

Dilemma's van burgerschaps- vorming in het protestants christelijk basisonderwijs: de keuze van kinderliteratuur

Erna van Koeven & Yvonne Leeman

URN:NBN:NL:UI:10-1-100854

Ellen is een elfjarig meisje. Zij en haar ouders zijn lid van een evangelische gemeente. Ellen gaat naar een open protestants-christelijke school met een diversiteit aan leerlingen, van onkerkelijk, liberaal- en orthodox-protestant, katholiek tot islamitisch. In de documenten van de school is te lezen dat de bijbel wordt gezien als inspiratiebron voor de normen en waarden die op school worden gehanteerd en voor het omgaan met elkaar. Nergens blijkt dat een letterlijke bijbelinterpretatie wordt voorgestaan. Als Ellen op een dag thuis komt uit school, vertelt ze haar ouders dat haar leerkracht heeft voorgelezen uit 'Harry Potter'. Vervolgens had de leerkracht gevraagd wie er zin zou hebben het boek zelf te lezen. Ellens vader belt meteen de schoolleider en stelt hem op de hoogte van zijn bezwaren tegen boeken over magie. Hij is van mening dat dergelijke boeken kinderen kunnen inwijden in de onzichtbare magische wereld waar de bijbel tegen waarschuwt. Hij vraagt de directeur alle kinderboeken over magie en over controversiële onderwerpen, zoals homoseksueel ouderschap en andere religies, uit de school te verwijderen. Over dergelijke onderwerpen hoort volgens hem op een christelijke school noch informatie te worden gegeven noch een gesprek met de leerlingen plaats te vinden. Die informatie en gesprekken horen in het gezin thuis.

Drs. E. van Koeven. Docente Nederlands aan de Christelijke Hogeschool Windesheim te Zwolle en lid Kenniskring Lectoraat Pedagogische kwaliteit van het onderwijs.

Dr. Y. Leeman. Lector 'Pedagogische kwaliteit van het onderwijs' aan de Christelijke Hogeschool Windesheim te Zwolle en universitair hoofddocent aan de universiteit voor Humanistiek te Utrecht.

Correspondentieadres: BH.van.Koeven@windesheim.nl

Thema

Alle basisscholen kunnen worden geconfronteerd met het verzoek van ouders zich, ter wille van een ongestoorde levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun kind, terughoudend op te stellen in de opvoeding. In het verzuilde Nederlandse onderwijs zijn het vooral confessionele basisscholen met een liberale identiteit en een heterogene leerlingenpopulatie die dit soort verzoeken krijgen. Zo'n verzoek lijkt een privékwesitie. Dat is het niet, want de school heeft een socialiserende taak waarin, zeker in een pluriforme samenleving, altijd een afweging moet worden gemaakt van de reikwijdte van het gemeenschappelijk deel. Maar dat niet alleen. Het gaat ook om de inhoud van het gemeenschappelijk deel in relatie tot de diversiteit aan leefwijzen en levensbeschouwingen in de samenleving. Daarbij gaat het onder meer om de betekenis die wordt gegeven aan pluriform samenleven en aan het ontwikkelen van de blik op zichzelf in relatie tot anderen. Deze vormende taak van het onderwijs wordt in Nederland tegenwoordig met 'burgerschapsvorming' aangeduid.

Het begrip burgerschap is de laatste jaren in het politieke en wetenschappelijke debat inhoudelijk verbreed. Burgerschap houdt tegenwoordig meer in dan kennis over staatsinrichting en het politieke krachtenveld. Ook het sociaal-culturele en (inter)persoonlijke domein zijn ermee verbonden (Bron, 2006). Burgerschapsvorming overstijgt daarmee een louter kennisgerichte benadering en omarmt een brede persoonsvormende aanpak, waardoor identiteitsontwikkeling in het centrum van de belangstelling is komen te staan.

Scholen in het primair en het voortgezet onderwijs zijn vanaf 1 februari 2006 verplicht om in hun onderwijs aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie. Vanuit zorg voor de kwaliteit van het samenleven en in reactie op doorgesloten individualisering en door immigratie toegenomen culturele en levensbeschouwelijke diversiteit, richten de nationale beleidsdoelen zich op actieve participatie in de samenleving en op acceptatie van kernwaarden, zoals democratische besluitvorming, vrijheid van meningsuiting en respect voor culturele en levensbeschouwelijke pluriformiteit. In de Nederlandse, verzuilde samenleving kunnen scholen vanuit de eigen levensbeschouwing en pedagogische visie, maar wel binnen de wettelijk voorgeschreven kaders, burgerschapsdoelen uitwerken en daarin accenten leggen. Een kwestie van vrijheid die tegelijkertijd vragen oproept over de balans in opvoeden vanuit een levensbeschouwing en opvoeden voor het samenleven in een pluriformiteit van levensbeschouwingen (ODIHR, 2008; Coulby & Zambeta, 2008). In haar openingstoespraak bij de conferentie over burgerschapsvorming 'Islamitisch onderwijs? ingeburgerd' op 4 juni 2005 benadrukte minister Van der Hoeven (OCW) het belang van onderwijs gericht op de ontwikkeling van maatschappelijke betrokkenheid en een gedeelde identiteit:

"Het is de hoogste tijd om ons in Nederland meer te bekommeren om burgerschap, gedeelde waarden en normen en gedeelde identiteit. (...) Ik wil absoluut niet dat er een tweedeling in de maatschappij ontstaat. We hebben niets aan wij-zij denken. Laten we betrokken zijn bij elkaar, en tegelijker-

tijd ieders eigenheid respecteren. (...) Een actief burger staat midden in de samenleving (en dus niet met de rug ernaartoe). Voor zo iemand is het vanzelfsprekend dat hij zegt: 'Het gaat niet over mij alleen, het gaat over mij en mijn plek in de samenleving. Over het grotere verband.' (...) Dat betekent dat je de samenleving niet kunt buitensluiten. De schooldeur mag de school en de maatschappij niet tot twee van elkaar gescheiden werelden maken. De schooldeur moet openstaan!'. (www.minocw.nl/actueel/toespraken)

In het verlengde hiervan stipte zij in haar toespraak bij het SLO-congres 'burgerschapsvorming' in maart 2006 de spanning aan in de vrijheid van inrichting van het onderwijs en de maatschappelijke taak van burgerschapsvorming:

"Er zijn vele manieren waarop scholen hun maatschappelijke taak kunnen vervullen. Er is niet één manier de beste of voor alle situaties geschikt. Ik wil scholen de ruimte geven om te kiezen voor een invulling die past bij hun (levensbeschouwelijke) visie, die rekening houdt met hún omgeving, de achtergrond van hún leerlingen en de wensen van de ouders van die leerlingen.

In de wettekst staat expliciet dat het onderwijs er voor moet zorgen dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten. Dat geldt voor elke school: van reformatorisch tot islamitisch. Ook dat kun je op verschillende manieren invullen, maar ik vind dat een kijkje nemen bij de 'buren' in onze pluriforme samenleving geen kwaad kan." (www.minocw.nl/actueel/toespraken)

Al is burgerschapsvorming een nieuwe verplichting voor het onderwijs, het is geen nieuw vak. Het moet net als educaties zoals intercultureel onderwijs, sociaal leren, seksuele vorming en milieu educatie vanaf de zijlijn een plek in het hart van het onderwijs (in onderwijshouden, werkwijzen en schoolcultuur) zien te vinden. Dat maakt de ontwikkeling en implementatie ervan moeilijk. Vanwege de schoolorganisatie is het vaak eenvoudiger een extra activiteit aan het curriculum te hangen dan een nieuwe activiteit zodanig te implementeren dat al het onderwijs meebeweegt. Echter, van een indirecte benadering van burgerschapseducatie, dus van een integratie met het reguliere curriculum, is de meeste vormende kracht te verwachten (Solomon, Watson, & Battistisch, 2001).

