

Cover Page



Universiteit Leiden



The handle <http://hdl.handle.net/1887/136539> holds various files of this Leiden University dissertation.

Author: Ouden, J.A.J. den

Title: Zachtjes schudden aan de boom: Een onderzoek naar rationales en kernpraktijken van eerstegraads docenten Godsdienst/Levensbeschouwing gericht op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen

Issue date: 2020-09-09



Zachtjes schudden aan de boom

Jeannette den Ouden

Zachtjes schudden aan de boom

Een onderzoek naar rationales en kernpraktijken van
eerstegraads docenten Godsdienst/Levensbeschouwing
gericht op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling
van hun leerlingen

Jeannette den Ouden

2020



Universiteit
Leiden
ICLON

Omslag	Annelies den Ouden
Layout	Renate Siebes Proefschrift.nu
Druk	Ridderprint, Alblasterdam
ISBN	978-94-90383-27-5

© 2020 J.A.J. den Ouden

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbende.

Zachtjes schudden aan de boom

Een onderzoek naar rationales en kernpraktijken van
eerstegraads docenten Godsdienst/Levensbeschouwing
gericht op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling
van hun leerlingen

Proefschrift

ter verkrijging van
de graad van Doctor aan de Universiteit Leiden,
op gezag van Rector Magnificus prof. mr. C.J.J.M. Stolker,
volgens besluit van het College voor Promoties
te verdedigen op woensdag 9 september 2020
klokke 15.00 uur

door

Jeannette Agatha Johanna den Ouden

geboren te Kampen
in 1959

Promotores

Prof. dr. ir. F.J.J.M. Janssen

Prof. dr. C. Bakker, Universiteit Utrecht

Promotiecommissie

Prof. dr. W.F. Admiraal

Prof. dr. mr. M.S. Berger

Prof. dr. M.C.H. van Dijk-Groeneboer, Universiteit Tilburg

Prof. dr. H.H.M. Roebben, Universiteit Bonn

Dr. G.D. Bertram-Troost, Vrije Universiteit Amsterdam

*“Ja, gewoon ook door een beetje te schudden aan die boom.
Ja, aan elk standpunt mag wel een beetje geschud worden.
Niet te hard (...). Maar wel een beetje. Het moet ook een beetje
getoetst worden aan elkaar. En aan andere standpunten.”*

(Docent in deze studie)

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 Inleiding	15
1.1 Aanleiding en casus	16
1.1.1 De casus van Marion van der Gaast: een les GL in HAVO-4	18
1.2 Naar een professionele kennisbasis voor het schoolvak GL	19
1.3 Rationale en kernpraktijken	22
1.4 Centrale onderzoeksvraag	24
1.5 De complexe context van het vak	24
1.5.1 Macroniveau: maatschappelijke ontwikkelingen	25
1.5.2 Mesoniveau: schoolsysteem en schoolbeleid	26
1.5.3 Microniveau: het klaslokaal	26
1.6 Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling	27
1.6.1 Identiteitsontwikkeling als hermeneutisch proces	28
1.6.2 Het adjectief 'levensbeschouwelijk'	29
1.6.3 Institutionele en persoonlijke levensbeschouwingen	30
1.7 Opbouw en enkele kenmerkende aspecten van de onderzoeksmethodiek	31
1.7.1 Opbouw	31
1.7.2 Kenmerkende aspecten van de onderzoeksmethodiek	32
1.8 Leeswijzer	33
 Hoofdstuk 2 De rationales van ervaren docenten GL	 35
2.1 Theoretisch kader	36
2.1.1 De rationale van docenten als normatief oriëntatiepunt	37
2.1.2 De samenstellende delen van de rationale	38
2.2 De rationales in vigerende theoretische benaderingen van het schoolvak GL	40
2.2.1 De indeling van Jensen als uitgangspunt	41
2.2.2 De indeling van Jensen in relatie tot vigerende theoretische benaderingen	43
2.2.3 Conclusie bij de indeling van de theoretische benaderingen	46
2.3 Methode	46
2.3.1 Participanten	46
2.3.2 Interviews	48
2.3.3 Data-analyse	49
2.4 Resultaten	52
2.4.1 De achtergrond van de rationale	52
2.4.2 Domein, missie, doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes	59
2.5 Conclusies en discussie	74

2.5.1	Conclusies betreffende de rationale van de docenten in relatie tot de theoretische benaderingen	75
2.5.2	De rationale als instrument	79
2.5.3	Rationales en theoretische zoeklichten	80
2.5.4	Discussie	80
Hoofdstuk 3 Vijf didactische kernpraktijken van ervaren docenten GL		83
3.1	Theoretisch kader	84
3.1.1	Selectie van twee bronnen voor het theoretische zoeklicht	84
3.1.2	Doelstellingen	85
3.1.3	Opbouw van het leerproces	85
3.1.4	Verschillen en overeenkomsten tussen beide bronnen	87
3.1.5	Integratie van beide bronnen in het analyseschema	88
3.2	Methode	89
3.2.1	Observaties, video-opnames en interviews	89
3.2.2	Data-analyse	90
3.3	Resultaten	93
3.3.1	Kernpraktijk D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere, korte hermeneutische leercycli	95
3.3.2	Kernpraktijk D2 Leerstof integreren	98
3.3.3	Kernpraktijk D3 Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren	101
3.3.4	Kernpraktijk D4 Een gemeenschappelijk leerproces creëren	103
3.3.5	Kernpraktijk D5 Kritisch denken trainen en verdiepen	105
3.4	Casus bij de kernpraktijk 'Een gemeenschappelijk leerproces creëren'	108
3.4.1	De casus	108
3.4.2	De casus nader bekeken	112
3.5	Conclusies en discussie	113
3.5.1	Aansluiting bij de rationale	113
3.5.2	Aansluiting bij de theoretische benaderingen	115
3.5.3	Discussie	115
Hoofdstuk 4 Zes relationele kernpraktijken van ervaren docenten GL		119
4.1	Theoretisch kader	120
4.1.1	Veiligheid en vertrouwen als voorwaarden voor identiteitsontwikkeling	122
4.2	Methode	123
4.3	Resultaten	127
4.3.1	Kernpraktijk R1 Caring	128
4.3.2	Kernpraktijk R2 Moreel bewustzijn bevorderen	131
4.3.3	Kernpraktijk R3 Significante ander voor de leerlingen zijn	134
4.3.4	Kernpraktijk R4 Leerlingen emotioneel en cognitief uitdagen	136
4.3.5	Kernpraktijk R5 Gezamenlijkheid creëren	139

4.3.6 Kernpraktijk R6 Serieus spel spelen	142
4.4 Casus bij de kernpraktijk 'Serieus spel spelen'	144
4.4.1 De casus	145
4.4.1 De casus nader bekeken	147
4.5 Conclusies	148
4.5.1 Twee kernpraktijken als basis: Caring en Moreel bewustzijn bevorderen	149
4.5.2 Aansluiting bij de theoretische benaderingen	150
4.5.3 Discussie	151
Hoofdstuk 5 Delphi-onderzoek naar kernpraktijken van docenten GL	153
5.1 Theoretisch kader	153
5.1.1 Het Delphi-onderzoek: wat en waartoe	153
5.1.2 Delphi-studies van Fogo en Kloser	155
5.2 Methode	158
5.2.1 De participanten in het Delphi-onderzoek	158
5.2.2 Het onderzoeksobject	160
5.2.3 Digitaal Delphi-onderzoek	160
5.2.4 Opbouw van het onderzoek	161
5.3 Resultaten	168
5.3.1 Herkenning en waardering van de kernpraktijken	168
5.3.2 Nieuwe kernpraktijken en prioritering	169
5.3.3 Samenvatting feedback en suggesties per kernpraktijk per ronde	169
5.4 Conclusie en discussie	206
5.4.1 Discussie	208
5.4.2 Implicaties voor de praktijk van docenten	213
Hoofdstuk 6 Slotconclusies en voorstellen voor docentprofessionalisering	215
6.1 De verhouding tussen praktijkkennis van docenten en theoretische benaderingen	216
6.1.1 Rationale	216
6.1.2 Kernpraktijken	219
6.1.3 De relatie tussen de gedeelde rationale en kernpraktijken van de docenten	221
6.2 Theoretische implicaties	223
6.3 Beperkingen en aanbevelingen	224
6.4 Praktische implicaties	226
6.4.1 Een aanpak voor professionalisering van individuele docenten GL	227
6.4.2 Een aanpak voor professionalisering van groepen docenten en studenten	230
6.5 Slot	232
Literatuurlijst	235

Appendices	255
Appendix A: Elf kernpraktijken waarmee docenten GL bijdragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen (definitieve versie na Delphi-onderzoek)	257
R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen	257
R2 Moreel bewustzijn bevorderen	258
R3 Docent als significante ander	259
R4 Leerlingen emotioneel en cognitief uitdagen	260
R5 Gemeenschap creëren	261
R6 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus spel	262
D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli	264
D2 Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren	265
D3 Een gemeenschappelijke leerproces creëren	266
D4 Kritisch en gestructureerd denken over levensbeschouwelijke vragen en inhoud trainen en verdiepen	267
D5 Leerstof integreren en toepassen	268
Appendix B: De (geconstrueerde) rationales van zes theoretische benaderingen van GL	270
B.1 Confessionele benaderingen	270
B.2 confessionele benaderingen	271
B.2.1 Theologische benaderingen	271
B.2.2 Spirituele benaderingen	272
B.3 Multi-confessionele benaderingen	274
B.3.1 Interpretatieve benaderingen	274
B.3.2 Ethische en handelingsgerichte benaderingen, gerelateerd aan burgerschapsvorming	275
B.4 Seculiere of religiewetenschappelijke benaderingen	277
Appendix C: Kenmerken van docenten/scholen in deelonderzoeken 1, 2 en 3	279
Appendix D: Kenmerken van docenten Delphi-onderzoek	280
Appendix E: Interviewvragen deelonderzoek 1	281
Appendix F: De structuur van de docentportretten	282
Appendix G: Analyseschema deelonderzoek Didactische kernpraktijken	283
Appendix H: Interviewvragen deelonderzoek 2 en 3	284

