voelen, maar ook Nederlander of Utrechter, vrouw zijn, gelovig zijn of niet, gezond zijn of ziek, hoog opgeleid of voortijdig schoolverlater, homo- of heteroseksueel, politiek links of rechts, zwart, bruin of wit, een actieve sporter of kamerplant, een buurtactivist, lid van Amnesty International of van de lokale Oranjevereniging en ga zo maar door.

Sen stelt enerzijds dat identiteiten robuust meervoudig zijn en dat verschillende kenmerken en aspecten van identiteit elkaar niet in de weg hoeven te zitten. Anderzijds leren mensen prioriteiten stellen bij het bepalen van die aspecten van hun iden-

fiteit waaraan zij meer belang hechten dan aan andere. Deze prioritering, waarin zin gegeven wordt aan de eigen identiteit, is niet een sociaal geïsoleerd individueel proces, de historisch - maatschappelijke context speelt daarbij ook een grote rol. Bij identiteitsontwikkeling staan behalve persoonlijke zingevingprocessen ook altijd representaties van bijvoorbeeld etniciteit, nationaliteit, levensbeschouwing, sociale klasse en gender centraal. Deze representaties kunnen worden beschouwd als het resultaat van maatschappelijke strijd om betekenissen en de sociale relaties waarin die betekenissen tot stand komen. Context doet er toe. Een islamitisch meisje in Nederland in 2007 geeft op andere manieren persoonlijke betekenis aan haar leven dan zij zou doen als zij in Indonesië of in Jemen zou opgroeien. Haar toegang en ervaringen op school zullen ook verschillen in die verschillende contexten. Of, een minder ingrijpende voorbeeld waarin meervoudigheid van identiteit contextgebonden blijkt: als je met collega's uit eten gaat, is het feit dat je vegetariër bent belangrijker dan tijdens de vergadering die daaraan vooraf ging.

Regelmatig dringt één bepaald identiteitsaspect zich dominant

op in een samenleving, waardoor mensen primair gereduceerd worden tot dit bepaalde aspect van hun identiteit. Dan wordt de genuanceerde meervoudigheid van individuele mensen naar de achtergrond gedrongen, en zijn we ineens alleen nog maar allochtoon of autochtoon, moslim of christen. Dan ontstaat er opeens een 'wij' en 'zij' concept van diversiteit. Als je kijkt naar publieke debatten over hoofddoekjes of handen schudden lijkt Nederland een dergelijk gereduceerde identiteit steeds meer te omarmen. Maar we doen kinderen op school en in de maatschappij tekort met een reductie tot een dergelijk enkelvoudig identiteitsaspect. In plaats daarvan dienen we te erkennen en te ondersteunen dat kinderen hun loyaliteiten en verwantschappen op school een plaats kunnen geven. Alleen al als oefening voor de deelname aan een democratische rechtsstaat, is die erkenning en ondersteuning van levensbelang.

Met in het achterhoofd de valkuil van een wij-zij concept van diversiteit - moet er ook worden stilgestaan bij de veiligheid van de 'eigen groep' en de behoefte van kinderen aan veiligheid in school. Als scholen actieve pluriformiteit gaan uitdragen en kinderen leren om hun overtuigingen als iets particu-

liers te gaan zien, kun je je afvragen of zo'n school kinderen nog voldoende veiligheid biedt. Kinderen van jongs af aan diversiteit laten meemaken is goed, maar opvoeders moeten ook oog hebben voor de mate van diversiteit die kinderen aankunnen. De school kan niet alle diversiteit naar binnenhalen. De houding ten opzichte van diversiteit en de reële situatie in school moeten beiden optimaal zijn om het doel, het faciliteren van een meervoudige identiteit en een goede onderlinge verstandhouding tussen de vormen van diversiteit, te bereiken. De openbare school heeft het voordeel dat de pluriformiteit van de samenleving hier in theorie en praktijk beter vertegenwoordigd is dan in de bijzondere school. Een introductie in de pluriformiteit van onze cultuur kan dan wellicht beter aansluiten bij de ervarings- en belevingswereld van de betreffende kinderen. Dat geldt overigens niet alleen voor de voordelen van de pluriformiteit, maar ook voor de nadelen.