Vanuit dat inzicht en onze interesse in de vormende waarde van het vakonderwijs presenteren we hier een verkennend onderzoek naar burgerschapsvorming in het vakgebied Nederlands. Daarbij beperken wij ons tot het aanbod van kinderliteratuur op scholen en de opvattingen van leraren en ouders over dat aanbod. Onze onderzoeksgroep is het open protestants christelijk basisonderwijs. De breedte aan onderwerpen en de aandacht voor diversiteit in het aanbod van kinderliteratuur op de scholen beschouwen we als een kwaliteitselement van burgerschapsvorming voor pluraal samenleven. Het gaat in dit onderzoek om 'open' protestants christelijke scholen. Daarmee worden scholen aangeduid

met een diverse leerlingenpopulatie. Scholen wiens leerlingen seculier, liberaal-christelijk, orthodox-christelijk, evangelisch en anders gelovig kunnen zijn. Deze scholen zien de bijbel als inspiratiebron en niet als een tekst die letterlijk moet worden geïnterpreteerd. Het zijn scholen die bijvoorbeeld in hun schoolgidsen aangeven religieuze socialisatie belangrijk te vinden, maar daar ruime openheid in willen betrachten. Het varieert per school in hoeverre de christelijke identiteit meer of minder funderend is voor het onderwijs op deze scholen (De Wolff, 2000). Bijna een derde van het totale Nederlandse scholenaanbod is open protestants-christelijk (CBS, 2003/2004).

Na een theoretische plaatsbepaling van het onderzoek presenteren we de onderzoeksmethode en de resultaten om daarna met een conclusie en discussie af te sluiten.

Theoretische plaatsbepaling

Het onderzoek is gericht op het aanbod van kinderliteratuur op basisscholen en de opvattingen van leraren en ouders over de criteria daarvoor. We brengen het boekenaanbod in verband met burgerschapsvorming, met name de opvoeding voor pluriform samenleven. Net als Pollock (2008) gaan we ervan uit dat een op pluriform samenleven gerichte vorming om aandacht voor en expliciet denken en spreken over pluriformiteit vraagt. Voor het boekenaanbod in het kader van pluriform samenleven zijn de mogelijkheid tot herkenning en het in aanraking komen met diversiteit belangrijke criteria. Al lezende kunnen leerlingen aspecten van hun eigen leven herkennen en het leven, het moreel redeneren en manieren van denken van anderen verkennen. Het boekenaanbod komt tot uitdrukking in de samenstelling van de klassenbibliotheek, de keuze van voorleesboeken en de deelname aan activiteiten zoals de nationale Kinderboekenweek. Het begeleid lezen van boeken kan een sterk vormende waarde hebben (Ghesquière, 2004; Hakemulder, 1998; Selman, 2003). Uit de literatuurdidactiek weten we dat met name leraren van belang zijn voor een goede boekkeuze van kinderen. Zij zouden kennis hebben van het aanbod van kinderboeken, van genres en van de ontwikkelingsfasen van kinderen. Daarnaast zouden zij beschikken over een repertoire aan didactische werkvormen om naar aanleiding van boeken met kinderen te werken en te praten. En soms worden ook attitudes als enthousiasme voor boeken (Van Coillie, 1999) tot het repertoire van een leerkracht basisonderwijs gerekend. Dat boeken, met behulp van ondersteuning en begeleiding, van gerichte literair vormende waarde kunnen zijn, zien we bij Chambers (1993), die een methodiek ontwikkelde waarin leerkrachten en leerlingen leeservaringen delen. Richt de literatuurwetenschap zich met name op literaire vorming, Selman (2003) zet in het kader van de morele en identiteitsontwikkeling van kinderen de waarde van lezen centraal. Hij benadrukt bijvoorbeeld de rol van verhalen bij het ontwikkelen van het empathisch vermogen en deed onderzoek en ontwikkelwerk gericht op het professionaliseren van leraren voor deze taak. Het is voor onze verkenning interessant of leraren,

die zichzelf een begeleidende en vormende taak in het leesonderwijs toedichten, een divers boekenaanbod voorstaan.

We hebben, afgezien van het onderzoek van Sanders en Gilling (2006), waarin het voorleesgedrag en de boekenkeuze van leerkrachten centraal staat, geen onderzoek naar keuzecriteria gevonden. Op de meeste scholen, van welke richting dan ook, staat de vormende waarde van het lezen niet op de voorgrond. Het technisch en begrijpend lezen staat centraal en in dat kader is er kennis ontwikkeld over de keuze en het gebruik van kinderliteratuur. In de onderbouw praten leerkrachten weliswaar naar aanleiding van (prenten)boeken met leerlingen over sociaal-emotionele onderwerpen, zoals angst, vriendschap, rouwverwerking of echtscheiding of over het maken van morele keuzes, maar in de bovenbouw gebeurt dit nauwelijks. Hier ligt het accent op leesbevordering. De meest voorkomende activiteit in deze is het voorlezen door de leraar (Nicolaas, 2005). De achterliggende gedachte is dat leerlingen door 'kilometers te maken' hun technische en leesvaardigheid en hun leesbegrip zullen ontwikkelen. Favoriete voorleesmomenten zijn vlak na de pauze, aan het einde van de dag, en tijdens het eten en drinken. (Sanders & Gilling, 2006). Naast leesbevordering zien leerkrachten het voorlezen voornamelijk als een moment van ontspanning.

Met het onderzoek naar de door leraren gehanteerde criteria voor boekkeuze kunnen we de normatieve, waardegeladen aspecten van hun professioneel denken en handelen over de vormende waarde van lezen in relatie tot burgerschapsvorming verkennen. Tegelijkertijd kunnen die criteria ons informeren over de werkcontext van leraren, zoals de identiteit van hun school en de wensen en verwachtingen van de ouders van hun leerlingen. Die context kan hun keuzegedrag beïnvloeden. We gaan er bijvoorbeeld van uit dat ouders een zekere invloed hebben. Zij bepalen immers de schoolkeuze.

Het is gangbaar om op school, in het kader van een levensbeschouwing, boeken te promoten of te verbieden (De Vries, 1989; West, 1997; Senland & Vozolla, 2005). Ook in de protestants-christelijke traditie is het uitdragen van en opvoeden in de eigen levensbeschouwing (De Vries, 1989; Dane, 1996) een belangrijk criterium voor boekkeuze. Dane (1996) stelt in zijn historische studie naar de leescultuur in protestants christelijke gezinnen dat de protestantse traditie nooit censuur heeft gekend in die zin dat er lijsten bestonden met verboden boeken. Over de selectie van geschikte boeken was wel altijd discussie. In dit verband introduceerde Abraham Kuypers het ideaal van de verinnerlijkte censuur. Daarbij is het uitgangspunt kinderen zo op te voeden dat zij een geweten ontwikkelen dat hen in staat stelt af te wijzen wat niet bij de protestantse levensbeschouwing past. De discussie over de keuze van boeken vanuit een christelijke levensovertuiging is internationaal en actueel. Pike (2007) stelt bijvoorbeeld dat de taak van de christelijk opvoeder gecompliceerder is dan het louter weghouden van boeken. Hij pleit voor transactioneel lezen, waarbij christelijke opvoeders kinderen helpen onderliggende waarden in boeken te ontdekken en die te leggen naast de eigen christelijke waarden.