Appendix I: De lesstof van de geobserveerde en geanalyseerde lessen	285
Appendix J: De zes voorwaarden van Smedslund samengevat	287
Summary	289
Curriculum vitae	297
Publicaties	299
Dankwoord	303
PhD dissertation series	305
Lijst van tabellen	
Tabel 2.1. Indeling theoretische benaderingen	46
Tabel 2.2. Achtergrond van de rationale	59
Tabel 2.3. Samenvatting van het domein	61
Tabel 2.4. Missie	63
Tabel 2.5. Doeloriëntaties	65
Tabel 2.6. Pedagogisch-didactische principes	71
Tabel 5.1. Samenvatting en vergelijking onderzoeksmethodiek Fogo/Kloser en Onderzoek docenten GL	156
Tabel 5.2. Kenmerken van de participanten in het Delphi-onderzoek	160
Tabel 5.3. Schematisch overzicht van de analyse van de data in alle rondes	162
Tabel 5.4. Vragen per kernpraktijk in Ronde 1	163
Tabel 5.5. Voorbeeld van verwerking van de feedback bij de beschrijving van het docentgedrag van kernpraktijk R1, Caring na ronde 2	166
Tabel 5.6. Herkenning van de kernpraktijk in ronde 1	169
Tabel 5.7. Waardering van de kernpraktijk in ronde 1	170
Tabel 5.8. A. Herkenning van de kernpraktijk in ronde 1	173
Tabel 5.9. B. Waardering van de kernpraktijk in ronde 1	173
Tabel 5.10. A. Herkenning van kernpraktijk R3 in ronde 1	176
Tabel 5.11. B. Waardering van de kernpraktijk R3 in ronde 1	176
Tabel 5.12. A. Herkenning van kernpraktijk R4 in ronde 1	180
Tabel 5.13. B. Waardering van de kernpraktijk R4 in ronde 1	180
Tabel 5.14. A. Herkenning van kernpraktijk R5 in ronde 1	184
Tabel 5.15. B. Waardering van de kernpraktijk R5 in ronde 1	184
Tabel 5.16. A. Herkenning van kernpraktijk R6 in ronde 1	187
Tabel 5.17. B. Waardering van de kernpraktijk R6 in ronde 1	188
Tabel 5.18. A. Herkenning van kernpraktijk D1 in ronde 1	193
Tabel 5.19. B. Waardering van de kernpraktijk D1 in ronde 1	193
Tabel 5.20. A. Herkenning van kernpraktijk D2 in ronde 1	195

Tabel 5.21.	B. Waardering van de kernpraktijk D2 in ronde 1	195
Tabel 5.22.	A. Herkenning van kernpraktijk D3 in ronde 1	197
Tabel 5.23.	B. Waardering van de kernpraktijk D3 in ronde 1	197
Tabel 5.24.	A. Herkenning van kernpraktijk D4 in ronde 1	200
Tabel 5.25.	B. Waardering van de kernpraktijk D4 in ronde 1	200
Tabel 5.26.	A. Herkenning van kernpraktijk D5 in ronde 1	203
Tabel 5.27.	B. Waardering van de kernpraktijk D5 in ronde 1	204
Tabel 6.1.	Aansluiting van de pedagogisch-didactische principes bij de kernpraktijken	222
Tabel C.1.	Kenmerken van de docenten en scholen in de deelonderzoeken 1, 2 en 3	279
Tabel D.1.	Kenmerken van de docenten die deelnamen aan het Delphi-onderzoek	280
Tabel G.1.	Analyseschema gebruikt voor het deelonderzoek Didactische kernpraktijken	283
Tabel J.1.	De zes voorwaarden van Smedslund met voorbeelden van kenmerkend docentgedrag	287

1

Inleiding

Leerlingen in het voortgezet onderwijs ontmoeten dagelijks veel en zeer verschillende anderen. Behalve hun familieleden en vrienden komen zij hun klasgenoten tegen, leerlingen uit andere klassen die jonger of ouder zijn dan zichzelf, docenten van allerlei vakken, klassenassistenten, conciërges, sportcoaches, muziekdocenten en hun collega's van de supermarkt waar ze vakken vullen. Ook zien of horen zij via diverse media elke dag *influencers*, zoals popmusici, sporters, bloggers en vloggers. Al deze mensen beïnvloeden op de één of andere wijze hun identiteitsontwikkeling. Vaak gebeurt dat 'toevallig', soms gebeurt dat bewust en intentioneel.

In deze studie richt ik me op volwassenen, in casu docenten Godsdienst/Levensbeschouwing (verder: GL), aan wie de identiteitsontwikkeling van jongeren aan het hart gaat en die daar doelgericht, duurzaam en structureel toe willen bijdragen. In de literatuur worden deze volwassenen *Identity Agents* genoemd (Schachter, 2004; Schachter & Ventura, 2008; Marshall & Schachter, 2010; Harrell-Levy & Kerpelman, 2010). Nu dragen docenten GL niet voortdurend doelgericht en structureel bij aan de identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. Net als vele anderen beïnvloeden zij die ontwikkeling vaak onbewust, bijvoorbeeld door wie ze zijn en wat ze daarvan laten zien. Een groot deel van de manier waarop docenten GL bijdragen aan de identiteitsontwikkeling van hun leerlingen blijft daardoor voor zowel de docent als de leerlingen, als bij een ijsberg, 'onder water'.

In deze studie gaat het om de zichtbare handelingen van ervaren docenten GL waarmee zij bewust, doelgericht, duurzaam en structureel bijdragen aan de identiteitsontwikkeling van hun leerlingen en om hun daarachterliggende pedagogische-didactische opvattingen en doelstellingen. Het gaat daarbij specifiek om de levensbeschouwelijke aspecten van identiteitsontwikkeling.

Dit handelen en de pedagogische-didactische opvattingen en doelstellingen zijn in drie deelonderzoeken, in dialoog met de docenten zelf, geëxpliciteerd, geobserveerd, gemarkeerd en geanalyseerd. Het gemotiveerde handelen is beschreven in de vorm van 'kernpraktijken', de opvattingen zijn beschreven in de vorm van een 'rationale'. In het vierde deelonderzoek heeft een andere groep docenten GL in een Delphi-onderzoek gereflecteerd op de kernpraktijken, met als doel consensus te bereiken over de uiteindelijke inhoud en formulering daarvan. Dat alles heeft geleid tot de beschrijving van een gedeelde rationale en elf gedeelde kernpraktijken

die deel uitmaken van het pedagogisch-didactisch repertoire van ervaren docenten GL in hun rol als *Identity Agents*.

Dit hoofdstuk vormt de inleiding op deze studie. Om te beginnen ga ik in paragraaf 1 kort in op de positie van het schoolvak GL in het huidige Nederlandse voortgezet onderwijs. Aansluitend beschrijf ik de aanleiding tot deze studie, geïllustreerd met een casus over een ervaren docente GL. Daarna volgen in de paragrafen 2 tot en met 5 de doelstellingen, positionering, centrale vraagstelling en de afbakening van de centrale begrippen. In paragraaf 6 ga ik in op de opbouw van het onderzoek en enkele kenmerkende aspecten van de onderzoeksmethode van de studie als geheel. De laatste paragraaf bevat een beknopte leeswijzer voor het vervolg van dit boek.

1.1 Aanleiding en casus

Het schoolvak GL heeft sinds jaar en dag een bijzondere positie in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Ruim vijftig jaar geleden vatte Paulus Roest die positie in zijn proefschrift over het Nederlandse godsdienstonderwijs samen in vier tendensen (Roest, 1968: 20-22):

1. Er is onduidelijkheid over de inhoud en bedoeling van het vak.
2. Doordat de kerkelijke betrokkenheid van leerlingen afneemt, verdwijnt de catechetische benadering van het vak en daarmee de oorspronkelijke rol en betekenis van het godsdienstonderwijs.
3. Er is onduidelijkheid over de positie van het vak ten opzichte van andere vakken en de betekenis binnen de schoolse vorming in het algemeen, maar er is toenemende aandacht voor wat de leerling in diens eigen situatie vraagt.
4. Het vak is in beweging. Dat blijkt uit onzekerheid over de benaming van het vak, de behoefte aan nieuwe inhoudsdefinïering en de noodzaak om de consequenties van humanisering en secularisering onder ogen te zien.

Een halve eeuw later kan het Nederlandse godsdienstonderwijs in vrijwel dezelfde bewoordingen worden getypeerd. Om met de laatste tendens te beginnen: het vak is nog steeds volop in beweging, maar dat heeft niet geleid tot consensus over naamgeving en inhoud. Zo blijkt uit een grootschalig vragenlijstonderzoek onder docenten GL (Bertram-Troost & Visser, 2017) dat het schoolvak nog steeds onder uiteenlopende namen op het rooster staat vermeld, zoals Godsdienst; Levensbeschouwing; Godsdienst/Levensbeschouwing; Geestelijke Stromingen; Godsdienstkennis; Religie, Mens en Samenleving (zie ook: Bertram-Troost & Visser, 2019a)¹. De discussie is voorlopig nog niet beëindigd: in 2017 gebruikte

¹ In deze studie gebruik ik een neutrale vakaanduiding: Godsdienst/Levensbeschouwing.

Van Dijk-Groeneboer in haar inaugurele rede de naam “Religieuze Educatie” en precies 50 jaar na het proefschrift van Roest pleitte Van der Zande voor nog een andere aanduiding van het vak: “Levensoriëntatie” (Van der Zande, 2018).

