

EEN HUMANISTISCH PERSPECTIEF OP LEVENSBESCHOUWELIJKE LESMETHODEN

Gundalyn Hemmink, Christine van der Mars en Marco Otten

Veel afgestudeerden aan de lerarenopleiding HVO en levensbeschouwing geven het vak levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs. Deze docenten moeten een keuze maken voor een bepaalde lesmethode of moeten werken met de methode die de school hanteert. Wij hebben zelf leservaring met het vak levensbeschouwing en kennen de methode als houvast en tegelijkertijd als keurslijf. In dit artikel gaan we op exploratieve wijze aan de slag met de vraag naar het ‘humanistische gehalte’ van twee specifieke lesmethoden. Het onderzoeken van deze levensbeschouwelijke lesmethoden op hun ‘humanistische gehalte’ kan ertoe bijdragen dat docenten bewuster ermee kunnen werken. Ter illustratie passen we deze criteria ook toe.

1. Levensbeschouwelijke lesmethoden

Levensbeschouwelijke lesmethoden worden gebruikt door leraren humanistisch vormingsonderwijs (HVO) in het basisonderwijs – waar HVO al meer dan 35 jaar wordt gegeven – en leraren HVO in het voortgezet en hoger onderwijs die vooral levensbeschouwing of ethiek geven. Onder levensbeschouwelijk onderwijs verstaan wij het onderwijs dat primair gericht is op de persoonlijke zingeving en identiteitsontwikkeling van leerlingen. Onder deze definitie vallen vakken en leergebieden als Geestelijke stromingen, Levensbeschouwing, HVO, Godsdienst, Catechese, Burgerschapsvorming in het primair onderwijs. Maar ook vakken en leergebieden zoals Levensbeschouwing, Godsdienst, HVO, Sociale Vaardigheden, Leefstijl, FEL (Filosofie, Ethiek en Levensbeschouwing), Ethiek, en Burgerschapsvorming in het voortgezet en hoger onderwijs. Levensbeschouwelijke lesmethoden zijn dus lesmethoden die gebruikt worden in onderwijs of vorming op het gebied van zingeving en identiteitsontwikkeling van leerlingen. Lesmethoden, in de klassieke zin, bestaan uit een tekstboek met informatie en een werkboek met opdrachten en vragen voor de leerlingen en een docentenhandleiding met extra achtergrondinformatie voor de docenten. In dit artikel willen we levensbeschouwelijke lesmethoden echter breder zien. Er zijn tal van materialen ontwikkeld, zoals video’s, cd’s, dvd’s en cd-roms, die een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan onderwijs gericht op zingeving en identiteitsontwikkeling van leerlingen. Deze leermiddelen worden naar eigen inzicht door docenten geïntegreerd in hun lespraktijk en faciliteren het leren en de vorming. Wanneer we in dit artikel over levensbeschouwelijke lesmethoden schrijven, doelen we dus op al het materiaal dat primair gericht is op zingeving en identiteitsontwikkeling van leerlingen.

2. Een humanistisch perspectief

In de inleiding stelden we de vraag welke criteria gebruikt kunnen worden om het humanistische gehalte van levensbeschouwelijke lesmethoden te duiden. Ten eerste zou je de inhoudelijke aandacht voor zingeving en identiteitsontwikkeling van deze methoden aan sich al humanistisch kunnen noemen. Wellicht is de wijze waarop zingeving en humanisering aan leerlingen wordt aangereikt het criterium om te bepalen of de methode humanistisch is of niet.

Die wijze kan getoetst worden aan verschillende bronnen die iets zeggen over wat wel of niet humanistisch is. Voor het ontwikkelen van criteria om het humanistische gehalte van levensbeschouwelijke lesmethoden aan te geven maken we gebruik van het werk van Nimrod Aloni. Nimrod Aloni is hoogleraar Filosofie van de Educatie op het Hakibbutzim College of Education in Tel Aviv en is coördinator van het 'Network for the Advancement of Humanistic Education'.

In zijn boek 'Enhancing Humanity' onderscheidt Aloni vier filosofische tradities die gezien kunnen worden als fundamenteën van humanistische educatie. Aloni stelt overigens nadrukkelijk dat gezocht moet worden naar een combinatie van deze vier tradities. De eerste traditie is die van *Bildung*, waarbij gestreefd wordt naar de intellectuele en culturele ontwikkeling van leerlingen. Het is de traditie van overdragen van belangrijke tradities en het ontwikkelen van hogere vormen van menselijkheid.