Voor het verkennend onderzoek is het in dit verband interessant of en waarom leraren vanuit de christelijke levensovertuiging boeken selecteren. Kiezen ze voor boeken van christelijke uitgevers en mijden ze boeken met grof taalgebruik, fantasieverhalen en boeken over onderwerpen als echtscheiding, homofilie en seksualiteit?

Sinds in het begin van de jaren negentig griezel- en fantasieboeken voor kinderen populair werden, werd met name in orthodox protestantse kring 'magie' een selectiecriteria voor kinderboeken. In dat kader ontstond twee keer ophef over kinderliteratuur, waarbij beide keren kamervragen werden gesteld door een orthodox-protestantse partij (ChristenUnie en SGP). Eerst was de aanleiding de nationale Kinderboekenweek van 2005 waarvan het thema *De toveracademieboeken vol magie* was. Vervolgens was er in 2007 discussie over het boekje *'Ontsnapt uit de dode hoek'* van Paul van Loon, dat het Ministerie van Verkeer en Waterstaat toestuurde aan alle basisscholen om leerlingen te waarschuwen voor de gevaren van de dode hoek bij vrachtwagens en dat zich grotendeels afspeelt in een magische 'andere wereld'. In ons werk op een christelijke lerarenopleiding merkten we dat ook in het open protestants christelijk basisonderwijs grote belangstelling en gevoeligheid voor deze discussie bestaat.

Het is – juist in het kader van opvoeden voor pluriform samenleven – interessant om op deze scholen onderzoek te doen naar het boekenaanbod en de keuzecriteria daarvoor. Op basis van Amerikaans onderzoek (Senland & Vozolla, 2005), vermoeden we dat argumenten van evangelische ouders, die een letterlijke bijbeluitleg voorstaan, bij het besluit wel of niet aan de Kinderboekenweek deel te nemen en bij de selectie van boeken een rol van betekenis spelen. Het aanbieden van boeken met magische elementen, zou volgens deze ouders niet zijn toegestaan.

Er is een diversiteit aan invullingen die aan goed burgerschap in de Nederlandse samenleving, gegeven wordt. Veugelers (2003) onderscheidt de volgende clusters van doelen:

- *aanpassing en disciplineren* met doelen als gehoorzaamheid, goede manieren en zelfdiscipline;
- *zelfstandigheid en kritische meningsvorming* met doelen als het vormen van een eigen mening en het leren omgaan met kritiek;
- *sociale betrokkenheid* met doelen als rekening houden met anderen, respect tonen voor andersdenkenden en solidariteit met anderen.

De doelen uit deze clusters worden algemeen aanvaard en maken als zodanig onderdeel uit van het toetsingskader van de inspectie (zie ook Bron 2006). Door scholen worden, vaak gerelateerd aan hun onderwijsvisie en missie, in en tussen deze doelen verschillende accenten gelegd. Kritische meningsvorming en sociale betrokkenheid, met name de balans in eenheid en verscheidenheid in een pluriforme samenleving, zijn doelen die in de concrete uitwerking stevig discussie oproepen. In dit verband is het interessant of en hoe deze doelen deel

uit maken van de keuzecriteria van leraren en ouders in het open protestants christelijk onderwijs.

Opvoeden tot burgerschap laat zich goed verbinden met aandacht en gerichtheid op de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen, als ook met aandacht voor het leren deelnemen aan het samenleven op een betrokken, kritische en sociaal verantwoordelijke wijze. Voor burgerschapsvorming is het van belang dat de leraar betrokkenheid op anderen en betrokkenheid op de *samenleving* stimuleert. Een belangrijk thema daarbij is het leren accepteren en omgaan met *pluriformiteit*. Pluriformiteit roept voor velen onzekerheid op, laat altijd tegenstrijdigheden zien en kan discriminerende praktijken met zich mee brengen. Leerlingen zouden bijvoorbeeld kunnen leren discriminatie te herkennen en er weerstand tegen te bieden. En de dilemma's die met pluriform samenleven verbonden zijn, moeten leren kennen. Een dilemma betreft bijvoorbeeld *de verhouding diversiteit en gemeenschappelijkheid* (Leeman 2003). Een ander dilemma betreft het *erkennen van een persoonlijke en groepsidentiteit en het kritiseren ervan* als die identiteiten nodeloos zelfbeperkend zijn, gevaarlijk voor anderen of voor gelijkheid in de samenleving (Gewirtz & Gribb, 2008). Tolerantie zou intolerantie niet moeten tolereren. Datzelfde geldt voor respect en respectloosheid. (zie ook Coulby & Zambeta, 2008). Met opvoeden voor pluriform samenleven is in Nederland ervaring opgedaan in het kader van intercultureel onderwijs. Intercultureel onderwijs kreeg de meeste aandacht op scholen met een gemengde leerlingenpopulatie. Onderzoek naar intercultureel onderwijs liet zien dat het leraren ontbreekt aan de nodige professionele kennis en vaardigheden om lessen over pluriform samenleven, zeker in gemengd samengestelde klassen, goed inhoud te geven (Ledoux, Leeman, Moerkamp & Robijns, 2000). We vragen ons af of het voorbereiden op pluriform samenleven een onderdeel vormt van de keuzecriteria van de leraren.

Methode

Voor dit verkennend onderzoek naar het boekenaanbod op open protestant christelijke scholen en de opvattingen van ouders en leraren over de keuzecriteria daarvoor waren de onderzoeksvragen:

Aanbod van boeken:

1. Hoe zijn klassenbibliotheken van protestants-christelijke scholen samengesteld?
2. Welke boeken worden voorgelezen in de klas?

Criteria voor het aanbod van boeken:

3. Welke criteria hanteren leraren bij de keuze van kinderboeken?
4. Welke criteria hanteerden scholen bij de keuze om wel of niet mee te doen aan de Nationale Kinderboekenweek 2005?

5. Welke criteria hanteren ouders bij hun waardering voor het boekenaanbod op de school van hun kinderen?

Onderzoeksgroep

De inventarisatie van het boekenaanbod in de klas (vraag 1 en 2) en de afname van de vragenlijst over de criteria voor keuze van kinderboeken van leraren en scholen (de vragen 3 en 4) zijn uitgevoerd door studenten van de Lerarenopleiding Basisonderwijs van Hogeschool Windesheim te Zwolle. Deze activiteiten vormden een onderdeel van hun stageopdracht en werden uitgevoerd op alle stagescholen van de lerarenopleiding in juni 2006. De studenten zijn vooraf geïnformeerd over het onderzoek en geïnstrueerd over de onderzoeksactiviteit die van hen verwacht werd. De inventarisatie van het aanbod van boeken in de klas vond plaats bij 169 leraren, die ook geïnterviewd werden. Geen van de leraren weigerde een interview. Een aantal leraren bleek niet werkzaam op een open protestants-christelijke school, maar bijvoorbeeld op een openbare. Deze 25 leraren zijn niet meegenomen in het onderzoek. De onderzoeksgroep bestaat dus uit 144 leerkrachten. Deze leerkrachten waren op 108 scholen werkzaam.