Ook over de “inhoudsdefiniëring” heeft men, ondanks het voortdurende debat in diverse publicaties en gremia over de inhoud en doelen van het vak, geen overeenstemming bereikt (Bertram-Troost & Visser, 2019b). Het vak kent geen algemeen gedeeld kerncurriculum, noch zijn eindtermen geformuleerd die door alle docenten worden onderschreven². Een belangrijke oorzaak hiervan is dat het schoolvak, ondanks pleidooien voor het belang van onderwijs over religies en levensbeschouwingen voor alle leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs (Davidsen, Den Ouden, Visser & Lammers, 2017), vrijwel uitsluitend op bijzondere scholen met een godsdienstige denominatie wordt aangeboden. Die scholen hebben de vrijheid om het vak in te vullen zoals het hun goeddunkt. De overheid kan immers – vanwege Artikel 23 in de grondwet – geen inhouden, eindtermen en centraal schriftelijk examen vaststellen (Geurts, Ter Avest & Bakker, 2014). Het is dan ook niet verwonderlijk dat docenten GL er uiteenlopende vakvisies, vakdoelen en didactische aanpakken op nahouden (Bertram-Troost & Visser, 2017).

Ook de andere tendensen zijn onverminderd actueel. Het proces van ontkerkelijking gaat door tot op de dag van vandaag (Bernts & Berghuijs, 2016) en daarmee de noodzaak om “humanisering en secularisering onder ogen te zien”. De positie van het vak in het Nederlandse onderwijs is, zeker ten opzichte van andere vakken, al gedurende langere tijd marginaal (Rijksen, 2012).

Wel heeft de derde tendens die Roest waarnam, namelijk de aandacht voor de eigen situatie van de leerling, ertoe geleid dat de persoonlijke ontwikkeling van de leerling steeds meer centraal is komen te staan en dat veel docenten GL tegenwoordig ‘bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling’ als één van de belangrijke doelen van het vak beschouwen³.

De gedachte dat levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling op zijn minst één van de belangrijke doelen van het vak GL is, delen docenten met tal van vakdidactici en godsdienstpeden (in Nederland en Vlaanderen bijvoorbeeld: Pollefeyt et al., 2003; Handreiking Examen Godsdienst/Levensbeschouwing, 2006; De Muynck & Vos, 2006; Veugelers, 2008; Alii, 2009; Van Swetselaar & Visser, 2011; Van der Zee & Lovat, 2012; Miedema, Veugelers & Bertram-Troost, 2013; Roebben, 2007 en 2015; Van Dijk-Groeneboer, 2017; Van der Zande, 2018). De opvattingen van zowel docenten en onderzoekers over dit vakdoel verschillen echter als het gaat om de specifieke invulling of de relatie met andere vakdoelen,

² Veel docenten GL zijn bovendien geen voorstander van eindtermen (Bertram-Troost & Visser, 2017).

³ Wat onder dit doel precies verstaan moet worden, is echter een punt van discussie (Bertram-Troost & Visser, 2019a). Zie hieronder in paragraaf 4.

zoals burgerschapsvorming of het verwerven van kennis over al dan niet religieuze levensbeschouwingen (Bertram-Troost & Visser, 2019b). Bovendien roept de concrete uitvoering van dit vakdoel in de praktijk allerlei vragen op. De volgende gereconstrueerde casus⁴ van een les in HAVO-4 door Marion van der Gaast, eerstegraads bevoegd docente GL op een interconfessionele school voor HAVO/VWO, illustreert dit. In het slothoofdstuk kom ik op deze casus terug, door de gebruikswaarde te beschrijven van de opbrengst van deze studie voor docenten als Marion van der Gaast.

1.1.1 De casus van Marion van der Gaast: een les GL in HAVO-4

Marion van der Gaast heeft in de tien jaar dat zij het vak GL onderwijst een uitgesproken visie op het vak ontwikkeld. Marion vindt ‘kritisch leren nadenken’, ‘leren communiceren over je mening’ en ‘het verwerven van pure kennis over religies’ belangrijke vakdoelen. Volgens haar zijn deze doelen voorwaardelijk voor wat zij als overkoepelend doel van GL beschouwt: levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. “Want,” zegt Marion, “bij welk vak moeten leerlingen anders leren zichzelf en de wereld van nu te begrijpen?” In de volgende casus wordt duidelijk hoe zij probeert vorm te geven aan haar visie.

Voor de 28 leerlingen van haar HAVO 4-klas ontwierp Marion een activerende opdracht waarin leerlingen in groepen van drie à vier leerlingen presentaties voorbereiden en uitvoeren over mensen die ze bewonderen. Marion wil bereiken dat leerlingen inzien dat achter het gedrag van de mensen die zij bewonderen bepaalde waarden schuil gaan. Bovenal wil zij hen kritisch laten nadenken over hun eigen waarden en hoopt ze te bereiken dat leerlingen met elkaar over hun waarden in gesprek gaan. Ze heeft daartoe bewust een aanpak gekozen die dichtbij de leefwereld van de leerlingen staat. Toch merkt ze dat het voor leerlingen lastig is om waarden te benoemen. Dat bleek bijvoorbeeld toen drie jongens een presentatie hielden over voetballer Crujff. Hun bewondering was gestoeld op de techniek van de voetballer en dat hij opklom van “niets naar wereldberoemd”. Het gesprek met de klas na afloop van de verliep moeizaam. Marion wilde graag de waarden achter het gedrag van Crujff exploreren. Ze probeerde de leerlingen in een klassengesprek bewust te maken van waarden als discipline en toewijding, maar de leerlingen leken niet geïnteresseerd te zijn en gaven nauwelijks respons. In het tweede deel van de les ging Marion verder met het thema dat voor het komende

⁴ De casus Marion van der Gaast is gebaseerd op een compilatie van observaties van lessen GL en van gesprekken met docenten over die lessen.

proefwerk op het programma stond. Ze gaf klassikaal uitleg over verschillende levensbeschouwelijke en religieuze visies op de dood en wat daarna komt. De leerlingen waren stil en leken goed te luisteren. Maar toen Marion vroeg hoe zij zelf dachten over de vraag of er al dan niet leven na de dood is, kwam er geen enkele reactie. Marion beëindigde de les met het voorstel om die vraag eens voor te leggen aan ouders of grootouders en kondigde aan dat ze er de week erna op terug zou komen. Na afloop van de les ging Marion met een onbestemd gevoel en veel vragen over de les en haar eigen functioneren naar de koffiekamer.

De casus laat zien hoe Marion bewust probeert bij te dragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van haar leerlingen. Gemakkelijk blijkt dat echter niet te zijn. Marion wordt geconfronteerd met allerlei vragen, bijvoorbeeld over de inhoud van haar les, haar didactische en pedagogische handelen, de relaties tussen de les, haar vakvisie en haar persoonlijke waarden, en ook over haar gevoelens tijdens en na de les. Inhoudelijke vragen zijn bijvoorbeeld: hoe maak ik het verband duidelijk tussen waarde-exploratie en -bewustwording en de eigen levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen? Helpt kennis over religies leerlingen daadwerkelijk om zichzelf en de werkelijkheid beter te begrijpen? Praktijkgerichte vragen gaan bijvoorbeeld over hoe dat soort kennis overgedragen kan worden, hoe individuele opdrachten relevant gemaakt kunnen worden voor de identiteitsontwikkeling van alle leerlingen in de klas en welke didactische aanpakken helpen om leerlingen een zinvol gesprek over persoonlijke onderwerpen met elkaar te laten voeren. Kan dat eigenlijk wel in een klassensituatie? En zo ja, aan welke voorwaarden moet de didactische aanpak dan voldoen? Vragen over haar vakvisie, waarden en beweegredenen zijn bijvoorbeeld: waarom vind ik het belangrijk dat leerlingen inzien dat achter het gedrag van mensen persoonlijke waarden schuil gaan? En waarom wil ik dat leerlingen een eigen standpunt formuleren over een leven na de dood? Natuurlijk is ook haar eigen persoon in het geding: wie was ik in de relatie met mijn leerlingen? Komt dat overeen met hoe ik als docent en als mens wil zijn?

Voor het beantwoorden van deze vragen van Marion – en haar collega's – is een professionele kennisbasis noodzakelijk. In de volgende paragraaf zal ik ingaan op de vraag waar zo'n kennisbasis aan moet voldoen om docenten als Marion daadwerkelijk te ondersteunen in hun eigen ontwikkeling als docent.

1.2 Naar een professionele kennisbasis voor het schoolvak GL

Een professionele kennisbasis voor het schoolvak GL behoort in de eerste plaats empirische en normatieve theorieën te bevatten die het resultaat zijn van nationaal

en internationaal vakdidactisch en godsdienst-pedagogisch onderzoek⁵ (Visser, 2017). Het betreft dan bijvoorbeeld theorievorming over doelen van en pedagogisch-didactische richtlijnen voor het vak (bijvoorbeeld Hermans, 2001; Alii, 2009; Vermeer 2010; Miedema et al., 2013a; Roebben, 2007, 2015; Visser, Praamsma, Van Dijk-Groeneboer, Davidsen & De Beer, 2018), theorievorming over de persoon, biografie of roeping van de docent (bijvoorbeeld Van der Want, Bakker, Ter Avest & Everington, 2009; Bakker & Ter Avest 2010; Korthagen & Lagerwerf, 2011; Banning, 2015; Korthagen, 2017) en over de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen of jongeren (bijvoorbeeld Bertram-Troost, 2006; Vergouwen, 2011; Visser-Vogel, 2015; Van Dijk-Groeneboer, 2017; Van der Zande, 2018). Verder is explicatief onderzoek dat zich richt op conceptverheldering een waardevol onderdeel van een professionele kennisbasis (bijvoorbeeld Van der Kooij, 2016; Van der Zande, 2018). Daarnaast zijn vakdidactische handreikingen of aanpakken, zoals de *Handreiking Examen Godsdienst/Levensbeschouwing* (2006) en de in Nederland op lerarenopleidingen GL gebruikte internationale didactische ontwerpmodellen, bijvoorbeeld van Erricker (2010), Holt (2015) en Rothangel e.a. (2014), behulpzaam om meer praktijkgerichte vragen te beantwoorden.