Er zit een belangrijk pedagogisch probleem in de vraag hoeveel pluriformiteit gunstig is voor kinderen en hoeveel pluriformiteit een kind kan verdragen. Kinderen moeten in hun ontdekking van de wereld begeleid worden en hebben hoe dan ook

een veilige wereld en grenzen nodig om zich te ontwikkelen. Wat dat betreft kan een school in een moeilijke positie terecht komen als de verscheidenheid te groot is. Dan valt te overwegen om procedures te bedenken om de pluriformiteit voor kinderen en hun ouders hanteerbaar te houden.

De openbare school zal ook een goed begrip moeten ontwikkelen van de introductie in verschillende levensbeschouwingen in relatie tot de overtuigingen van ouders over wat voor hun kind van waarde is. Kan de school tegen de zin van de ouders pluriformiteit uitdragen bijvoorbeeld vanuit de gedachte dat het voor alle kinderen goed is om kennis van verschillende culturen en religies te krijgen?

# 9

## Nieuw perspectief

Voor de pluriforme school zijn, zoals boven beschreven, nog enkele obstakels te nemen: een eenzijdig en statisch beeld van het begrip identiteit, de school als doorgeefluik van waarden en het verschil tussen de diversiteit die goed is voor de samenleving en de diversiteit die goed is voor een kind. Zoals beloofd volgt nu een nieuw perspectief om de oplossing van deze problemen naderbij te brengen.

Op de eerste plaats bepleiten we voor de school een 'relatieve autonomie', waarbij de school beschouwd moet worden als een eigen levensvorm; een overgangsgebied tussen gezin en samenleving waar leerlingen nog geen positie hoeven te kiezen en waar hun mondigheid wordt bevorderd. Op de tweede plaats zien we pluriformiteit gezien worden als een aanzet tot leren, als bijdrage aan leren. Ten derde analyseren we in den brede de wijze waarop er onderscheid tussen scholen wordt gemaakt. Ten vierde bepleiten we de narratieve opvatting over identiteit en bestrijden daarmee het gebruikelijke statische en reductionistische beeld dat over 'identiteit' bestaat. Ten slotte formuleren we enkele uitgangspunten voor de eisen die aan de professionaliteit van de leerkracht moeten worden gesteld.

# 10

## De relatieve autonomie van de school

Deze klassiek pedagogische uitdrukking verwijst naar de eigen maatschappelijke plaats en de pedagogische betekenis van de school. De school dient zich van die eigen positie en verantwoordelijkheid bewust te zijn. Het gaat er dan ook om de kritische distantie te benutten die inherent is aan de positie van de school op de grens van 'privé en openbaar' (in alle betrekkelijkheid ervan is dat onderscheid hier wel bruikbaar), tussen gezin en samenleving ('micro-' en 'macroniveau').

Op dit moment beschouwen velen in Nederland de school als het verlengde van thuis. Ouders kiezen bijvoorbeeld voor een school die aansluit bij hun eigen cultuur en religie en bij de opvoeding die zij hun kinderen thuis van jongs af aan hebben willen geven. Vanuit dat perspectief wordt de school beoordeeld op de aansluiting bij het 'primaire opvoedingsmilieu' van de leerlingen. Als onderwijs zich geheel daarop zou instellen, zou het een door de vraag van ouders als consumenten gestuurd marktaanbod worden, in plaats van een instelling met een eigen pedagogische betekenis en doelstelling. Daartoe behoort dat de school de leerlingen juist een bredere blik moet verschaffen; de horizon ten opzichte van thuis moet worden verruimd.

De school wordt ook vaak gezien als voorportaal van de samenleving. De school kan dan tot instrument verworden om maatschappelijke doelstellingen te realiseren, bijvoorbeeld economisch (behoeften van de arbeidsmarkt) of politiek (eisen omtrent burgerschap).

Bij maatschappelijke misstanden – van milieuproblemen tot sociale segregatie, van overgewicht tot jeugdcriminaliteit – wordt vaak tegen de school gezegd ‘doe er iets aan’. Als onderwijs zich geheel daarop zou instellen, laat het zich in dienst nemen door de samenleving, terwijl het de pedagogische taak van de school is, kinderen te leren kritisch te zijn: nadenken en na kritische afweging zelf positie kiezen.