De tweede is de *romantisch*, naturalistische traditie, waarbij de leerling wordt gestimuleerd om authentiek te zijn en te ontdekken wat hij/zij werkelijk wil en wie hij/zij werkelijk is. In deze traditie gaat men uit van de veronderstelling dat het goede van nature al in de mens aanwezig is.

De derde traditie is de *existentialistische* traditie waarbij er vanuit gegaan wordt dat de mens, nadat hij op deze wereld is verschenen eerst slechts existeert, maar zich vervolgens door middel van zijn eigen daden definieert. De mens geeft zichzelf dus vorm. Daarom wordt de leerling gestimuleerd eigen keuzes in het leven te maken en deze te beargumenteren.

De vierde traditie kan getypeerd worden als *sociaal-kritisch*. Leerlingen worden attent gemaakt op bestaande systemen die onderdrukkend kunnen zijn voor de ontplooiing van individuen. Binnen deze traditie wordt gewerkt aan bewustwording en empowerment.

Uit deze tradities destilleren we vier criteria waarmee levensbeschouwelijke lesmethoden geanalyseerd kunnen worden:

1. Is de levensbeschouwelijke lesmethode gericht op *Bildung*? Beoogt de levensbeschouwelijke lesmethode de leerling meer kennis en inzicht te geven op het gebied van zingeving, identiteitsontwikkeling en belangrijke culturele tradities?
2. Stimuleert de levensbeschouwelijke lesmethode de leerling op zoek te gaan naar zijn/haar authentieke zelf en een eigen levensverhaal te ontwikkelen?
3. Stimuleert de levensbeschouwelijke lesmethode de leerling in zijn/haar leven keuzes te maken op het gebied van zingeving en identiteitsontwikkeling en deze ook te beargumenteren?

4. Stimuleert de levensbeschouwelijke lesmethode de leerling zich kritisch te verhouden ten opzichte van bestaande maatschappelijke structuren die een belemmering kunnen vormen op het gebied van zingeving en identiteitsontwikkeling?

In de volgende paragraaf analyseren we twee veelgebruikte lesmethoden met behulp van deze criteria.

2.1. *Twee levensbeschouwelijke lesmethoden onder de loep*

We nemen twee levensbeschouwelijke lesmethoden met behulp van bovenstaande criteria onder de loep. Ons doel is om te illustreren hoe je met behulp van de criteria levensbeschouwelijke methoden kunt beoordelen, zodat bij de keuze voor een bepaalde levensbeschouwelijke lesmethode docenten het humanistische gehalte van een bepaalde lesmethode kunnen beoordelen. We analyseren de volgende twee lesmethoden:

Wijs worden. (Van de Laar 2008)¹. Deze lesmethode voor het vak levensbeschouwing en filosofie is dit jaar verschenen bij uitgeverij Damon en bestaat uit drie delen, waarvan er nu twee op de markt zijn en het derde eind 2008 uitgebracht wordt. Alle drie de delen hebben zowel een tekstboek als een werkboek. De methode is met name bedoeld voor de onderbouw van de havo, maar kan ook ingezet worden op het vmbo-t. De drie delen vormen samen een afgerond geheel, dat in de basisvorming gebruikt kan worden. Met deze methode wil Damon voldoen aan de grote vraag naar een filosofische benadering van levensbeschouwing en burgerschapsvorming.

Labyrint. (Van Dijk e.a. 2006)². Deze lesmethode voor het vak levensbeschouwing is uitgegeven door Nijgh Versluys en is geschikt voor de onderbouw van de havo en het vwo. Per leerjaar is er een pakketje met daarin drie katernen die in een multomap gedaan kunnen worden en een cd-rom. De katernen bevatten zowel teksten als vragen en opdrachten en fungeren in die zin als tekstboek en werkboek in één.

We hebben ons bij beide lesmethoden geconcentreerd op het eerste leerjaar. Op scholen waar een vak als levensbeschouwing wordt gegeven is dat meestal in het curriculum van het eerste leerjaar opgenomen. Daarnaast kijken we globaal naar de daaropvolgende delen van de betreffende methoden.