Deze vakdidactische en godsdienst-pedagogische theorieën en modellen kunnen vooral een ‘zoeklichtfunctie’ vervullen voor docenten (Verloop, Van Driel & Meijer, 2001). Dat wil zeggen dat docenten door kennis te nemen van deze theorieën scherper zicht kunnen krijgen op hun eigen onderwijssituatie, ondersteund kunnen worden bij het ontwerpen van lessen en dieper inzicht kunnen krijgen in hun persoonlijke beweegredenen. Joseph Schwab heeft echter in de jaren zeventig al gewezen op de inherente beperkingen van theorieën en modellen die door onderzoekers zijn ontwikkeld (Westbury & Wilkoff, 1978; Schwab, 1983). Theorievorming ontstaat immers door abstractie van de concrete situatie. Hierdoor zijn theorieën en modellen per definitie incompleet: ze kunnen slechts uitspraken doen over of richtlijnen geven voor een bepaalde dimensie van de complexe onderwijswerkelijkheid, terwijl andere theorieën en modellen weer andere aspecten belichten. Als gevolg hiervan zijn theorieën en modellen altijd eenzijdig. Daardoor zijn ze ook vaak onpraktisch: ze verschaffen weliswaar behulpzame kijkkaders of heuristieken, maar bieden weinig concrete handvatten voor antwoorden op vragen als die van Marion van der Gaast, bijvoorbeeld over hoe zij haar idealen of doelstellingen kan realiseren in haar complexe onderwijspraktijk, waarin tijd en middelen meestal beperkt zijn.

Dit roept de vraag op hoe in een professionele kennisbasis rekening gehouden kan worden met de intrinsieke beperkingen van theorieën. Een aantal onderzoekers heeft in dit verband vanaf de jaren negentig een pleidooi gehouden om een profes-

⁵ De hierna genoemde voorbeelden van bronnen richten zich met name op de Nederlandse onderwijssituatie.

sionele kennisbasis voor onderwijzen niet alleen te laten bestaan uit theorieën en didactische modellen die zijn ontwikkeld door onderzoekers, maar deze aan te vullen met praktijkkennis van ervaren docenten (Verloop, 1991; Fenstermacher, 1994; Janssen, Waarlo, Alblas & Broertjes, 1994; Verloop, Van Driel & Meijer, 2001; Kan, Ponte & Verloop, 2013; Verloop & Lowyck, 2014). Deze praktijkkennis van docenten is het resultaat van – jarenlange – ervaring met en reflectie op lesgeven en is tot stand gekomen in de concrete, complexe context van school en leslokaal (Verloop et al., 2001; Van den Bergh, Ros & Beijaard, 2014; Beijaard, Van Driel, Veldman, Verloop & Vermunt, 2014).

Kennis die in de praktijk door docenten is ontwikkeld, kan bestaande theorievorming op een aantal manieren aanvullen. Ten eerste maakt deze praktijkkennis het mogelijk om algemene theorievorming te vertalen in voor docenten herkenbare situaties. Ten tweede kan deze kennis beproefde praktische praktijkregels bevatten, waarmee waardevol geachte doelen ook in een complexe alledaagse praktijk kunnen worden gerealiseerd. Tenslotte kan onderzoek naar praktijktheorieën van ervaren docenten wijzen op incompleetheid en eenzijdigheden van algemene theorievorming en deze aanvullen.

Nu hebben diverse vakdidactische onderzoekers op het gebied van het schoolvak GL geconstateerd dat het tot nu toe ontbreekt aan systematische beschrijvingen van de praktijkkennis van ervaren docenten GL (Afdal, 2010; Van der Zee & Lovat, 2012; Leganger-Krogstad, 2013). Er zijn weliswaar vragenlijstonderzoeken uitgevoerd naar opvattingen van docenten over de praktijk (bijvoorbeeld De Beer & Van der Tuin, 2009; Ziebertz & Riegel, 2009; Bertram-Troost & Visser, 2017), maar deze bieden geen of weinig inzicht in de manier waarop docenten hun opvattingen in de dagelijkse praktijk in het klaslokaal vorm en inhoud geven. Dit tekort wordt ook door docenten en docenten-in-opleiding geconstateerd. In mijn werk als vakdidacticus GL⁶ kreeg ik bijvoorbeeld regelmatig vragen van docenten en studenten naar inspirerende en vooral haalbare aanpakken om bij te dragen aan verschillende vakdoelen, zoals aan het vakdoel dat hier centraal staat, namelijk bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Met deze studie wil ik een bijdrage leveren aan het opvullen van deze leemte in de professionele kennisbasis voor het schoolvak GL door op systematische wijze de praktijkkennis in kaart te brengen van ervaren docenten GL.

Nu bestaat het gevaar dat onderzoek naar praktijkkennis blijft steken in het louter verzamelen van een groot aantal persoonlijke ervaringsbeschrijvingen of casussen (Verloop et al., 2001). Als praktijkkennis van ervaren docenten echter bedoeld is om deel uit te maken van een professionele kennisbasis, dan is het belangrijk de kennis van individuele docenten te systematiseren en daardoor toegankelijk te

⁶ Aan de eerstegraads Lerarenopleiding van het ICLON, Universiteit Leiden.

maken voor andere docenten. Daartoe kunnen theorieën uit de professionele kennisbasis als zoeklicht fungeren (Janssen et al., 1994). In deze studie heb ik dan ook gezocht naar relevante theorieën en modellen die als zoeklichten konden fungeren om praktijkkennis van docenten over het bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling te ontlokken, betekenis te geven en te systematiseren. Hierdoor wordt ten eerste nog duidelijker zichtbaar hoe de praktijkkennis van docenten de abstractere theorievorming kan concretiseren. Ten tweede wordt zo duidelijk met welke aspecten de onderwijspraktijk de theorie kan aanvullen.

In deze studie heb ik de praktijkkennis van docenten GL geëxpliciteerd en beschreven in de vorm van een rationale en kernpraktijken. In de volgende paragraaf zal ik verantwoorden hoe ik deze begrippen hier heb opgevat.

1.3 Rationale en kernpraktijken

De richtinggevende visie achter de praktijk van docenten heb ik aangeduid met het begrip ‘rationale’. Voor de omschrijving van de rationale ben ik te rade gegaan bij het curriculumonderzoek (Thijs & Van den Akker, 2009;) en bij de theorie over normatieve professionalisering (Bakker & Wassing, 2015; Biesta, 2015; Bakker & Montesano Montessori, 2016). Een rationale vat ik hier op als het normatief oriëntatiepunt waarmee docenten in een specifieke context richting geven aan hun handelen en/of dit handelen achteraf verantwoorden of legitimeren. In deze studie heeft de rationale de volgende samenstellende elementen die in casu alle betrekking hebben op de bijdrage van docenten aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen in het schoolvak GL: de opvattingen over het domein waar de rationale betrekking op heeft, de missie en doeloriëntaties, en de pedagogisch-didactische principes⁷.

Het gemotiveerde handelen van docenten heb ik beschreven in de vorm van kernpraktijken (Loewenberg Ball & Forzani, 2009; Kazemi, Franke & Lampert, 2009; Fogo, 2014; Kloser, 2014; Grossman, 2018). Voor de omschrijving van de kernpraktijken ben ik te rade gegaan bij de momenteel, voornamelijk in de VS, invloedrijke *practice-based* benadering van het opleiden van docenten (McDonald, Kazemi & Schneider Kavanagh, 2013; Janssen, Grossman & Westbroek, 2015; Grossman, 2018). Deze benadering beoogt een antwoord te geven op het hardnekkige probleem van veel docenten-in-opleiding dat ze op het opleidingsinstituut weliswaar belangwekkende theorieën krijgen aangeboden, maar dat ze in de praktijk zelf moeten ontdekken hoe ze deze theorieën productief kunnen maken voor

⁷ Zie voor een uitgebreidere onderbouwing en de beschrijving van de samenstellende delen bij het begrip rationale: Hoofdstuk 2.

hun onderwijs⁸. Om de studenten hierbij te ondersteunen, pleit de *practice-based* benadering ervoor om onderwijskundige en didactische kennis⁹ te organiseren in zogenoemde kernpraktijken. Voorbeelden van kernpraktijken zijn bijvoorbeeld het leiden van een discussie in de klas en het geven van feedback. Ook domein-specifieke kernpraktijken worden onderscheiden, zoals leerlingen ondersteunen bij het interpreteren van historische bronnen of leerlingen ondersteunen bij het formuleren van verklaringen voor maatschappelijke problemen. Kenmerkend voor kernpraktijken is dat ze concreter zijn dan de gebruikelijke, meer algemene richtlijnen, maar meer omvatten dan geïsoleerde gedragsregels. Een belangrijk voordeel van het organiseren van praktijkkennis in kernpraktijken is dat de selectie en combinatie van diverse kernpraktijken bijdraagt aan het realiseren van veel verschillende vormen van onderwijs (Janssen, Grossman, Westbroek, 2015).

De hier gehanteerde opvatting en invulling van kernpraktijken wijken in een aantal opzichten af van de manier waarop deze doorgaans in de *practice-based* benadering is uitgewerkt. Allereerst heb ik kernpraktijken hier niet op voorhand gebaseerd op theorie, zoals in de *practice-based* benadering gebruikelijk is, maar afgeleid uit het intentionele, beredeneerde handelen van ervaren docenten zelf, waarbij – zoals hierboven beschreven – bestaande theorieën als zoeklicht hebben gefungeerd. Waar mogelijk heb ik voor deze zoeklichten gezocht naar theorievorming uit het veld van de godsdienstdidactiek en -pedagogiek en waar deze niet voorhanden of ontoereikend was, heb ik gebruik gemaakt van een zoeklicht uit andere theoretische tradities. In de theoretische kaders bij de deelonderzoeken ga ik hier dieper op in.