In oktober 2005, vlak na de Kinderboekenweek over magie werd op verzoek van de schoolleider een vragenlijst afgenomen naar de keuzecriteria die ouders hanteren voor het boekenaanbod op school. Deze open protestants-christelijke school participeerde niet aan de Nationale Kinderboekenweek 2005, maar koos voor een eigen invulling. De kinderen van deze basisschool komen uit 270 gezinnen. Er is gevraagd per gezin een vragenlijst in te vullen. Het is niet bekend of de vader dan wel de moeder de vragenlijst heeft ingevuld of dat het invullen in samenspraak is gebeurd. Het aantal respondenten bedraagt 162 (60%), een naar de maatstaven van de school groot aantal. De helft van de ouders (83) heeft in een open vraag aanvullende informatie gegeven.

Onderzoeksinstrumenten

Er is gebruik gemaakt van

- een inventarislijst (vraag 1 en 2)
- interviewleidraad (vraag 3 en 4)
- een schriftelijke vragenlijst (vraag 5)

inventarislijst

De studenten kregen de opdracht een leraar van hun stageschool te interviewen en de klassenbibliotheek van die leraar te inventariseren. Zij kregen daarvoor een instructie. Het was de bedoeling dat ze de boeken zouden inventariseren, die in hun klas aanwezig waren en die behoorden tot het boekenaanbod waaruit de leerlingen vrij konden kiezen. Wanneer er op de school geen klassenbibliotheken waren, maar wel een algemene bibliotheek, dan werd hen gevraagd die boeken te inventariseren die ongeveer overeenkwamen met het leesniveau

van hun groep. Boeken die speciaal voor projecten aanwezig waren, hoefden ze niet te beschrijven.

interviewleidraad

De vragen over de criteria voor de keuze van boeken stonden in de interviewleidraad centraal. Achtergrondvragen betroffen het bestaan van speciale contracten met uitgevers over boekaan-schaf en de verantwoordelijke voor boekaan-schaf voor klas en/of school. Over deelname aan de Nationale Kinderboekenweek in 2005 werden de volgende vragen gesteld:

- Heeft de school meegedaan met het thema van de kinderboekenweek 'De toveracademie- boeken vol magie'?
- Zo nee, is voor het thema van de christelijke kinderboekenmaand gekozen (Wonderlijk!) of is de week nog anders ingevuld?
- Waarom is die keuze gemaakt?

schriftelijke vragenlijst voor ouders

De constructie van de vragenlijst vond plaats met gebruikmaking van screeningsinstrumenten voor kinderboeken die ontwikkeld zijn voor het christelijk onderwijs (Gijsbertsen & Wierstra, 1997; Stichting Lezen, 2000; Matzken & Nijburg, 1992). In de vragenlijst zijn meerkeuzevragen, stellingen en een afsluitende open vraag opgenomen. De onderwerpen van de vragenlijst zijn:

- *persoonlijke gegevens*: de samenstelling van het gezin; religie; kerkelijke meelevendheid; wenselijkheid christelijke opvoeding; overwegingen voor de schoolkeuze.
- *leesgedrag thuis*: gelegenheid geven om te lezen; boeken voorlezen; zelf de boeken van hun kinderen lezen; op de hoogte van publicaties over kinderboeken.
- *criteria voor de keuze van boeken*: Met behulp van stellingen wordt gevraagd naar de wenselijkheid van het (voor)lezen van sprookjes, van boeken waar kinderen angstig van zouden kunnen worden, van boeken over magische onderwerpen, van boeken over dieren die kunnen spreken, van boeken over seksualiteit. Ook is gevraagd naar christelijke kinderboeken en boeken met grof taalgebruik.
- *schoolbeleid*: Het gaat hierbij om de beslissing van de school over deelname aan de kinderboekenweek en om het beleid op het gebied van boekenaanbod en het werken met boeken in de klas, zoals voorlezen, spreekbeurten en gesprekken met kinderen over kinderliteratuur

Aan het eind van de vragenlijst krijgen ouders de gelegenheid in een open vraag aanvullende opmerkingen te plaatsen. In de introductie voor de ouders wordt de vragenlijst gekoppeld aan de beslissing van de school een eigen invulling te geven aan de Kinderboekenweek 2005.

Resultaten

Aanbod van boeken

Vraag 1 Hoe zijn klassenbibliotheken van protestants-christelijke scholen samengesteld?

Het grootste deel van de klassen heeft een eigen bibliotheek. Het aanbod bestaat vooral uit boeken van algemene uitgeverij. In bijna de helft van de klassen werden – verspreid over alle groepen – kinderboeken van christelijke uitgeverij aangetroffen. Overigens gaat het op de meerderheid van de scholen om een, ten opzichte van het totale boekenaanbod op de school, klein aantal boeken. Het zijn protestantse boeken die uit de jaren zeventig of daarvoor stammen, of recente actieboeken van christelijke uitgeverij. Vanaf de groepen drie is een kwart tot een derde van het boekenaanbod van na 2000. In de kleutergroepen is dat iets minder dan de helft. Daarbij moet worden aangetekend dat deze resultaten worden gekleurd doordat er scholen zijn met een recente en scholen met een sterk verouderde bibliotheek. Geldgebrek is de reden voor een verouderd boekenaanbod.

De onderwerpen van de boeken varieert naar bouw. In de kleutergroepen bevinden zich in de boekenhoek veelal prentenboeken. In deze groepen zijn realistische verhalen aanwezig die het dagelijks leven van kinderen weergeven of zaken uit hun omgeving beschrijven die bijvoorbeeld betrekking hebben op de natuur. Er zijn ook versjesboeken en boeken met fantastische elementen, zoals sprookjes, verhalen waarin dieren kunnen praten of waarin oplossingen voorkomen, die ingegeven worden door tovenarij. In de middenbouw zijn veel boeken uit educatieve series voorhanden, die speciaal zijn aangeschaft voor het leesonderwijs. Ook zijn ‘lieve griezelboeken’ waarin heksjes of andere magische wezens een rol spelen regelmatig aanwezig. In de bovenbouw staan veel boeken die afkomstig zijn uit pakketten die door uitgeverijen goedkoop aan ouders worden aangeboden. Boeken met magische elementen komen zelden voor.

Vraag 2 Welke boeken worden op het moment van het onderzoek voorgelezen in de klas?

Minder leerkrachten uit de bovenbouw kunnen een titel van een voorleesboek noemen dan leerkrachten uit de onder- en middenbouw. Tot en met groep 5 wordt dus mogelijk meer voorgelezen dan in groep 6, 7 en 8.

De boeken die de leerkrachten noemen zijn in lijn met die uit het onderzoek van Sanders en Gilling (2006). Leerkrachten kiezen populaire boeken. Dit zijn boeken van klassieke auteurs als Annie M.G. Schmidt, Roald Dahl, Dick Laan of H. de Roos en van moderne populaire auteurs als Jacques Vriens of Carry Slee. In de boeken van Roald Dahl komen overigens griezelementen voor en in de boeken van Carry Slee en Jacques Vriens grof taalgebruik of maatschappelijke onderwerpen als echtscheiding of (homo)seksualiteit.