Het pedagogische doel, het bevorderen van de mondigheid (dat is de al aangeduide kritische en verantwoordelijke zelfstandigheid) van de leerlingen, moet in de kritische afweging van de wensen en eisen van ouders en samenleving steeds de koers bepalen. Uiteraard moet de school rekening houden met zowel het ‘thuismilieu’ van de leerlingen als de samenleving als hedendaagse context van het onderwijs. Maar omdat het



er primair om gaat dat de toekomstige volwassenen straks hun persoonlijke en maatschappelijke verantwoordelijkheid nemen en kunnen waarmaken, doet de school er goed aan kritisch distantie te houden van de wensen en eisen die van beide kanten op haar afkomen.

## Pluriforme leerprocessen in de school

Pluriformiteit kan opgevat worden als een aanzet tot leren.

Als het goed is, worden we door iets nieuws uitgedaagd, het kan ons tot denken aanzetten. Dat dat gebeurt is niet zeker.

De uitdaging moet dan wel een persoonlijke betekenis hebben of een maatschappelijke noodzaak vertegenwoordigen. Een onderwerp dat aanzet tot leren zal in persoonlijk opzicht of in maatschappelijk opzicht als betekenisvol moeten worden ervaren. In die zin kan pluriformiteit in culturele oriëntaties bijdragen aan leren.

Pluriformiteit kan vanuit een cognitief psychologische oriëntatie ook op een andere wijze worden gezien. Wanneer een thematiek vanuit verschillende perspectieven wordt bestudeerd wordt de analyse veelzijdiger en daagt zij uit tot het maken van verbindingen en tot integreren. De vraag die dan echter rijst is: zijn er grenzen aan de pluriformiteit in cognitief opzicht? Wanneer zijn de verschillen zo groot dat er geen verbinding tussen het nieuwe en het reeds verworvene kan worden gelegd en dat het nieuwe wordt afgestoten in plaats van geïncorporeerd? Naast cognitieve elementen spelen natuurlijk ook affectieve elementen een rol. Men kan zich afsluiten voor

nieuwe impulsen, men kan zich onzeker voelen door nieuwe informatie, men kan zich juist afzetten tegen het andere. De uitdrukking 'Daar kan ik geen begrip voor opbrengen' bijvoorbeeld verwijst eerder naar een affectieve, dan naar een cognitieve blokkade. Het nieuwe element moet om positieve leerervaringen te genereren op een of andere manier een verbinding kunnen maken met het reeds vertrouwde, het veilige, het gemeenschappelijke.

Vanuit het perspectief van maatschappelijke integratie is het belangrijk dat mensen kennismaken met pluriformiteit en ook deze pluriformiteit leren waarderen. Onderwijs kan hieraan een belangrijke bijdrage leveren. Scholen kunnen leeractiviteiten organiseren waarin leerlingen kennis maken met diversiteit. De pedagogisch-didactische begeleiding moet er toe bijdragen dat leerprocessen ontstaan, waarbij leerlingen cognitief en affectief worden uitgedaagd om verbindingen te maken en het andere te waarderen. Dit betekent dat docenten goed inzicht moeten hebben in de dialogische en reflexieve processen die zich in en tussen leerlingen afspelen. De docent moet veelal tegelijkertijd deze processen waarnemen, begeleiden en liefst nog pro-actief bijsturen. Dat is gezien persoonlijke betekenisverlening van iedere

leerling geen eenvoudige aangelegenheid. Deze complexe leerprocessen zijn te prevaleren boven gestandaardiseerde, eenvormige, technocratische processen die alleen maar suggereren dat leren plaatsvindt. In werkelijkheid vindt in dat geval immers vooral aanpassing aan regels plaats en wordt het leren ervaren als een onderwerping aan nutteloze van buitenaf gestelde taken die kunnen worden ingeruild voor credits. Pluriformiteit vormt een uitdaging voor leerlingen en docenten.

# 12

## Verschillen in en tussen scholen

In de paragraaf over het schoolkeuzeproces worden de verschillen tussen scholen onder andere toegeschreven aan de dynamiek van wederzijdse aanpassing tussen scholen aan de ene kant en ouders en leerlingen aan de andere kant.

De verschillen zijn echter ook nog aan enkele andere criteria toe te schrijven: leeftijdsverschillen, verschillen in ontwikkelingskansen tussen leerlingen, het verschil tussen 'witte' en 'zwarte' scholen, en opleidingsverschillen.