We zullen nu bespreken hoe beide lesmethoden op de vier criteria scoren en waarin dat tot uitdrukking komt.

- Criterium 1: Is de levensbeschouwelijke lesmethode gericht op *Bildung*? Beoogt de levensbeschouwelijke lesmethode de leerling meer kennis en inzicht te geven op het gebied van zingeving, identiteitsontwikkeling en belangrijke culturele tradities?

Wijs worden

De methode besteedt in het eerste deel geen aandacht aan grote voorbeeldfiguren uit de menselijke geschiedenis. Wel komen belangrijke culturele tradities aan bod. Zo worden in het laatste hoofdstuk van deel één de drie monotheïstische godsdiensten: christendom, Jodendom en islam behandeld. In deel twee komen de levensbeschouwingen hu-

¹ www.damon.nl/wijswoorden

² <http://www.Labyrintonline.nl/informatie/index.asp>

manisme, boeddhisme en hindoeïsme aan bod. In deel één verwerven leerlingen kennis over verschillende mensbeelden.

Ook hoofdstuk drie van deel één – waarin de hoofdwaarden in de Nederlandse maatschappij: vrijheid, gelijkheid, democratie en tolerantie uitgebreid aan bod komen – draagt bij aan *Bildung*. In het tekstboek worden deze hoofdwaarden uitgelegd, waarna de leerling in het werkboek met behulp van oefeningen hier meer over leert. Een voorbeeld van een dergelijke oefening staat hieronder.

‘In het leerboek heb je gelezen: ‘Democratie houdt niet in dat iedereen evenveel macht heeft, dat is in de politiek niet zo, ook niet op school of thuis.’

Wie heeft in de politiek de meeste macht en wie de minste?

- a. Een lid van de gemeenteraad
- b. De minister-president
- c. Een willekeurig inwoner van Nederland
- d. *Een lid van de tweede kamer.* (Van de Laar 2008, 40)

In deze methode komt *Bildung* naar voren doordat leerlingen kennis verwerven over de hoofdwaarden in de Nederlandse samenleving, over verschillende mensbeelden en de zes belangrijke levensbeschouwelijke stromingen.

Labyrint

In *Labyrint* is er minder sprake van *Bildung*. Er wordt gewerkt vanuit thema’s zoals goed en kwaad, samenleven, je thuis voelen, waarbij de eigen opvattingen van leerlingen geëxploreerd worden en leerlingen gestimuleerd worden om levensbeschouwelijke vaardigheden te verwerven. Wel wordt de leerling in elk katern uitgenodigd om zijn of haar eigen opvattingen te vergelijken met die van andere mensen uit verschillende tradities, ook wel waardegemeenschappen genoemd. Op deze manier verwerven leerlingen toch nog een beetje kennis over andere waardegemeenschappen. Interessant is dat niet alleen godsdienstige tradities, zoals moslims, katholieken, protestanten, hindoes, et cetera, in deze methode worden gezien als waardegemeenschappen, maar ook niet-godsdienstige gemeenschappen, zoals een sportclub, een vriendengroep, een klas of een school. (Van Dijk 2006, 31)

Telkens wordt in hoofdstuk vier het verband gelegd tussen het desbetreffende thema en andere waardegemeenschappen. Zo gaat katern twee over het thema ‘je thuis voelen’. In hoofdstuk vier van dit katern wordt ingegaan op wat ‘je thuis voelen’ voor mensen uit verschillende waardegemeenschappen betekent. Bepaalde feesten en maaltijden van verschillende tradities komen aan bod. Een voorbeeld van een oefening is:

‘Bekijk de afbeelding hierboven. Bespreek met de klas welke tradities afgebeeld zijn en bij welke waardegemeenschap deze tradities thuis horen.’ (idem, 31)

- Criterium 2: Stimuleert de levensbeschouwelijke lesmethode de leerling op zoek te gaan naar zijn / haar authentieke zelf en een eigen levensverhaal te ontwikkelen?

Wijs worden

Deze methode stimuleert leerlingen vrijwel niet op zoek te gaan naar hun authentieke zelf of een eigen levensverhaal te ontwikkelen. De methode is met name gericht op het leren van vaardigheden: denken, communiceren, argumenteren, filosoferen etc. Deze vaardigheden kunnen leerlingen wellicht goed gebruiken in hun zoektocht naar hun authentieke zelf. Ze worden door deze methode echter niet direct uitgenodigd om hun authentieke zelf te ontdekken of een eigen levensverhaal te ontwikkelen. Ook in het tweede deel is aandacht voor het biografische verhaal van de leerling afwezig.