We kunnen concluderen dat het boekenaanbod niet door christelijke uitgevers gedomineerd wordt. Boeken over onderwerpen waarover in open protestants- christelijke kring gediscussieerd wordt zijn, hoewel niet in alle, klassenbibliotheken te vinden. Boeken met magische elementen komen sporadisch in de bovenbouw voor.

Keuzecriteria

Vraag 3 Welke criteria hanteren leraren bij de keuze van kinderboeken?

Van 50 van de 108 scholen die bij het onderzoek betrokken waren, zijn gegevens bekend over de verantwoordelijke voor de aanschaf van kinderboeken. Het beeld is divers. De leraren zijn over het algemeen verantwoordelijk voor het boekenaanbod in hun klassenbibliotheek. Die verantwoordelijkheid kan gedeeld worden met de directeur, medeleerkrachten en de leescoördinator. Op een enkele school wordt gewerkt met een speciale commissie waar ook ouders deel van uit maken. Er is één voorbeeld waarbij boeken werden aangeschaft die de kinderen zelf uitkiezen.

Een meerderheid van de leerkrachten zegt dat ze alle boeken in hun klassenbibliotheek kennen. Een kleine minderheid verstaat daaronder dat ze ook daadwerkelijk zijn gelezen. Leerkrachten zien het kennelijk niet als hun taak om kinderboeken te lezen, of streven er wel naar, maar het lukt hen in verband met tijdgebrek niet. Onder 'kennen' verstaan leerkrachten bijvoorbeeld het lezen van een flaptekst of het weten welke boeken in de klassenbibliotheken staan. Leerkrachten maken negatieve en positieve keuzes bij de aanschaf van boeken. De negatieve keuzes hebben de overhand zoals in tabel 1 te zien is. Bij de negatieve keuzes staat het weghouden van boeken centraal.

Een negatieve keuze betreft het niet passen bij de christelijke identiteiten met name het weghouden van het onderwerp magie. Pedagogische criteria zijn bijvoorbeeld het voorkomen van angstaanjagende onderwerpen zoals geweld en ook seksualiteit. Voor een aanzienlijk aantal leraren is het voorkomen van grof taalgebruik een reden niet voor een boek te kiezen.

Positieve keuzen betreffen boeken van christelijke uitgevers en boeken die aansluiten bij de christelijke identiteit. Daarnaast noemen leraren pedagogische argumenten die kunnen worden samengevat in 'aansluiten bij de belevingswereld' en 'leerzaam'. Onder 'aansluiten bij de belevingswereld' wordt enerzijds verstaan dat kinderen bij boeken een goed gevoel krijgen, dat ze met plezier lezen, anderzijds dat ze hun eigen situatie en maatschappelijke ontwikkelingen leren (her)kennen in boeken. Kernwoorden zijn leesplezier, aansluiten bij interesse, ontwikkeling en actualiteit. Onder boeken die kinderen iets leren wordt verstaan dat leerlingen kennis opdoen over feitelijkheden, zoals over een rups die in een vlinder verandert. Daarnaast houdt het in dat kinderen ontwikkelingen die een rol spelen in de moderne samenleving leren kennen en daarover een mening leren ontwikkelen. Kwaliteit wordt elf maal genoemd door de leerkrachten. Onder kwaliteit verstaan leraren dat boeken van populaire auteurs

zijn, dat ze zijn bekroond door de griffeljury of genomineerd door de kinderjury en dat ze aantrekkelijk geschreven en geïllustreerd zijn.

Bij hun argumenten voor zowel positieve als negatieve keuzes is 'rekening houden met de ouders' voor leraren een belangrijk aandachtspunt. De geïnterviewde leraren zijn in meerderheid geneigd in hun boekkeuze rekening te houden met de mening van alle ouders, ook als het een minderheidsgroep betreft. Dit is met name het geval bij de argumentatie voor het niet aanschaffen van een boek.

Tabel 1: Criteria die door leerkrachten gehanteerd worden bij de aanschaf van boeken

Criteria om boeken niet aan te schaffen	
geen magie	61
geen grof taalgebruik	28
geen geweld	10
geen seksualiteit	6
kinderen mogen niet bang worden	5
Criteria om boeken juist aan te schaffen	
christelijk	16
aansluiten bij de belevingswereld	28
leerzaam	12
kwaliteit	11

Vraag 4 Welke criteria hanteerden scholen bij de keuze om wel of niet mee te doen met de Nationale Kinderboekenweek 2005?

Zoals tabel 2 laat zien deden van de 108 open protestants-christelijke scholen elf scholen, zonder verdere aanpassingen aan de nationale Kinderboekenweek mee.

Tabel 2: Deelname van scholen aan de kinderboekenweek over magie (n=108)

Niet deelnemende scholen	74
Deelnemende scholen met aanpassingen	14
Deelnemende scholen zonder aanpassingen	11
Gegevens niet bekend	9

De helft van de leerkrachten van de scholen die niet meededen of het thema aanpassen, noemden als argument dat de school niet voor het thema had gekozen vanwege mogelijke bezwaren van ouders.

Vraag 5 *Welke criteria hanteren ouders bij hun waardering voor het boekenaanbod op de school van hun kinderen?*

Een meerderheid van de ouders zou deelname van de school om mee te doen met de kinderboekenweek over magie hebben gesteund. Een kwart van de ouders heeft duidelijk bezwaar tegen deelname. Daarnaast zijn er twijfelaars. Als het gaat om de aanschaf van en het voorlezen van griezelboeken en boeken met magische elementen zien we een vergelijkbaar antwoordpatroon. Een nog ruimere meerderheid van de ouders stelt zich acceptierend op, maar ook hier is er een minderheid van de ouders die bijna een kwart van de totale populatie uitmaakt, die zich afwijzend opstelt.

Gecontroleerd voor de religie van de ouders blijken met name evangelische en orthodoxe ouders bezwaren te hebben tegen de kinderboekenweek over magie, de aanschaf van boeken over magie voor de schoolbibliotheek en het voorlezen van griezelboeken en boeken met magische elementen (tabel 3). Zij zijn een minderheid van de ouderpopulatie. De 162 respondenten laten namelijk een grote religieuze diversiteit zien. Ze zijn in meerderheid protestant (99). Tweederde van deze groep noemt zich liberaal protestant. Van de resterende 34 protestante ouders noemen zestien ouders zich evangelisch en achttien ouders zich orthodox. Naast katholieke ouders (13) telt de school seculiere ouders (33) en een restgroep (17) van divers pluimage.