Ten tweede heb ik anders dan in de *practice-based* benadering in de formulering van de kernpraktijken niet alleen het handelen van de docenten, maar ook de achterliggende motivatie daarvoor apart beschreven. Hierdoor wordt niet alleen duidelijk wat en waarom docenten doen wat ze doen, maar ook waarom het specifieke gedrag betekenisvol is in de context van het schoolvak GL en het vakdoel dat in deze studie centraal staat. Dat is nodig, omdat bepaalde vormen van docentgedrag van docenten GL, bijvoorbeeld kritische vragen stellen, voorkomen bij docenten van alle schoolvakken. De motivatie achter het handelen laat zien waarom een bepaalde kernpraktijk juist voor docenten GL die willen bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van betekenis is.

⁸ Een probleem dat ook in de Nederlandse situatie, zowel voor ervaren docenten als docenten-in-opleiding, herkenbaar is.

⁹ Deze studenten hebben uiteraard niet alleen ondersteuning nodig bij de cognitieve aspecten van het onderwijzen, maar ook bij de meer persoonsgebonden aspecten ervan (Korthagen, 2017). Deze studie richt zich uitsluitend op de praktijkkennis van docenten zoals die zichtbaar wordt in hun kernpraktijken en rationale. In het slothoofdstuk zal ik demonstreren hoe de opbrengst van deze studie gebruikt kan worden in een professionaliseringsaanpak, voor studenten en docenten, waarin naast praktijkkennis ook andere aspecten van de professionele ontwikkeling aan de orde komen.

Tenslotte heb ik in de uiteindelijke formulering bij elke kernpraktijk concrete voorbeelden toegevoegd van manieren waarop docenten de kernpraktijk in de les uitvoeren. Hiermee beoog ik de herkenbaarheid en toepasbaarheid ervan in de praktijk te vergroten.

1.4 Centrale onderzoeksvraag

Tegen deze achtergrond heb ik de volgende centrale onderzoeksvraag voor deze studie geformuleerd:

Op grond van welke rationales en met welke kernpraktijken dragen ervaren eerstegraads docenten Godsdienst/Levensbeschouwing in de complexe context van hun vak bij aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen?

Ik heb me in de deze studie beperkt tot de rationales en kernpraktijken van eerstegraads docenten GL, in de hoop en verwachting dat de uitkomsten ook relevant zijn of gemaakt kunnen worden voor docenten die werkzaam zijn op andere niveaus. Bovendien heb ik me beperkt tot de dagelijkse lespraktijk van docenten in de context van het klaslokaal, waardoor praktijken als het begeleiden van excursies en kloosterweekenden, het organiseren en uitvoeren van vieringen, jaarfeesten en andere aan het vakdoel gerelateerde activiteiten – hoe wezenlijk ook voor de identiteitsontwikkeling van leerlingen – niet aan de orde komen. De reden voor die beperking is, naast praktische overwegingen, ingegeven door de veronderstelling dat studenten en docenten in de eerste plaats behoefte hebben aan toepasbare theorie voor de dagelijkse lespraktijk.

In het bovenstaande paragraaf heb ik de begrippen rationale en kernpraktijken toegelicht. In de twee hierna volgende paragrafen ga ik in op twee andere kernbegrippen uit de vraagstelling: de complexe context van het schoolvak GL waarin de docenten hun praktijkkennis ontwikkelen en het begrip levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling.

1.5 De complexe context van het vak

Ondertussen is duidelijk geworden dat de context waarin docenten GL hun kernpraktijken uitvoeren, met recht complex kan worden genoemd. Dat geldt evenzeer voor studenten en beginners als voor ervaren docenten. Die context omvat niet alleen de klas en de school, maar ook de gezinnen waar de leerlingen vandaan komen, de lokale gemeenschap en de maatschappelijke omgeving met haar actuele,

sociaal-maatschappelijke ontwikkelingen¹⁰, zoals digitalisering, segregatie, multiculturaliteit en mondialisering. Al deze en nog andere aspecten van de context beïnvloeden elkaar bovendien wederzijds. De invloed van deze aspecten op het handelen van de docent is echter niet altijd waarneembaar. Dat geldt vooral voor belangrijke aspecten als de dagelijkse gebeurtenissen die leerlingen op school en daarbuiten meemaken. Overigens beïnvloeden ook de karaktereigenschappen en persoonlijke context van de docent, zoals de thuissituatie, zijn of haar handelen (Sykes, Bird, & Kennedy, 2010).

In deze paragraaf beschrijf ik aspecten van de context die hierboven nog niet zijn benoemd of slechts zijn aangestipt en die specifiek het handelen van de docenten GL in hun rol als *Identity Agents* zichtbaar en hoorbaar (kunnen) beïnvloeden. Ik maak daarbij onderscheid tussen aspecten op het macro-, meso-, en microniveau van de context. Deze aspecten zullen voor de ene docent zwaarder wegen dan voor de andere, maar zijn voor de meeste docenten GL relevant. Voor een uitgebreidere beschrijving van de context, waarin ook de geschiedenis van het vak in Nederland wordt besproken, verwijs ik naar *Religious Education in the Netherlands* (Geurts et al., 2014; zie verder ook: Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost & Miedema, 2007; Alii, 2009; voor de context in Europees verband: Schreiner, 2014 en Jackson, 2014 a en b).

1.5.1 Macroniveau: maatschappelijke ontwikkelingen

Evident van invloed op het handelen van docenten GL zijn de positie en waardering van levensbeschouwingen in de samenleving. Het rapport *God in Nederland* (Bernts & Berghuijs, 2016) bevestigt wat Roest al in 1968 constateerde: het seculariseringsproces dat sinds de Tweede Wereldoorlog is ingezet, gaat onverminderd door. Dit proces heeft er toe geleid dat tenminste de traditionele en georganiseerde vormen van religies voor het grootste deel van de leerlingen onbekend terrein zijn geworden. Daarmee is niet gezegd dat het hun per definitie ontbreekt aan persoonlijke, al dan niet religieus of spiritueel te noemen ervaringen, maar wel aan voorkennis en een gedeeld vocabulaire op levensbeschouwelijk/ religieus gebied (Van Dijk-Groeneboer, 2010, 2017; Vermeer, 2013). Tegelijkertijd horen en lezen leerlingen in de media hoe religies op mondiaal niveau dikwijls een even belangrijke als problematische rol spelen, bijvoorbeeld in conflictsituaties. De vaak negatieve en soms eenzijdige beeldvorming en de manier waarop in het maatschappelijke debat over religies wordt gesproken, werkt door in de school en het klaslokaal en in de waardering van/interesse voor het vak (zie hiervoor: Friesen & Lowe, 2011; Dohmen, 2016).

¹⁰ Ik beperk me in deze paragraaf tot de situatie in Nederland, in het besef dat door globalisering nauwelijks meer van een exclusief Nederlandse situatie gesproken kan worden. Overigens is de positie van het vak GL in het Nederlandse onderwijs, alleen al vanwege Artikel 23 in de grondwet, wel degelijk uitzonderlijk in Europa (zie hiervoor ook: Geurts et al., 2014).

Een derde ontwikkeling op macroniveau waar veel docenten GL en hun leerlingen mee te maken hebben, is de toegenomen sociale, culturele en economische ongelijkheid en daarmee samenhangende polarisatie en segregatie in onze samenleving (Swierstra & Tonkens, 2009; Huijnk & Andriessen, 2016; Van Grinsven, Van der Woud & Elphick, 2017). Deze ontwikkelingen kunnen in een klas met leerlingen met diverse achtergronden leiden tot verharding van opvattingen en het gesprek over thema's als religie, waarden en normen bemoeilijken of zelfs onmogelijk maken (Kunneman, 2009; Dohmen, 2016; Kleijwegt, 2016).

1.5.2 Mesoniveau: schoolsysteem en schoolbeleid

Om bij te dragen aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen zijn veiligheid, tijd en aandacht nodig¹¹. Juist die voorwaarden ontbreken volgens docenten GL op het *mesoniveau* van de context (Bertram-Troost & Visser, 2017). Bovendien wordt op veel scholen 'harde' kennis meer gewaardeerd dan bijvoorbeeld 'levensbeschouwelijke geletterdheid' (zie voor kritische analyses van dit fenomeen bijvoorbeeld: Biesta, 2012; Kneyber & Evers, 2013; Stevens & Bors, 2013; Meijer, 2013; Van den Berg, 2015). Het gevolg van deze ontwikkeling is de afnemende status van het schoolvak GL: het schoolvak staat bijvoorbeeld meestal gemiddeld met slechts één uur per week op de lessentabel en heeft relatief weinig of geen invloed op de bevordering naar een volgend leerjaar (Rijksen, 2012).

Tegelijkertijd klinkt een tegengeluid in de roep om meer aandacht op scholen – zowel in het basis als voorgezet onderwijs – voor vorming of *Bildung* van leerlingen (Onderwijsraad, 2011; Sanderse, 2014; Roebben, 2015; Meijer 2016; Visser, 2016) en voor maatschappelijke toerusting of burgerschapsvorming (Bron, 2006; Miedema en Bertram-Troost, 2008/2014; Blaauwendraad, 2016/2018). Hoewel *Bildung* en burgerschapsvorming niet aan één specifiek vak zijn gebonden, worden beide op veel scholen in het voortgezet onderwijs gekoppeld aan het schoolvak GL (Van der Kooij, 2016b). De vraag waar docenten de tijd vandaan moeten halen om hier vorm en inhoud aan te geven, blijft echter onbeantwoord. En precies dat gebrek aan tijd wordt volgens Bertram-Troost en Visser (2017) door docenten GL als één van de grootste praktijkproblemen ervaren.