Het verschil in leeftijd tussen kinderen komt tot uiting in het onderscheid tussen basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs. Ouders hechten bij de keuze voor een basisschool aan andere zaken dan bij de keuze voor een school voor voortgezet onderwijs. Over het algemeen hechten ouders bij de keuze van een basisschool een groter belang aan de 'aansluiting' bij het pedagogische klimaat van het gezin dan bij het kiezen van een school voor voortgezet onderwijs.

Dit aansluiten bij kan geïnterpreteerd worden als een waarden van veiligheid in de vorm van vertrouwdheid en een overzichtelijk leefmilieu. Grote verschillen worden in eerste instantie eerder als een handicap dan als een verrijking

ervaren. Levensbeschouwing kan voor ouders eveneens een aspect zijn van het aansluiten bij de gezinsopvoeding, met name in het basisonderwijs, maar is niet altijd een bewuste keuze. Wel is het onderdeel van een 'zich thuis voelen' op school.

In het voortgezet onderwijs is er meer besef van een noodzaak om het eigen kind meer los te laten. Meer verschillen, ook tussen kinderen, zijn daarbij gewoon, behalve als deze storend werken op het gedrag en de leerprestaties. Uiteraard willen de ouders ook dat de school voor voortgezet onderwijs veilig is, maar deze veiligheid wordt minder gekoppeld aan een overeenstemming tussen school- en thuismilieu. Levensbeschouwelijke argumenten spelen wel een rol bij de schoolkeuze, maar spelen minder omdat de jeugdigen veel meer zelf over hun leven en levensopvattingen beslissen.

Een tweede type verschillen tussen scholen betreft de verschillen tussen leerlingen en hun ontwikkelingskansen. In de basisschoolleeftijd gaat het dan om 'gewoon' onderwijs en onderwijs voor kinderen die speciale aandacht nodig hebben. Op basis van deze verschillen is er lange tijd een ontwikkeling

geweest in de richting van een grotere diversiteit aan scholen voor een groter scala aan leerlingen met leer- en gedragsstoornissen. Deze leer- en gedragsstoornissen liggen slechts ten dele in de constitutie van de betreffende kinderen en jeugdigen, ze zijn ook vaak een gevolg van culturele ontwikkelingen en verwachtingen. In de jaren negentig is tegen deze tendens tot diversificatie in ook de idee van 'weer samen naar school' opgekomen, met als pedagogische doelen onder andere dat het goed is voor kinderen om met diversiteit op te groeien: de kinderen met problemen kunnen zich aan de anderen optrekken en de kinderen zonder problemen leren op deze manier dat verschillen en handicaps bij het leven horen. Voorwaarde is dan wel dat de betreffende scholen goed worden toegerust om de problemen die er ontstaan te overwinnen en de positieve mogelijkheden van de verschillen te benutten. Vraag daarbij is wel hoever de diversiteit kan en mag gaan en voor welke typen problemen ze wel en niet wenselijk is. Een derde verschil is dat tussen de zogenaamde 'witte' en 'zwarte' scholen. Dit is geen principieel, maar een praktisch gegroeid verschil. Ook hier speelt de kwestie of het gegroeide onderscheid tegengegaan moet worden en zo ja, hoe dat

zou kunnen. Hoewel er af en toe initiatieven zijn van ouders, leerkrachten en overheid om ook hier een samengaan te bevorderen van leerlingen met verschillende etnische en religieuze achtergronden, blijkt de praktijk toch zonder voldoende politieke wil moeilijk stuurbaar.

Een vierde verschil ten slotte betreft de verschillende opleidingsniveaus binnen het voortgezet onderwijs. Na alle pogingen om te komen tot oprichting van een middenschool en de mislukking van de basisvorming lijkt een sortering, al op jonge leeftijd, van leerlingen in verschillende soorten onderwijs vooralsnog in Nederland de regel te blijven.

Bij pluriformiteit van het onderwijs lijkt het van belang om te benadrukken dat vertrouwd raken en leren omgaan met verschillen, een belangrijk pedagogisch principe is. Voor het voortgezet onderwijs zou verder nagedacht moeten worden over de mogelijkheden om leerlingen, die in belangrijke mate hun opvattingen al gevormd hebben over zichzelf, de eigen achtergrond, de wereld, verschillen tussen eigen achtergrond en die van anderen, te helpen om een goede omgang met diversiteit te ontwikkelen en daarbij hernieuwde reflectie op eigen verworvenheden aan te durven.