Tabel 3: *Meningen van ouders verdeeld naar religie over het aanbod van boeken*

Had de school aan de kinderboekenweek over magie moeten deelnemen?

	liberaal prot. n=65	seculier n=33	orthodox n=18	Evange- lisch n=16	katholiek n=13	overig n=17
Ja	39	29	2	0	7	10
Nee	10	1	12	16	1	2
Twijfel	13	2	3	0	5	5
Weet niet	3	1	1	0	0	0
Ontbreekt	0	0	0	0	0	0

Vindt u het goed wanneer boeken over magie niet in de schoolbibliotheek staan?

	liberaal prot. n=65	seculier n=33	orthodox n=18	evange- lisch n=16	katholiek n=13	overig n=17
Ja	7	2	9	15	8	10
Nee	47	30	5	0	1	3
Twijfel	9	1	3	1	4	1
Weet niet	2	0	1	0	0	2
Ontbreekt	0	0	0	0	0	1

Kunnen leerkrachten griezelboeken en boeken waarin magie een rol speelt, voorlezen?

	liberaal prot. n=65	seculier n=33	orthodox n=18	evange- lisch n=16	katholiek n=13	overig n=17
Ja	49	29	6	0	11	5
Nee	8	4	8	15	1	6
Twijfel	8	0	4	1	1	4
Weet niet	1	0	0	0	0	2
Ontbreekt	0	0	0	0	0	0

Op basis van de opmerkingen bij de open vragen, zien we dat de argumentatie van de meeste evangelische ouders gekenmerkt wordt door een afwijzing van elke vorm van magie in kinderboeken. Deze ouders twijfelen niet. De orthodoxe ouders hebben vooral bezwaar tegen boeken waarin magie realistisch beschreven wordt. De andere ouders hebben een tegenovergestelde mening. Zij hebben in meerderheid bezwaar tegen beperkingen in het boekenaanbod. Ze staven dat met opvoedkundige argumenten. Kinderen zouden met een breed boekenaanbod in aanraking moeten komen om op te groeien tot goed geïnformeerde en kritische burgers die in staat zijn zelf keuzes te maken. Met name bij liberaal protestantse ouders is er enige twijfel. Die houdt verband met solidariteit met en respect voor 'andersdenkende' ouders. Zij schrijven bijvoorbeeld: *"Wij hebben gekozen voor christelijk onderwijs en respecteren de eventuele wens van andere ouders om hun kinderen niet bewust met het thema magie in aanraking te laten komen."* Het is opmerkelijk dat een dergelijke argumentatie niet bij de orthodoxe en evangelische ouders vinden is.

Bij de keuzecriteria blijkt zowel bij leraren en ouders grote gevoeligheid te bestaan voor het toetsen aan de christelijke identiteit van de school en de wensen van orthodoxe ouders.

Conclusie en discussie

Uit het onderzoek leren we dat het aanbod van kinderboeken op de open protestants christelijke basisscholen naar onderwerp ruim is. Het aanbod wordt niet door christelijke uitgeverij gedomineerd. Boeken met magische elementen zijn in de bovenbouw van de meeste scholen beperkt aanwezig. Het boekenaanbod is vooral georiënteerd op leesbevordering.

Wanneer de leraren gevraagd wordt naar gehanteerde keuzecriteria voor boeken blijkt bij de meerderheid grote gevoeligheid te bestaan voor het toetsen ervan aan de christelijke identiteit van de school. Ze brengen dat met name in verband met de wensen van orthodox christelijke ouders, terwijl die op open protestants christelijke scholen in de minderheid zijn. Die gevoeligheid is extra groot bij de besluitvorming rond deelname aan de nationale Kinderboekenweek 2005 waar het thema magie centraal stond. Slechts een kleine minderheid van de 108 scholen koos voor deelname, terwijl in voorafgaande jaren voor deze scholen deelname min of meer vanzelfsprekend was. Mogelijk hangt dit samen met het feit dat de beslissing over deelname in alle openheid en voor alle leerlingen van de school genomen moet worden, terwijl de selectie van boeken voor de klassenbibliotheek minder zichtbaar is en het uitlenen van een boek aan de individuele verantwoordelijkheid van een kind kan worden overgelaten.

Bij de selectie van boeken spelen criteria, die aan burgerschapsvorming gerelateerd zijn nauwelijks een rol. De leraren lijken de opdracht tot burgerschapsvorming niet te verbinden met het onderdeel lezen van literatuur van het leergebied Nederlands. Dit hangt wellicht samen met het accent op leesbevordering en ook met het algemene gebrek aan kennis over kinderliteratuur en aan leeservaring onder leraren basisonderwijs (Chorus, 2007) en met, zoals we al noemden, een gebrek aan kennis over en belangstelling voor het opvoeden voor een pluriforme samenleving als een element van burgerschapsvorming onder leerkrachten in het algemeen.

De leraren baseren hun keuzes voor kinderboeken eerder op negatieve dan op positieve argumenten. Het wel of niet voorkomen van magie speelt daarbij de grootste rol, maar ook grof taalgebruik, geweld en seksualiteit worden genoemd. Kijken we naar de door Veugelers (2003) onderscheiden clusters van doelen, dan lijkt 'aanpassing en disciplineren' gericht op de 'christelijke identiteit' voor een aanzienlijk deel van de geïnterviewde leerkrachten een belangrijke rol te spelen. Zij kiezen er bijvoorbeeld voor kinderen niet te confronteren met boeken waar grof taalgebruik in voorkomt. Het is opvallend dat kennis van de samenleving en zelfstandige en kritische meningsvorming door de leraren nauwelijks genoemd worden als een selectie criterium voor boeken. De leraren zijn, zoals we al ver-

moedden, eerder geneigd boeken, die mogelijk discussie oproepen, bij kinderen weg te houden dan dat zij de kinderen zelf leren kiezen of kritisch oordelen.

Alle leraren zijn gericht op het bevorderen van een respectvolle omgang met elkaar, een notie die in open protestants-christelijke scholen doorgaans gezien wordt als een belangrijk onderdeel van de christelijke identiteit (Leeman, Wardekker, Blenkers, Uittenbogaard, & Valstar, 2005). De leraren noemen bij de boekkeuze weinig positieve criteria, zoals een keuze voor het leren over maatschappelijke onderwerpen als discriminatie, echtscheiding, pesten of samenleven met andere culturen. De minderheid van de leraren die wel voor deze criteria kiest, vindt het belangrijk dat hun leerlingen onderwerpen herkennen die zich in hun omgeving kunnen afspelen, maar ook dat zij kennismaken met onderwerpen die zij uit eigen ervaring niet kennen.

Een minderheid van de gehanteerde argumenten geeft blijk van een visie op pedagogische kwaliteit, die niet alleen de zorg voor de leerling en het realiseren van een veilige leeromgeving centraal stelt, maar de brede ontwikkeling van leerlingen tot autonoom denkend, kritisch en sociaal verantwoordelijk lid van de samenleving tot uitgangspunt neemt (Leeman & Wardekker, 2004).

Kennelijk kennen de leraren een grote invloed aan boeken toe en minder aan de eigen rol in het omgaan met boeken. Hoewel vooral keuzecriteria onderwerp van gesprek waren tijdens de interviews, gaat geen van de leraren spontaan in op de eigen rol tijdens het werken met boeken. Ook het feit dat niet alle boeken in de klassen bij hen bekend zijn, wijst er op dat zij hun rol in het bespreken van boeken als marginaal beschouwen.