1.5.3 Microniveau: het klaslokaal

Docenten GL hebben, net als hun collega's van andere vakken, te maken met diversiteit in de leerlingenpopulatie, bijvoorbeeld op het gebied van gender, huidskleur, sociale afkomst, interesse of talent. Voor de levensbeschouwelijke ontwikkeling

¹¹ In Hoofdstuk 4, waarin ik verslag doe van het onderzoek naar de relationele kernpraktijken van de docenten, kom ik terug op de noodzaak van een veilige leeromgeving.

van hun leerlingen speelt vooral de diversiteit op levensbeschouwelijk gebied een belangrijke rol (Ter Avest et al., 2007; Jackson, 2014b). Dat die levensbeschouwelijke diversiteit dikwijls groot is, komt doordat de relatie tussen denominatie van een school en de achtergrond van de leerlingenpopulatie door het wegvallen van de verzuiling niet meer vanzelfsprekend is (Geurts et al., 2014). Op de meeste scholen, ook op de bijzondere scholen, zitten leerlingen met uiteenlopende levensbeschouwelijke overtuigingen bij elkaar in de klas. Dat hoeft geen probleem te zijn: een pluralistisch samengestelde klas biedt ook kansen voor identiteitsontwikkeling. Zo'n klas lijkt immers op een minimaatschappij waarin leerlingen hun medeleerlingen en docenten met andere levensovertuigingen ontmoeten en daardoor in een relatief overzichtelijke setting kunnen oefenen in de omgang met elkaar en met onverwachte of uitdagende situaties, zoals meningsverschillen, onderlinge spanningen en dergelijke. Samen leven in zo'n minimaatschappij is echter niet gemakkelijk, noch voor docenten, noch voor leerlingen. Sommige leerlingen – en wellicht geldt dat ook voor hun docenten – identificeren zich dermate met de eigen levensovertuiging, dat zij sterke emoties ervaren als het gaat om specifiek aan religies gerelateerde onderwerpen, zoals die bij GL aan de orde komen. Dat kan leiden tot gevoelens van weerstand, onzekerheid of onveiligheid (Dohmen, 2016) en soms tot de hierboven genoemde polarisatie of segregatie. Het behoeft geen toelichting dat dergelijke gevoelens en verhoudingen in de klas niet bijdragen aan de veiligheid die nodig is om bijvoorbeeld ervaringen uit te wisselen, persoonlijke vragen te stellen of twijfels te uiten.

1.6 Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling

In deze paragraaf bespreek ik achtereenvolgens het begrip identiteitsontwikkeling (1.6.1) en het specifieke levensbeschouwelijke aspect van die ontwikkeling (1.6.2). Omdat in het schoolvak GL zowel aandacht is voor de persoonlijke levensbeschouwing van leerlingen als voor institutionele levensbeschouwingen in het algemeen, ga ik in paragraaf 1.6.3 in op het verschil tussen beide.

Buiten beschouwing blijven gedetailleerde beschrijvingen van kenmerken en processen van levensbeschouwelijke ontwikkeling. Hiervoor verwijs ik naar Habermas & Bluck, 2000; Bertram-Troost, 2006 (p. 59-99); Knauth, Jozsa, Bertram-Troost & Ipgrave, 2008; Van Dijk-Groeneboer, 2010; Rothgangel, Schlag & Schweitzer, 2014 (hoofdstuk 12 tot en met 16). Evenmin ga ik in op de specifieke ontwikkelingsstadia van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Die zijn eerder diepgaand onderzocht en beschreven in godsdienst-pedagogische theorie waarin de focus op jongeren ligt (Bertram-Troost (2006) over de ontwikkelingsstadia van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling volgens Erik Erikson en

James Marcia; Vergouwen (2011) over James Fowler; Visser-Vogel (2015) over James Marcia).

1.6.1 Identiteitsontwikkeling als hermeneutisch proces

Identiteitsontwikkeling vindt per definitie plaats in een sociale, culturele en levensbeschouwelijke context en in diverse rollen. Zij betreft de gehele persoon, dat is inclusief de fysieke gesteldheid, de cognitieve, sociale, relationele, emotionele, creatieve, spirituele vermogens, de ethische opvattingen, kwalificaties én het al dan niet intentionele handelen (Van Maanen, 1994; Burke & Stets, 2009; Verhaeghe, 2012; Biesta, 2015). Deze ontwikkeling wordt hier, in aansluiting op de gangbare benaderingen in de godsdienst-pedagogische en -psychologische literatuur, opgevat als een hermeneutisch proces, dat per definitie interactief/ dialogisch en narratief van aard is (Maex, 2003; Roeleveld, 2006; Pollefeyt, 2008/2013; Alii, 2009; Meijer, 2013; Roebben, 2015; Visser 2016).

Het hermeneutische ontwikkelingsproces begint met bewustwording en betekenisgeving van de actuele context en van al die verschillende aspecten van de gehele persoon die daarbij betrokken zijn, wordt gevolgd door nieuwe waarnemingen, ervaringen en het opdoen van kennis – waar meer of minder bewust nieuwe betekenisgeving aan wordt verleend – en gaat over in respectievelijk waardering en integratie van het nieuwe, waarna het proces weer van voren af aan begint¹² (bijvoorbeeld Lombaerts & Pollefeyt, 2004; Roebben 2007 en 2015; Alii, 2009; Erricker, 2010; Van der Zee & Lovat, 2012; Van Dijk-Groeneboer, 2017; Den Ouden, 2017; Bertram-Troost & Visser, 2019a). Dit hermeneutische proces is continu, waarbij de per definitie voorlopige uitkomsten voor de persoon zelf en voor anderen slechts zichtbaar en herkenbaar zijn in het steeds veranderende levensverhaal dat hij of zij over zichzelf en zijn handelen vertelt. Dit levensverhaal wordt iemands ‘narratieve identiteit’ genoemd (Taylor, 1989; Ricoeur, 1992; Alii, 2009; Roebben 2015). Zo’n levensverhaal is meestal niet een historisch, volledig of feitelijk autobiografisch verslag. Het is eerder fragmentarisch, inconsistent en onvolledig. Het kan chronologisch worden verteld, maar ook thematisch, bijvoorbeeld met het accent op levensbeschouwelijke aspecten van denken, voelen, weten, handelen of op andere betekenisvolle veranderingen in de levensbeschouwelijke domeinen van het leven (zie ook Habermas & Bluck, 2000)¹³.

Anderen, bijvoorbeeld ouders, docenten, peers of mediapersoonlijkheden, dragen per definitie bij aan het ontwikkelingsproces van het verhaal (Schachter

¹² In de werkelijkheid loopt dit cyclische proces niet altijd stapsgewijs, maar gaat het continu heen en weer.

¹³ Habermans & Bluck maken duidelijk dat mensen over bepaalde sociaal-cognitieve vaardigheden moeten beschikken om een levensverhaal te kunnen formeren en vertellen. Dat is niet altijd het geval, zeker niet – of nog niet – bij jongeren.

& Ventura, 2008) en aan het vertellen van het verhaal als zodanig (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Tegelijkertijd spelen hun eigen verhalen ook een rol in het levensverhaal van de zich ontwikkelende jongere. Dat geldt voor de verhalen van mensen dichtbij, maar ook en zeker in het geval van levensbeschouwelijke ontwikkeling, voor de grote verhalen van levensbeschouwingen, filosofie, wetenschap, kunst en literatuur. Andersom speelt elk mens een rol in de verhalen van anderen. Daarmee is geïmpliceerd dat levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling een dialogisch proces is, waarvoor het spreken van – of zoeken naar – een gedeelde taal voorwaardelijk is (Taylor, 1989). Identiteitsontwikkeling is dan ook een in essentie diep in de mens zelf verankerd en tegelijkertijd sociaal proces. Geen mens kan zichzelf, noch zijn levensbeschouwing, in zijn eentje ontwikkelen (Taylor, 1989; Van der Ven, 1999; Biesta, 2015; Zuurmond, 2016; Van der Zande, 2018).

1.6.2 Het adjectief ‘levensbeschouwelijk’

De persoonlijke levensbeschouwing is een belangrijk aspect van iemands identiteit. Zo’n persoonlijke levensbeschouwing bestaat uit een meer of minder samenhangende en dito gearticuleerde visie op de werkelijkheid, de mens en het menselijk bestaan in deze wereld en omvat het totale complex van kennis, waarden, normen, idealen, verwachtingen, verlangens, praktijken en betekenisvolle ervaringen op grond waarvan mensen meer of minder bewust hun levenshouding en handelen richten en beoordelen en hun levensverhaal ordenen en evalueren¹⁴ (naar: Brümmer, 1995; Roothaan, 2007; Alii, 2009; Erricker, 2010; Valk, 2009; Roebben, 2015; Van der Zande, 2016/2018). Strikt genomen kan die visie pas als levensbeschouwing worden aangeduid, wanneer zij is gefundeerd op en consistent is met iemands grondovertuiging, dat wil zeggen met de hogere normen en waarden die een persoon aanhangt en die richting geven aan diens levenshouding en levenswijze (Brümmer, 1995)¹⁵. Die grondovertuiging hoeft geen specifiek religieuze of anderszins transcendente kwaliteit te hebben en ook niet uit één hoogste waarde te bestaan, maar omvat het, voorlopige, antwoord op de vraag ‘waar sta je?’ (naar: Taylor, 1989). Overigens zijn de meeste persoonlijke levensbeschouwingen zelden consistent, maar een halfproduct van een cyclisch proces dat bestaat uit oriënteren, zoeken, verwerpen, vinden, zoeken etc.

¹⁴ De werkelijkheid is echter weerbarstig en het verband tussen levensbeschouwing, keuzes, waarderingen en gedrag is niet altijd evident.

¹⁵ In het kader van deze inleiding voert het te ver om uitgebreid in te gaan op de vraag naar de criteria waaraan een consistente levensbeschouwing moet voldoen. Ik verwijs daarvoor naar Brümmer die om de consistentie van een levensbeschouwing vast te kunnen stellen, vijf criteria onderscheidt: contradictievrijheid, eenheid, relevantie, universaliteit en klaarlijkheid (Brümmer 1995:147 e.v.).