Labyrint

In deze methode is veel aandacht voor het persoonlijke levensverhaal van leerlingen. Of het nu over levensbeschouwingen, tradities, verhalen, goed en kwaad of over manieren van samenleven gaat: telkens zijn persoonlijke ervaringen van leerlingen het uitgangspunt.

In katern één krijgen leerlingen bijvoorbeeld de opdracht om een voorwerp van thuis mee te nemen naar school en in kleine groepjes te vertellen waarom dat voorwerp zo belangrijk voor hen is. Op die manier delen ze een stukje van hun eigen levensverhaal met klasgenoten en worden ze zichzelf bewuster van wat zij wel of niet belangrijk vinden in hun leven.

- Criterium 3: Stimuleert de levensbeschouwelijke lesmethode de leerling in zijn/haar leven keuzes te maken op het gebied van zingeving en identiteitsontwikkeling en deze ook te beargumenteren?

Wijs worden

Weinig, deel één van deze methode is met name gericht op het leren filosoferen, argumenteren, en communiceren van kennis en levensvragen. Leerlingen leren de vaardigheden om zelf na te denken, goed te communiceren en te argumenteren, maar worden in de opdrachten en de vragen niet echt gestimuleerd om eigen keuzes te maken en te beargumenteren. Daarvoor zijn de vragen te veel gericht op het toepassen van de geleerde kennis. In deel twee wordt iets meer ruimte gegeven voor de eigen meningsvorming, maar de nadruk blijft liggen op (reproductie van) kennis.

Labyrint

Deze methode is beter in het leren van leerlingen om eigen keuzes te maken op het gebied van zingeving en het leven in het algemeen. Elk katern is opgebouwd volgens een stappenplan waarin leerlingen in stap drie hun eigen waarden of hun eigen levensbeschouwing formuleren en deze vervolgens in stap vier vergelijken met die van anderen.

Zo worden de leerlingen in katern drie over het thema ‘samenleven’ uitgenodigd eerst met elkaar in gesprek te gaan over wat zij een goede manier van samenleven vinden waarna ze hun ideeën hierover vergelijken met de ideeën van twee woongemeenschappen. (idem, 29)

- Criterium 4: Stimuleert de levensbeschouwelijke lesmethode de leerling zich kritisch te verhouden ten opzichte van bestaande maatschappelijke structuren die een belemmering kunnen vormen op het gebied van zingeving en identiteitsontwikkeling?

Wijs worden

Deze methode blinkt hierin uit. In het hoofdstuk over hoofdwaarden in de Nederlandse maatschappij leren leerlingen over verschillende vormen van onderdrukking, over macht, democratie en (on)gelijkheid en hoe deze zaken in dagelijkse situaties naar voren komen. Ook in het tweede deel wordt een sociaal-kritische houding bij leerlingen gestimuleerd. Zo wordt bijvoorbeeld in het hoofdstuk over samenleven ruim aandacht besteed aan het fenomeen ‘dikke-ik’.

Labyrint

Deze methode besteed geen aandacht aan dit criterium. De inhoudsopgaven van de katernen voor het tweede en derde leerjaar suggereren dat ook hierin weinig tot niets gedaan wordt om leerlingen kritisch te laten kijken naar bestaande maatschappelijke structuren die een belemmering kunnen vormen op het gebied van zingeving en humanisering.

3. Het humanistische gehalte van de lesmethoden *Wijs worden* en *Labyrint*

Op grond van deze globale vergelijking tussen bovenstaande lesmethoden kunnen we constateren dat beide lesmethoden op verschillende criteria uitblinken. De methode *Wijs worden* leert leerlingen de vaardigheden om zelf na te denken, te argumenteren, te communiceren, kennis te beoordelen en te filosoferen. Hiermee draagt ze bij aan de intellectuele kennis en dus de *Bildung* van leerlingen. Helaas daagt deze methode leerlingen maar beperkt uit om eigen keuzes te maken op het gebied van zingeving, op zoek te gaan naar hun authentieke zelf en een eigen levensverhaal te ontwikkelen. Wel maakt de methode *Wijs worden* leerlingen bewust van zaken als macht, onderdrukking, democratie en leert ze deze zaken te herkennen in alledaagse situaties. De methode *Wijs worden* scoort dus op criterium 1 en 4 hoog, en op criterium 2 en 3 laag.