# 13

## Identiteit als narratieve identiteit

'Identiteit' wordt vaak opgevat als vormingsdoel en zo verbonden met de identiteit van een school. Het is echter zeer de vraag of dat pedagogisch gezien wel zo'n gelukkig uitgangspunt is. De reductie van identiteit tot het lidmaatschap van een groep is in een democratisch rechtsstaat niet alleen principieel onjuist, maar kan in psychologische zin ook nog eens buitengewoon onaangenaam zijn. Hoewel de maatschappelijk succesvolle, geïntegreerde Nederlander met Marokkaanse achtergrond zijn of haar identiteit mede zal ontleen aan het Marokkaan zijn, is het uiterst hinderlijk om aangesproken te worden op het asociale gedrag van die acht- tot twaalfjarigen, eveneens met Marokkaanse achtergrond. Toch kan hij of zij zich evenmin aan die verantwoordelijkheid onttrekken, net zo min als elke andere willekeurige Nederlander dat kan. Tot dat besef dient het onderwijs bij te dragen: dat leerlingen verantwoordelijkheid voor anderen leren opnemen en niet alleen verantwoordelijkheid voor de leden van de eigen groep. In het onderwijs wordt veel over identiteit gesproken, maar voor zover identiteit in het onderwijs benadrukt zou moeten worden is ze eerder individueel dan sociaal; verbonden met persoonlijke verantwoordelijkheid. Bovendien is het belangrijk

dat identiteit niet wordt gezien als iets dat een gegeven is en voor eeuwig en altijd vastligt.

Identiteit en pluraliteit sluiten elkaar niet uit, evenmin als identiteit en historische verandering. Persoonlijke identiteit is niet een directe afgeleide van een collectieve identiteit (van een groep, bijvoorbeeld de leeftijdsgroep, of van een cultuur, bijvoorbeeld de Turkse, of een religie, bijvoorbeeld de islam), al kan dat er soms, juist bij de jeugd, wel eens op lijken. Uiteindelijk heeft persoonlijke identiteit alles met tijd en historiciteit te maken. Niet alleen veranderen mensen als ze ouder worden uiterlijk, zij veranderen ook 'innerlijk': veranderen van opvatting, verliezen hun vrolijkheid of juist hun somberheid, gaan van andere dingen houden, enzovoort. Zij zijn niet meer hetzelfde, maar dat wil niet zeggen dat ze geen persoonlijke identiteit hebben. De 'identiteit van 'het zelf' is, om met de filosoof Paul Ricoeur te spreken, niet afhankelijk van een zichzelf gelijkblijvende kern van de persoon. Het is de interpretatie en het verhaal dat men van zijn eigen leven en geschiedenis vertelt, die identiteit stichten. En dat is een dynamische, historische identiteit die verandering niet uit-, maar insluit.

Als we persoonlijke identiteit zo moeten opvatten, dan is het ook duidelijk dat de doelen van opvoeding en onderwijs niet zijn te stellen in termen van een bepaalde, vaste eenduidige en onveranderlijke (collectieve) identiteit. Terwijl het doel van mondigheid, van de zelfstandige en verantwoordelijke volwassenheid, in dit verband uitstekend blijft voldoen. Opvoeding en onderwijs moeten er niet op uit zijn kinderen (leerlingen) een bepaalde identiteit te verschaffen, maar moeten hun zelf verantwoordelijk leren denken, oordelen en handelen – ook als het om de interpretatie van hun eigen leven, hun persoonlijke geschiedenis, hun levensverhaal gaat.

Identiteit is het verhaal dat ieder zelf vertelt in antwoord op de vraag 'Wie ben ik?' En het verhaal dat ieder gedurende zijn leven steeds opnieuw moet vertellen, omdat het leven doorgaat en de wereld en jijzelf daarin steeds veranderen. De persoonlijke identiteit behoort met andere woorden tot de eigen verantwoordelijkheid van de persoon zelf - zeker ook van de volwassen geworden, opgevoede en gevormde persoon zelf - en het behoort niet tot de pedagogische verantwoordelijkheid van pedagogen, opvoeders en leraren om de identiteit van

kinderen en leerlingen te vormen/bepalen. Hooguit kunnen zij 'voedsel' geven, door de omgeving, de omgangsvormen, het klimaat op school, en door de inhoud van het onderwijs, en zo 'stof' (thema's, motieven, verhaalelementen) leveren voor de narratieve identiteit van de leerlingen (nu en in de toekomst).