We zouden kunnen zeggen dat zowel het weghouden van boeken als het aanschaffen van 'verantwoorde' boeken op de open protestants-christelijke scholen sterk is gerelateerd aan het willen bieden van een veilige omgeving aan de leerlingen. Vanuit de gedachte dat ieder kind zich welkom en geborgen zou moeten voelen op school, wordt aan die veiligheid inhoud gegeven. De leraren willen kinderen noch ouders buitensluiten en lijken dat te verbinden met de christelijke identiteit van de school. Impliciet geven leraren daarmee aan dat zij een veilige omgeving die aansluit bij de gezinssituatie van een kleine groep ouders, die haar mening expliciet kenbaar maakt, ook voor de overige ouders en leerlingen passend achten. Het kan ook een vorm van conflictvermijding zijn. Het handelen van de leraren is vermoedelijk niet gebaseerd op kennis van de mening van alle ouders van hun school. Uit het onderzoek onder ouders van één van de open protestants christelijke basisscholen, komt bijvoorbeeld naar voren dat de meerderheid van de ouders van die school moeite heeft met een beperkt boekenaanbod en het niet deelnemen aan de nationale Kinderboekenweek, die magie tot thema had. Deze school participeerde, mede op verzoek van orthodoxe ouders, niet aan deze Kinderboekenweek.

Discussie

De leraren uit dit onderzoek lijken eerder te kiezen voor het vermijden dan voor het stimuleren van een discussie over politieke en identiteitsgevoelige onderwerpen in het kader van burgerschapsvorming. Uit eerder onderzoek onder leraren werkzaam op scholen van verschillende denominatie, weten we dat het op school bespreekbaar maken van onderwerpen als pedagogische kwaliteit, burgerschapsvorming en pluriform samenleven niet eenvoudig is. Het gesprek is niet onmogelijk, maar leraren hebben er wel hulpmiddelen bij nodig (Lee-man, Wardekker, & Majoor, 2007). Alhoewel er bijvoorbeeld binnen en buiten het onderwijs grote belangstelling voor etnisch en levensbeschouwelijk pluriform samenleven bestaat, en het onderwerp druk bediscussieerd wordt, is het in de huidige maatschappelijke context haast onmogelijk om zonder dichotomiserend taalgebruik over dit onderwerp te spreken. Dat bemoeilijkt inclusiviteit. Al zijn de leden van een schoolgemeenschap zich bewust van verschillen en gevoelige kwesties, toch kan het bespreken ervan in de schoolse context als welhaast onmogelijk ervaren worden (Pollock, 2004).

Het Nederlandse verzuilde schoolsysteem lijkt een bewaking van de levensbeschouwelijke grenzen tussen scholen te stimuleren. De indruk bestaat dat in het Nederlands protestants-christelijk onderwijs eerder van een smalle dan van een brede christelijke identiteit wordt uitgegaan (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, & Miedema, 2007). Die smalle identiteit wordt nogal pragmatisch ingevuld. Dat wordt wel eens denigrerend 'brandjes blussen' genoemd. De leraren die we in ons onderzoek gesproken hebben, lijken in hun manier van oplossen van conflicten door boeken weg te houden onder verwijzing naar 'de wens van de ouders' vanuit deze manier van denken te handelen. Uit hun selectiecriteria voor boeken spreekt een grote loyaliteit aan de christelijke identiteit. Zij worden wellicht in hun werkcontext voor deze manier van handelen gesocialiseerd. In dit verband is het interessant dat de leraren dilemma's op het gebied van *opvoeden in een levensbeschouwing en voor het samenleven in een seculiere samenleving* met diverse levensbeschouwingen niet te berde brengen. De invulling die zij aan de christelijke identiteit geven, lijkt door hun loyaliteit met de orthodoxe visie meer door exclusiviteit dan door inclusiviteit te zijn ingegeven. In dit verband is het bijvoorbeeld een belangrijke vraag of een liberale christelijke identiteit een orthodoxe identiteit kan omarmen zonder te moeten inleveren op het gebied van vrijheid van meningsuiting en het opvoeden voor persoonlijke autonomie. Zou het vanuit de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen niet minimaal noodzakelijk zijn dat leerlingen de wereld buiten hun groep leren kennen, daarbij ondersteund door leraren, die wereld leren respecteren en zich over die wereld een mening leren vormen? Wij denken van wel. In onze invulling van pedagogische kwaliteit staan een brede vorming, het ontwikkelen van sociale verantwoordelijkheid en het opvoeden voor autonome oordeelsvorming en kritische reflectie centraal. Voor ons heeft het onderwijs een publieke functie en is de school bij uitstek de plaats waar *alle* leerlingen over pluriform

samenleven moeten leren en zouden moeten oefenen met een gedeelde verantwoordelijkheid voor een gezamenlijke toekomst. De voortdurende zoektocht naar een balans in het waarborgen van diversiteit én gemeenschappelijkheid vinden we daarbij een uitdaging (Leeman, 2003). In het verlengde hiervan is de vraag naar de rol van de leraar interessant. Het vermijden en/of verzwijgen van dilemma's van pluriform samenleven heeft, hoe aantrekkelijk ook vanuit het standpunt van conflictbeheersing en het waarborgen van een veilige leeromgeving, zijn schaduwzijde. Het niet spreken over heikele zaken is ook een vorm van beïnvloeden. Stilzwijgend wordt een standpunt ingenomen en invulling gegeven aan waarden als tolerantie en respect en aan pedagogische doelen als 'het opvoeden in en voor veiligheid'.

In onze ogen kan de wereld en het onderwijs nooit in alle opzichten 'veilig' zijn. De beste manier voor het opvoeden in en voor veiligheid is het leren omgaan met onzekerheid en onveiligheid. Dat kan alleen in onderwijs waarin niet bij voorbaat de antwoorden op alle vragen vastliggen. "Is in wezen niet alle leren en alle communicatie onveilig? Leren omdat je eens stukje van je eerder verworven zekerheden over de wereld en jezelf moet opgeven en communicatie omdat je nooit precies weet hoe de ander zal reageren" (Leeman & Wardekker, 2004, pagina 26).

Tolerantie voor de mening van een niet-liberale minderheid, geeft tegelijkertijd invulling aan respect en tolerantie voor de visie van de, in dit geval, liberale meerderheid. Het gaat hier om de invulling van tolerantie in een respectvolle en tolerante omgang met elkaar op school (Orlenius, 2008). De kwaliteit van de omgang met de leerling en diens ouders is onderdeel van de normatieve professionaliteit van de leraar; en deze moet zich richten op de ontwikkeling van alle leerlingen. Dat roept de vraag op wat een respectvolle omgang met elkaar zou moeten inhouden en hoe die zou moeten worden vormgegeven. We vragen ons af of het gedachtegoed van Guttmann en Thompson (1996), Noddings (2005) en Parker (2003), die ieder op eigen wijze de zorg en aandacht voor de mening van de minderheid en de balans in gemeenschappelijkheid en verschil in de concrete onderwijssituaties onderzoeken hier uitkomst zouden kunnen bieden. Parker stelt bijvoorbeeld voor om bij controversiële onderwerpen het gemeenschappelijke te zoeken in de procedure van besluitvorming. Noddings pleit er bij morele dilemma's voor enerzijds mee te bewegen met de minderheid en anderzijds vast te houden aan de eigen overtuiging om zo de communicatie gaande te houden. Guttmann en Thompson (1996) pleiten er voor beslissingen niet te nemen op basis van het meerderheids- of minderheidsprincipe, maar op grond van het uitwisselen van morele argumenten die bijvoorbeeld getoetst worden aan de grondrechten die de samenleving heeft vastgesteld en aan empirisch bewijs. De leraren uit ons onderzoek lijken niet over een repertoire aan bruikbare kennis en vaardigheden te beschikken bij het ontwikkelen van antwoorden op deze abstract filosofische dilemma's en vragen. Ook wij hebben die antwoorden niet voorhanden. Voor het ontwikkelen van antwoorden zou ontwerpgericht onderzoek, waarin leraren en onderzoekers samen een actieve rol spelen, goede mogelijkheden bieden.