De methode *Labyrint* laat precies het tegenovergestelde beeld zien. Deze methode stimuleert leerlingen juist sterk om te onderzoeken en te verwoorden wat ze zelf belangrijk vinden in het leven, welke waarden ze aanhangen, welke levensbeschouwing ze hebben en wat de consequenties van de door hen gemaakte keuzes zijn. Er wordt in deze methode echter relatief weinig aan *Bildung* gedaan. Leerlingen krijgen wel kennis aange-reikt over wat een levensbeschouwing is, wat waarden zijn et cetera, maar deze kennis is vrij summier. Ook ontbreekt het ‘kritisch leren kijken naar bestaande maatschappelijke structuren die een belemmering kunnen vormen op het gebied van zingeving’ volledig in deze methode. De methode *Labyrint* scoort dus op criterium 2, ‘ontdekken van het authentieke zelf en het ontwikkelen van het eigen levensverhaal’, en op criterium 3, ‘eigen keuzes maken en beargumenteren’ hoog en op criterium 1 en 4 laag.

Wij zijn van mening dat het op grond van bovenstaande vergelijking weinig zinvol is om één van beide methoden als het meest ‘humanistisch’ te bestempelen. Beide lesmethoden scoren immers op twee criteria hoog en op twee criteria laag. Gezien het feit dat ze op verschillende criteria hoog, dan wel laag, scoorden, zouden beiden lesmethoden elkaar uitstekend aanvullen.

In de praktijk is het echter niet gebruikelijk en ook financieel niet haalbaar om leerlingen twee lesmethoden aan te laten schaffen. Omdat alle vier de door Aloni omschreven tradities wel waardevol zijn voor humanistisch levensbeschouwelijk onderwijs, zouden we het een gemiste kans vinden als er in het onderwijs, mede door het gebruik van een bepaalde methode, structureel (te) weinig aandacht wordt besteed aan één of meer van de vier tradities. We nodigen docenten levensbeschouwing dan ook uit om de door hen gebruikte lesmethode met behulp van bovenstaande op Aloni geïnspireerde criteria te analyseren. Indien blijkt dat een bepaalde traditie heel weinig of zelfs niet aan bod komt in de gebruikte lesmethode, kunt u elementen uit deze traditie(s) in aanvullend of extra lesmateriaal opnemen.

Deze paragraaf waarin we met behulp van de op Aloni geïnspireerde criteria twee levensbeschouwelijke lesmethoden onderzocht hebben, kan de indruk wekken dat het humanistische gehalte van levensbeschouwelijk onderwijs met name afhangt van de gebruikte lesmethode. Hoewel een lesmethode wel degelijk een stempel drukt op het onderwijs, willen we benadrukken dat een docent een specifieke invulling kan geven aan een methode.

4. De rol van de docent/begeleider

In onze opvatting is de rol van de docent in onderwijs en opvoeding cruciaal. Hij/zij is ons inziens in staat om een ‘niet-humanistische’ methode op een humanistisch verantwoorde wijze aan te bieden en is tevens in staat om een ‘humanistische’ methode uitermate ‘on-humanistisch’ aan te bieden. Van een humanistisch georiënteerde docent wordt verwacht dat hij zich laat inspireren door het humanistische gedachtegoed en dat dit impliciet tot uitdrukking komt in zijn houding en optreden. Er wordt daarbij ook verwacht dat hij, evenals leerlingen, in toenemende mate in staat is gestalte te geven aan zijn levensovertuiging en deze ook kan expliciteren en beargumenteren.

Een belangrijk doel in humanistische educatie is de levensbeschouwelijke vorming en de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Hierbij speelt de relatie tussen docent en leerling een belangrijke rol. Deze relatie zou gekenmerkt moeten worden door gelijkwaardigheid, veiligheid, duidelijkheid en vertrouwen. Het is de taak van de docent om een dusdanig veilig en vertrouwd klassenklimaat te creëren, dat leerlingen de ruimte voelen om zich uit te spreken en met elkaar en de docent in dialoog te gaan over levensbeschouwelijke zaken.