# 14

## Hoge eisen aan de professional

Hiervoor schreven we dat docenten aan kinderen moeten tonen wat zij belangrijk vinden. Docenten laten zien hoe je met elkaar omgaat, hoe je elkaar benadert en hoe je over elkaar denkt. Hun houding en gedrag is als een spiegel die ze leerlingen voorhouden. Een leraar staat voor wat men in een land van waarde acht: cultureel, maar ook sociaal en politiek. En daarvoor dient hij over kennis te beschikken, kennis van de schoolvakken allereerst, maar ook over een pedagogische houding.

Zonder een pedagogische houding, kun je in de school niet opvoeden en onderwijzen. Vertrouwen, geduld, respect, verstandigheid, tact, moed, rechtvaardigheidsgevoel en de bereidheid zich niet alleen in de leerlingen, maar ook in de voor hen relevante leerstof te verdiepen, vormen de kern van die houding. Vanuit die houding kan de leraar ook laten zien hoe je in een pluriforme samenleving met elkaar omgaat. De wet van het respect is hier van essentieel belang. Die wet zegt dat we bij elkaar horen, maar tegelijkertijd ons ook van elkaar onderscheiden. Ik erken jou als iemand anders dan ikzelf en ik vraag jou om mij te erkennen als iemand anders dan jij.

Met pluriformiteit leren omgaan, betekent deze wet in praktijk leren brengen. Wie je ook bent, wat je achtergrond is, je geloof, je etniciteit, ik erken jou. Maar van jou verwacht ik dat jij mij ook erkent. Vanuit dat wederzijds erkennen, kunnen we met en voor elkaar verantwoordelijk zijn.

Het is deze wet die volgens ons ten grondslag ligt aan opvoeding en onderwijs in de openbare school. Met verscheidenheid omgaan vraagt echter niet alleen het erkennen van verschillen, maar ook het productief maken ervan. Vanuit die wet kan een klassenraad worden ingesteld, waarin de dagelijkse gang van zaken in de groep besproken wordt. Vanuit die wet kan ook met rekenen en taal, aardrijkskunde en geschiedenis worden samengewerkt, een tutorsysteem worden opgezet, een project worden uitgevoerd of een gezamenlijke activiteit gepland. Het in praktijk brengen van de wet, is het begin van burgerschapvorming.

# 15

## Slot

*'School' brengt kinderen van jongs af aan in aanraking met (andere) godsdiensten en culturen, maakt een eind aan de georganiseerde segmentering in het onderwijs, geeft het goede voorbeeld aan kinderen, draagt bij aan integratie, vergroot de keuzevrijheid van ouders op onderwijsinhoudelijke motieven en brengt een oplossing voor de problematiek van zwarte en witte scholen dichterbij.*

Deze resultaten kunnen verwacht worden van 'School', volgens de Vereniging Openbaar Onderwijs. Zonder alle stappen te herhalen die we hiervoor nauwkeurig hebben gezet, maken we nu kort de balans op. Kunnen de resultaten ook behaald worden als rekening wordt gehouden met de dynamiek van de keuzeprocessen en de behoefte aan veiligheid van kinderen? Ook als een school homogener wordt dan de omgeving, kan zij door de weloverwogen keuze voor kennisinhouden en de voorbeeldfunctie van de docent pluriformiteit realiseren. De uiteindelijk verkieslijke situatie is echter pas bereikt wanneer in de segmentering bijvoorbeeld een laag inkomen en een lage opleiding niet langer per definitie aan etniciteit is verbonden. Als er met andere woorden 'homogeniteit in pluriformiteit' is

ontstaan. De segmentering die nu bestaat, heeft niet alleen met etnische achtergrond van de leerlingen te maken, maar ook met de sociaal economische achtergrond en het opleidingsniveau. De segmentering kan belangrijk afnemen wanneer etnische afkomst niet meer samengaat met ontwikkelingskansen en sociaal economische status. Dat dit proces al aan de gang is, is te zien op een enkele school in en om de grote steden. Men kan kinderen op vele wijzen het goede voorbeeld geven, zoals we hierboven beschrijven. Daarbij moet steeds aangetekend worden dat de school zijn eigen doelen heeft bij het geven van een goed voorbeeld, naast de doelen van de ouders en samenleving.