De leerkrachten in dit onderzoek zijn kort en met een beperkte vragenlijst geïnterviewd door leraren in opleiding. Meer, grootschaliger en diepergravend onderzoek is gewenst. Nader onderzoek of criteria ten aanzien van het boekenaanbod op open protestants-christelijke scholen verschillen van openbare, islamitische of katholieke scholen zou ook interessant zijn. Wij vermoeden dat hoewel bij de selectie van boeken andere identiteitsargumenten een rol zullen spelen - ook in deze scholen de relatie tussen kinderliteratuur en burgerschapsvorming voor een pluriforme samenleving niet sterk ontwikkeld is.

Summary

The research project 'dilemmas in citizenship education' is part of a research programme on education in Christian schools in the Dutch diverse society. This explorative study focuses on the choice of childrens' literature books in protestant primary schools with a heterogeneous population of pupils. This a contested issue nowadays. An issue connected to the common and inclusive goals of citizenship education to prepare everyone for a plural society and the wishes of some of the teachers and parents to educate children exclusively in the Christian faith. The results show that the solutions thinkable to most of the teachers is the avoidance of books that might cause a lack of safety for certain children and could raise discussion with orthodox parents. In the discussion we explore other possible solutions.

Literatuur

- Avest, I. ter, C. Bakker, G. Bertram-Troost, & Miedema S. (2007). Religion and Education in the Dutch pillarized and post-pillarized educational system: historical background and current debates. In: R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J.-P. Willaime (Eds.). *Religion and Education in Europe; Developments, Contexts and Debates*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Bron, J. (2006) *Burgerschapsvorming*. Enschede SLO.
- CBS 2003/2004 (<http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/onderwijs/cijfers/incidenteel/maatwerk/denominatie-in-het-basisonderwijs.htm>)
- Chambers, A. (1993). *Tell me. Children reading and talk*. Stroud: The Thimble Press.
- Chorus, M.(2007) *Lezen graag! Leesbevordering op ROC's en pabo's*. Den Haag: Stichting Lezen.
- Coillie, J. van (1999). *Leesbeesten en boekenfeesten; hoe werken (met) kinderen en jeugdboeken*. Leuven/Den Haag: Davidsfonds/Infodok/Biblion.
- Coulby, D., & Zambeta, E. (Eds.) (2008). Intercultural education, religion and modernity. *Intercultural education, 19, Special Issue* (4).
- Dane, J. (1996) 'De vrucht van bijbelsche opvoeding'. *Populaire leescultuur en opvoeding in protestants-christelijke gezinnen circa 1880-1940*. Hilversum: Uitgeverij Verloren.
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2008). Taking identity seriously: dilemmas for education policy and practice. *European Educational Research Journal, 7*, 39-49.
- Ghesquière, R (2004). *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Gutmann, A., & Thompson, D., (1996). *Democracy and Disagreement*. Cambridge, Massachusetts/London: The Belknap Press.
- Gijsbertsen, A., & Wierstra, A. (1997). *Wie dit leest is niet gek! Beschrijvingsmap kinderboeken voor het basisonderwijs*. Nunspeet: SBD Centraal Nederland.

- Hakemulder, F. (1998). *The Moral Laboratory. Literature and Ethical Awareness*. Utrecht: Utrecht University.
- Koeven, E. van (2006). De toveracademie. Boeken vol magie. *Pedagogiek* 25(3),151-158.
- Ledoux, G., Leeman, Y., Moerkamp, T., & Robijns, M. (2000). *Ervaringen met intercultureel leren in het onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leeman, Y.A.M. (2003). De pedagogische opdracht in een multi-etnische context: Docentendilemma's. *Pedagogische Studiën*, 80 (6), 468-484.
- Leeman, Y.A.M., & Wardekker, W.L. (2004). *Onderwijs met pedagogische kwaliteit*. Zwolle: Chr. Hogeschool Windesheim (lectorale rede)
- Leeman, Y., Wardekker, W., Blenkers, H., Uittenbogaard, B., & Valstar, J. (2005) *Pedagogische kwaliteit. Een inventariserend onderzoek in het onderwijsveld*. Zwolle: Chr. Hogeschool Windesheim.
- Leeman, Y., Wardekker, W., & Majoor, D. (2007). *Pedagogische kwaliteit op de kaart*. Baarn: Hbuitgevers
- Matzken, R.H., & Nijburg, A. (1992). *Rijp en Gifgroen. Handreiking kinder- en jeugdlectuur. 2400 kinder- en jeugdboeken getoetst*. Amersfoort: Vereniging Bijbel en Onderwijs.
- ODIHR (2008) Toledo guiding principles on teaching about religion and beliefs in public schools: executive summary. *Intercultural Education* 19,(1), 83-87.
- Orlenius, K. (2008). Tolerance of intolerance. *The journal of moral education* 37(4), 467-484.
- Nicolaas, M. (2005) *Zicht op...literatuureducatie en leesbevordering. Achtergronden, literatuur, lesmethoden, projecten en websites*. Utrecht/Amsterdam: Cultuurnetwerk/Stichting lezen.
- Noddings, N. (2005). What have we learned? Educating citizens for global awareness. New York: Teacher College Press.
- Parker, W.C. (2003). *Teaching democracy: unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Pike, M. (2007). Transactional Reading as Spiritual Investment. *Journal of Education & Christian Belief* 11,(2), 83-94.
- Pollock, M. (2004) *Colormute: Race talk dilemmas in an American school*. Princeton.NJ: Princeton University Press.
- Pollock, M. (ed.) (2008) *Everyday antiracism: Getting real about race in school*. New York: The New Press.
- Sanders, Y. & Gilling, A. (2006). *Leesgedrag leerkrachten basisonderwijs . Onderzoek ter gelegenheid van De Nationale Voorleeswedstrijd*. Amsterdam: TNS-NIPO.
- Selman, R.L (2003). *The promotion of social awareness. Powerfull lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- Senland, A.& Vozolla, E. (2005). 'The Devil Made Them Read It: Biblical Families and Harry Potter'. (presentatie op de 30e conferentie van de Association for Moral Education)
- Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klas-sikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.
- Solomon, D., Watson, M.S., & Battistisch, V.A. 2001. Teaching and schooling effects research on moral-prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of on teaching* (pp. 566-603). Washington American Educational Research Association.
- Stichting Lezen. *Fantasia Plus. Een structurele aanpak van leesbevordering in het christelijk basisonderwijs met uitgewerkte en praktische lessuggesties en talloze boektitels*. Nijverdal: Overijsselse Bibliotheekdienst.
- Veugelers, W. (2003) *Waarden en normen in het onderwijs*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek (oratie).
- Vries, A. de (1989). *Wat heten goede kinderboeken? Opvattingen over kinderliteratuur in Nederland sinds 1880*. Amsterdam: Querido.
- West, M.(1997). *Trust Your Children: Voices Against Censorship in Children's Literature*. New York: Nea-Schuman Publishers.
- Wolff, A. de (2000). *Typisch Christelijk. Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar vormgeving*. Kampen: Kok.