Omdat het ‘in dialoog zijn met elkaar’ een belangrijk element is van humanistische levensbeschouwelijke vorming, wordt er tijdens de lessen beroep gedaan op de communicatievaardigheden van zowel de leerlingen als de docent. Van de docent wordt verwacht dat hij het gesprek begeleidt en verdiept. Hij zal leerlingen uitnodigen om stelling te nemen, hun mening te beargumenteren en eventueel na verder onderzoek te herzien

of te verwerpen. Vaardigheden als: goed luisteren, doorvragen, samenvatten en erkennen zijn hierbij van essentieel belang.

Een andere vraag is in welke mate humanisme expliciet in de lessen aandacht dient te krijgen. Is humanistische educatie met name gebaseerd op methodische uitgangspunten van het humanisme of is humanistische educatie ook een inhoud waarbij opvattingen over of van (het) humanisme aan bod dienen te komen? Het dilemma lijkt ons dat geen expliciete inhoudelijke aandacht voor humanisme de legitimatie van het vak kan ondermijnen, maar dat expliciete aandacht studenten eventueel kan afschrikken als zijnde een soort humanistische catechisatie.

5. Tot slot

In dit artikel hebben we een antwoord gegeven op de vraag aan welke criteria levensbeschouwelijke lesmethoden dienen te voldoen om het predicaat ‘humanistisch’ te verwerven. Levensbeschouwelijke lesmethoden hebben we gedefinieerd als al het materiaal dat primair gericht is op zingeving en identiteitsontwikkeling van leerlingen. Voor het ontwikkelen van criteria om het humanistische gehalte van levensbeschouwelijke lesmethoden te bepalen maakten we gebruik van het werk van Aloni. Met behulp van de vier tradities die Aloni in de humanistische educatie onderscheidt, hebben we vier vragen geformuleerd waarmee we levensbeschouwelijke lesmethoden kunnen analyseren op hun humanistische gehalte. We namen twee levensbeschouwelijke lesmethoden, *Labyrint* en *Wijs worden*, onder de loep. Deze lesmethoden verschilden aanzienlijk. *Labyrint* legt de nadruk op het ontdekken van het authentieke zelf, het ontwikkelen van een eigen levensverhaal, en op het maken van eigen keuzes en beargumenteren. *Wijs worden* legt de nadruk op *Bildung* en op een sociaal-kritische ontwikkeling.

We hielden een pleidooi om de door u gebruikte levensbeschouwelijke lesmethode met behulp van de op Aloni geïnspireerde criteria te analyseren en eventuele hiaten in de methode aan te vullen met extra of aanvullend lesmateriaal. Vervolgens hebben we kort stil gestaan bij de rol van de docent. Een uitstekende humanistische levensbeschouwelijke lesmethode biedt immers nog geen garantie op goed humanistisch levensbeschouwelijk onderwijs. Een lesmethode is altijd een instrument in handen van de docent. De manier waarop een docent een lesmethode inzet, kan deze methode, en ook het humanistische karakter ervan, ‘maken’ of ‘kraken’.

Gundalyn Hemmink is docente sociale vaardigheden/levensvaardigheden op een middelbare school in Schiedam en onderwijskundig medewerker van het HVO. Ze ontwikkelt daarnaast lessen en trainingen in keuzevaardigheden via ELIGO Leren Kiezen. g.hemmink@hvo.nl

Drs. Christine van der Mars is docent levensbeschouwing op een middelbare school in Rotterdam en onderwijskundig medewerker van het HVO. In oktober 2008 studeerde zij, met een scriptie over persoonsvormende schoolreizen, af aan de Universiteit voor Humanistiek. c.vandermars@hvo.nl

Drs. Marco Otten is docent Educatie aan de Universiteit voor Humanistiek en onderwijskundig medewerker van het HVO. Recent verscheen van zijn hand het artikel 'Goede docenten' in de bundel Goed Werk, Uitgeverij SWP 2008. M.Otten@uvh.nl

Literatuur

ALONI, N. (2002). *Enhancing Humanity. The Philosophical Foundations of Humanistic Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

DIJK, LODEWEGES VAN, UIJTDEWILLIGEN EN ZENGERINK (2006). *Labyrint*. Baarn: Nijgh Versluys.

VAN DE LAAR, J. (2008). *Wijs worden*. Budel: Uitgeverij DAMON.