Uit bovenstaande beschrijving van het concept levensbeschouwing, blijkt dat het in deze studie gebruikte adjectief ‘levensbeschouwelijke’, zeker in vergelijking met alternatieve aanduidingen als ‘religieuze’ of ‘godsdienstige’, ruimte biedt aan *diverse* perspectieven op identiteitsontwikkeling. Bovendien blijkt uit deze beschrijving dat het levensbeschouwelijke aspect hier niet alleen als ‘beschouwelijk’ wordt opgevat, maar ook als ‘handelingsgericht’. Deze ruimte voor diverse perspectieven in het gebruik van het concept levensbeschouwelijk sluit aan bij de huidige posities en waarderingen van levensbeschouwingen in de Westerse, multiculturele en overwegend geseculariseerde samenleving en daardoor bij de context waarin de leerlingen hun persoonlijke levensbeschouwingen ontwikkelen (Valk, 2011; Erricker, 2010; Vermeer, 2013; Jackson, 2014; Van der Kooij, 2016; Van der Zande, 2018).

1.6.3 Institutionele en persoonlijke levensbeschouwingen

Levensbeschouwingen worden “geconcretiseerd” (de term is van Roebben, 2015, p. 14) in hetzij institutionele, hetzij persoonlijke, religieuze, seculiere, spirituele of filosofisch georiënteerde levensbeschouwingen (Valk, 2009; Van der Kooij, 2016; Van der Zande, 2018). Institutionele levensbeschouwingen – ook wel georganiseerde levensbeschouwingen genoemd – komen voort uit een bepaalde traditie, worden aangehangen door een groep mensen en zijn “vastgelegd in een min of meer vastliggend systeem, bestaande uit geschreven en ongeschreven bronnen, tradities, waarden, rituelen, idealen en dogma’s” (Van der Kooij, 2016, p. 51). Persoonlijke levensbeschouwingen daarentegen zijn individueel en daardoor meer “eclectisch en idiosyncratisch” (Van der Kooij, *ibidem*).

Het belangrijkste verschil tussen beide is dat institutionele levensbeschouwingen betekenis en antwoorden op existentiële en andere vragen veronderstellen en “voorschrijven” (Van der Kooij, 2016: 33), terwijl mensen voor hun persoonlijke levensbeschouwingen zelf naar betekenissen en antwoorden op zoek moeten gaan. Overigens kunnen mensen die een institutionele levensbeschouwing aanhangen, bepaalde aspecten ervan – zoals doctrines, voorschriften en praktijken – verschillend interpreteren, waarderen en praktiseren (Valk, 2009), terwijl mensen in hun persoonlijke levensbeschouwing verschillende aspecten van één specifieke of van meerdere georganiseerde levensbeschouwingen kunnen integreren (Kalsky, 2012; Berghuijs, 2016/ 2017).

Levensbeschouwingen omvatten dus zowel de persoonlijke levensbeschouwingen als de geïnstitutionaliseerde godsdienstige levensbeschouwingen, zoals christelijke of islamitische, als ook humanistische, socialistische, nieuwe tijds- of atheïstische levensbeschouwingen of filosofische beschouwingen over ‘het goede leven’. Ze zijn *altijd* actueel, doordat ze worden bepaald door hun cultureel-maatschappelijke context en de sociale context van de naaste omgeving. Cruciaal

voor levensbeschouwelijke ontwikkeling is hoe traditionele en actuele inhouden en concrete, geleefde praktijken van levensbeschouwingen worden waargenomen, geïnterpreteerd en gewaardeerd in bijvoorbeeld media, literatuur en maatschappelijke debatten, en in gesprekken in het gezin, de klas, de kerk of de moskee.

1.7 Opbouw en enkele kenmerkende aspecten van de onderzoeksmethodiek

Nu de vier kernbegrippen uit de centrale onderzoeksvraag zijn ‘gedefinieerd’, volgt in deze paragraaf allereerst een overzicht van de vier deelonderzoeken die tezamen een antwoord geven op de onderzoeksvraag. Daarna ga ik in op enkele kenmerkende aspecten van de onderzoeksmethode van de studie als geheel¹⁶.

1.7.1 Opbouw

In het eerste deelonderzoek heb ik de rationales in kaart gebracht van elf ervaren ‘expertdocenten’ GL, die het bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen als één van de relevante vakdoelen van GL beschouwen. Deze rationales zijn afgeleid uit semigestructureerde interviews met elk van deze docenten en in verband gebracht met rationales of aspecten daarvan uit de godsdienstpedagogische en vakdidactische theorie.

In het tweede en derde deelonderzoek heb ik het handelen van dezelfde groep docenten GL onderzocht. Voor deze twee deelstudies heb ik gedurende één lesdag van iedere docent video-opnames gemaakt van hun lessen. Vervolgens bepaalde de docent zelf in welke van de opgenomen lessen hij of zij naar eigen oordeel het meest evident probeerde bij te dragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van de leerlingen. De opnames van de gekozen les heb ik vervolgens samen met de docent geobserveerd en geanalyseerd, teneinde de voor het vakdoel relevante kernpraktijken af te leiden. Omdat één van de uitkomsten van het deelonderzoek naar de rationales van de docenten was, dat deze docenten onderscheid maakten tussen didactische en relationele praktijken, heb ik respectievelijk kernpraktijken gericht op de didactiek van de docent (deelonderzoek 2) en op de relatie tussen docent en leerlingen en leerlingen onderling (deelonderzoek 3) onderzocht en beschreven.

In het vierde deelonderzoek zijn de resultaten van het tweede en derde deelonderzoek in een Delphi-onderzoek voorgelegd aan een groep van twintig andere docenten GL, aan wie de pedagogisch-didactische kernpraktijken van de elf docenten anoniem zijn voorgelegd met de vraag of zij die herkenden in hun

¹⁶ In de hiernavolgende hoofdstukken wordt per deelonderzoek het theoretisch kader en de toegepaste onderzoeksmethodiek beschreven.

eigen lespraktijk en hoe zij die waardeerden. Vervolgens hebben deze docenten in totaal drie rondes de formulering van de kernpraktijken op grond van hun eigen opvattingen en ervaringen bijgesteld, waarbij gestreefd werd naar consensus over de uiteindelijke formulering.

1.7.2 Kenmerkende aspecten van de onderzoeksmethodiek

De toegepaste onderzoeksmethodiek in alle deelonderzoeken was gericht op zowel de dialoog tussen de theorie en de praktijkkennis van docenten als op de dialoog tussen de onderzoeker en de docenten. Het eerste blijkt vooral in het gebruik van de ‘theoretische zoeklichten’ (zie paragraaf 1.2) voor het verhelderen van de praktijkkennis van docenten enerzijds en het vergelijken en systematiseren van praktijkkennis in relatie tot theorievorming anderzijds. Het tweede is evident in de interviews voor het eerste deelonderzoek en blijkt vooral in de eerste fase van het tweede en derde deelonderzoek, waarin de docenten in dialoog met mij als onderzoeker, hun didactische handelen in hun eigen lessen markeerden, beschreven en betekenis gaven. Ook het vierde deelonderzoek, het Delphi-onderzoek, sluit goed aan bij het dialogische karakter van de onderzoeksmethodiek. Kenmerkend voor een Delphi-onderzoek is immers dat de deelnemers, in dit geval digitaal en anoniem, kritisch ‘in gesprek’ zijn met de data, met de onderzoeker, met zichzelf en met elkaar.

In alle deelonderzoeken waren de – normatieve – opvattingen en de lespraktijk van de docenten gebonden aan de specifieke context van de (denominatie van) de school en de docent, locatie en doelgroep/leerlingenpopulatie. Ze werden bovendien mede bepaald door het persoonlijke narratief en de ‘roeping’ van de docent (Kelchtermans, 2008; Van der Want et al, 2009; Banning 2015. Korthagen, 2017). De gekozen onderzoeksmethode en schaal maakten het mogelijk om meer recht te doen aan deze belangrijke persoonlijke en contextuele aspecten in onderlinge samenhang, dan in een grootschalig vragenlijstonderzoek het geval zou zijn.

In de eerste drie deelonderzoeken werden de opvattingen én de geobserveerde lespraktijk bevraagd in de context van een gesprek. In de sociale context van zo’n gesprek spelen per definitie allerlei factoren een rol, zoals gevoelens, motivatie en sociale en psychologische disposities van de gesprekspartners (Alma, 1998; Baarda, De Goede & Teunissen, 2001; Smaling, 2008). Om deze redenen zijn verschillende interventies gepleegd om de navolgbaarheid van het onderzoek te vergroten. In het deelonderzoek naar de rationales van de elf docenten zijn de uit de interviews afgeleide data gereduceerd en geordend in de vorm van portretten. Deze zijn aan de docenten zelf voorgelegd ter aanvulling en correctie. Na het tweede en derde deelonderzoek, over de didactische en relationele kernpraktijken, is een *membercheck* uitgevoerd, waarbij de docenten “vetorecht” was toegekend (Cohen, Manion & Morrison, 2000: 190). In alle deelonderzoeken heb ik een logboek bijgehouden, waarin onder andere

beslissingen zijn genoteerd, en zijn zowel de onderzoeksmethodiek als de presentatie van de resultaten herhaaldelijk besproken met de eerste promotor en ter beoordeling voorgelegd aan de tweede promotor en aan een onafhankelijk, niet bij het onderzoek betrokken, onderzoeker (zie voor gedetailleerde beschrijving van de methode per deelonderzoek in de betreffende hoofdstukken).