Of de keuzevrijheid op onderwijsinhoudelijke gronden en het verdwijnen van witte en zwarte scholen dichterbij zal komen, is dus afhankelijk van het slagen van eerdergenoemde voorwaarden: segmentering op alle fronten moet kleiner worden. Wat we ten slotte kunnen vaststellen is dat het bij het benadrukken van pluriformiteit om een inhoudelijke manier van leren gaat. Pluriformiteit kan nooit een eindpunt of een doel van de opvoeding zijn, maar is altijd iets waaraan een kind zijn of haar identiteit kan ontwikkelen.



# 16

## Literatuur

Banks, J.A. (ed.) (2004). *Diversity and Citizenship Education. Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.

Berding, J. & Pols, W. (2006). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Houten/Groningen: Wolters-Noordhoff.

Braster, J.F.A. (1996). *De identiteit van het openbaar onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Goodlad, J.I. (1990). *Teachers for our Nation's Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goodlad, J.I. (1994). *Educational Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goodlad, J.I. (1997). *In Praise of Education*. New York/London: Teachers College Press.

Harris, J.R. (1999). *Het misverstand opvoeding. Over de invloed van ouders op kinderen*. Amsterdam: Contact.

Klep, J. & Paus, H. (2006). *Geen competenties zonder repertoire*. *Velon. Tijdschrift voor lerarenopleiders* 27, 5-12.

Levering, B. (2005). Burgerschapsvorming niet religieus funderen. In De betekenis van levensbeschouwing voor het onderwijs. Inleidingen gehouden op de Guido-conferentie van 16 december

2004. Bijlage bij *Zicht* 2005-1, 48-54.

Levinson, M. (1999). *The Demands of Liberal Education*.  
Oxford: Oxford University Press.

Meijer, W.A.J., D. Benner & J.D. Imelman (1992, 1997).  
*Algemene pedagogiek en culturele diversiteit*. Baarn: Intro.

Meijer, W.A.J. (2006). *Traditie en toekomst van het islamitisch  
onderwijs*. Amsterdam: Bulaaq.

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity*. Cambridge,  
Massachusetts, Harvard University Press.

Nussbaum, M. (2006). *Education for Democratic Citizenship*.  
ISS Public Lecture Series 2006, No 1 The Hague, the Netherlands.

Parker, W.C. (2003). *Teaching Democracy*. New York: Teachers  
College Press.

Ploeg, P.A. van der (1995). *Opvoeding en politiek in de overlegde-  
mocratie. Democratische verdeling en normering van pedagogi-  
sche autoriteit*. Baarn: Intro.

Pols, W. (2007). *Een pedagogisch ethos als basis*. In Tijdschrift  
voor lerarenopleiders, 28, 2. 39-46.

*Revue française de pédagogie* 156, 2006.

Ricoeur, P. (1984-1988). *Time and Narrative. Volume I, II, III*.  
Chicago, University of Chicago Press.

- Said, E.W. (2004). *Humanism and democratic criticism*.  
Houndsmill: Palgrave Macmillan.
- Sen, A. (2006). *Identity and Violence*. London: Allen Lane
- Solomon, D., Watson, M.S. & V.A. Battistich (2003). Teaching and  
Schooling Effects on Moral/Prosocial Development. In: V. Richard-  
son (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 566-603).  
Washington: American Educational Research Association.
- Suransky, C., Dubel, I. & Manschot, H. (eds) (2005). *Global Civil  
Society, World Citizenship and education* – SWP Books.
- Veugelers, W. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs.  
Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokken-  
heid*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek (oratie).
- Veugelers, W. & E. de Kat (2005). *Identiteitsontwikkeling in het  
openbaar onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Veugelers, W. & F.K. Oser (eds.) (2003). *Teaching in Moral and  
Democratic Education*. Bern/New York: Peter Lang.
- Wekker, G. (1998). Gender, identiteitsvorming en multicultura-  
lisme: notities over de Nederlandse multiculturele samenleving.  
In C.H.M. Geuijen (red.), *Multiculturalisme*. Utrecht: Lemma.  
*Zeitschrift für Pädagogik* 3/2007.