De uitkomsten van deze studie geven aan wat voor docenten zelf goed heeft ‘gewerkt’ in hun eigen context en lessen. Om deze redenen kan de opbrengst, namelijk de beschrijving van de praktijkkennis van docenten GL waar het hun bijdrage aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen betreft, met recht opgevat worden als “gebruikskennis” (Alma, 198:8). Deze gebruikskennis is, zoals eerder opgemerkt, bedoeld als aanvulling op de bestaande professionele kennisbasis van docenten GL, teneinde docenten en andere beroepsbeoefenaars in het domein – zoals vakdidactici en vakdidactisch onderzoekers – te ondersteunen bij het onderzoeken, analyseren en verbeteren van hun eigen praktijk en bij het ontwikkelen en realiseren van eigen doelen. Dat kwalitatief onderzoek één van de geëigende onderzoeksmethoden is voor de constructie van gebruikskennis, vormde een belangrijk argument voor de gekozen onderzoeksmethodiek (Alma, 1998). In deze studie is de onderzoeksmethodiek bovendien zelf een vorm van ‘gebruikskennis’: de aanpak is voorbeeldmatig en kan gebruikt worden door secties GL of in visitaties van collega’s van andere scholen om elkaars opvattingen en praktijk te onderzoeken en te beschrijven, en in de opleiding van studenten en professionalisering van docenten. Concrete voorstellen daarvoor volgen in het slothoofdstuk van deze studie.

1.8 Leeswijzer

In het hierna volgende, tweede hoofdstuk volgt het verslag van het eerste deelonderzoek naar de rationale van elf ervaren expertdocenten GL. Hierin is ook een samenvattende beschrijving opgenomen van de rationales van vigerende theoretische benaderingen van GL. Hoofdstuk drie en vier bevatten het verslag van de deelonderzoeken naar respectievelijk de didactische dimensie van de praktijk en de relationele dimensie van dezelfde groep docenten. In hoofdstuk vijf volgt het verslag van het Delphi-onderzoek. De uitkomsten hiervan vormen de definitieve formulering van elf kernpraktijken waarmee docenten GL bijdragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen, weergegeven in Appendix A. In Hoofdstuk 6 worden de conclusies van het onderzoek gepresenteerd, verbanden tussen de deelonderzoeken geëxpliciteerd en aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek en voor de toepassing van zowel de onderzoeksmethodiek als de onderzoeksresultaten in de opleiding en professionalisering van (aankomende) docenten GL.

De rationales van ervaren docenten GL

Dit hoofdstuk bevat het verslag van het eerste deelonderzoek van deze studie: een kwalitatief onderzoek naar de gedeelde pedagogisch-didactische opvattingen van elf ervaren eerstegraads docenten Godsdienst-Levensbeschouwing (verder: GL) die werkzaam zijn in het (inter)confessionele voortgezet onderwijs en die beogen bij te dragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. Deze opvattingen fungeren als het oriëntatiepunt voor hun handelen als *Identity Agents*, dat wil zeggen: voor hun bewuste, doelgerichte en duurzame handelen (zie Hoofdstuk 1). Als overkoepelend begrip voor deze opvattingen heb ik het begrip 'rationale' gebruikt.

Het eerste doel van dit onderzoek is inzicht verkrijgen in de rationales van deze ervaren docenten GL voor zover die gericht zijn op het bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. Ten tweede leidt de beschrijving van hun rationales ook tot een beter begrip van de resultaten van de hierna volgende deelonderzoeken, die gaan over het concrete handelen in de lespraktijk. In de derde plaats is het onderzoek bedoeld om de theoretische zoeklichten te selecteren die helpen om de praktijk van deze docenten te analyseren en te begrijpen. Om die reden en om na te gaan hoe de opvattingen van de docenten zich verhouden tot de godsdienst-pedagogische en godsdienst-didactische vaktheorie en waar zij elkaar kunnen aanvullen of versterken, heb ik in dit hoofdstuk een samenvattende beschrijving van de rationales¹⁷ van vigerende theoretische vakbenaderingen opgenomen en deze in verband gebracht met de rationales van de docenten.

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. In paragraaf 2.1 licht ik toe hoe ik het begrip rationale heb gedefinieerd en geoperationaliseerd. Aansluitend presenteer ik in paragraaf 2.2 een overzicht van de rationales achter (inter)nationale theoretische pedagogisch-didactische benaderingen van het vak GL. Dit overzicht wordt voorafgegaan door een verantwoording van de selectie en indeling van de verschillende benaderingen. Daarna volgt het verslag van het deelonderzoek: in paragraaf 2.3 de verantwoording van de onderzoeksmethodiek en -instrumenten en de data-analyse en in paragraaf 2.4 de resultaten in de vorm van een samenvattende rationale van

¹⁷ Het gaat hier om uit de literatuur afgeleide, gereconstrueerde rationales. In paragraaf 2.1.1 en in Appendix B zijn deze rationales samenvattend weergegeven.

elf ervaren docenten GL. Het hoofdstuk wordt in paragraaf 2.5 afgerond met de conclusies waarin de theoretische ‘rationales’ en die van de docenten met elkaar in verband worden gebracht en de implicaties van deze deelstudie voor het vervolg van deze studie worden vastgesteld.

2.1 Theoretisch kader

Onderwijzen is een inspirerende en tegelijk uiterst complexe activiteit. Dat komt doordat in het handelen van docenten hun idealen, hun cognitieve, sociaalrelatieve, morele, normatieve en affectieve doelen, hun kennis en docentvaardigheden, hun karakter, kwaliteiten, emoties en twijfels én allerlei meer of minder toevallige gebeurtenissen vaak tegelijkertijd een rol spelen. In de dagelijkse lespraktijk integreren docenten al deze factoren soms bewust en intentioneel, soms onbewust en ‘als vanzelfsprekend’ in hun handelen. Dit handelen wordt bij docenten die optreden als *Identity Agents* verbonden met diepere, existentiële en/of pedagogische waarden (Schachter & Marshall, 2010). *Identity Agents* kunnen bovendien desgevraagd verwoorden welke visie hun handelen uiteindelijk richting geeft.

Deze visie wordt hier aangeduid als ‘rationale’¹⁸, dat is de vooraf bepaalde, dan wel achteraf geëxpliciteerde visie die ten grondslag ligt aan een specifieke praktijk of aan richtlijnen voor die praktijk en waarin de hogere doelen, waarden en principes van de praktijkbeoefenaars is verwoord. Een voorbeeld van zo’n specifieke praktijk is het curriculumontwerp¹⁹ (Thijs & Van den Akker, 2009). Volgens Van den Akker fungeert een rationale daarin als het “major orientation point” (Van den Akker, 2010:181) dat richting geeft aan de verschillende aspecten van een curriculum, zoals de selectie van de leerstof, de opbouw van leerprocessen, de selectie van werkvormen en lesmateriaal, de aanpak van toetsing en de rol van de docent in het leerproces.

Een ander voorbeeld van zo’n specifieke praktijk betreft het onderwerp van deze studie, namelijk de lespraktijk van docenten. Hieraan ligt immers eveneens een, meer of minder bewuste, rationale ten grondslag, die als oriëntatiepunt fungeert en richting geeft aan verschillende, concrete docenthandelingen, zoals het selecteren van inhoud, het ontwerpen en uitvoeren van lessen en het vormgeven van relaties (Grossman et al., 2009).

Sommige docenten expliciteren hun rationale door deze met collega’s te delen of op schrift te stellen, bijvoorbeeld als preambule in een vakleerplan of ter voorbereiding van een vakvisitatie. Andere docenten hebben wel de ingrediënten

¹⁸ Het begrip rationale komt in meerdere vakgebieden voor. Hier richt ik me uitsluitend op het gebruik van het begrip in het onderwijs.

¹⁹ Een voorbeeld van een rationale die aan een curriculum voor het schoolvak GL ten grondslag ligt, is te vinden in de *Handreiking Godsdienst/ Levensbeschouwing als examenvak* (2006).

van een rationale ontwikkeld, maar hebben die niet of nauwelijks gearticuleerd. Rationales zijn geen garantie voor het bereiken van doelen. Ze liggen ook niet vast: ze hebben weliswaar een zekere duurzaamheid, maar worden voortdurend getoetst aan en kunnen veranderen door ontwikkelingen in de context, door nieuw verworven pedagogisch-didactische of vakinhoudelijke kennis en vaardigheden van de docent en door veranderingen in zijn of haar visie op het onderwijs/ onderwijzen.

2.1.1 De rationale van docenten als normatief oriëntatiepunt

Rationales zijn gebaseerd op oordelen over het goede, juiste of ongewenste handelen in een specifieke context. In dit onderzoek naar de opvattingen en praktijken van docenten vat ik een rationale dan ook op als het geëxpliciteerde, *normatieve* oriëntatiepunt waarmee zij in een specifieke context richting geven aan hun handelen en/of dit handelen achteraf verantwoorden of legitimeren. Deze normativiteit is gebaseerd op 1. hun persoonlijke waarden en levensbeschouwing 2. hun theoretische en toegepaste kennis en 3. hun praktische wijsheid²⁰ (Verloop et al., 2001; Kuneman & Brinkman, 2009; Lunenberg & Korthagen, 2009; Biesta, 2015; Bakker & Montesano Montessori, 2016; Blaauwendraad, 2018; Van der Zande, 2018).

Doordat een rationale in hoge mate beïnvloed wordt door de context waarin docenten onderwijzen, is een rationale een ‘ideaal’, maar geen ‘idealistisch’ oriëntatiepunt. Ervaren docenten zijn zich immers over het algemeen zeer bewust van de complexiteit van de context – en van zichzelf – waarin zij hun hogere doelen en pedagogisch-didactische principes proberen te verwerkelijken en van de manier waarop hun doelen en principes door diezelfde complexiteit worden beïnvloed (Bakker & Montesano Montessori, 2016; Van der Zande, 2016). Bovendien heeft hun jarenlange ervaring geleerd dat onderwijzen per definitie een open en deels niet te sturen proces is, waarin doelen en principes tijdens en door het onderwijzen zélf kunnen veranderen (Meijer, 2013). De praktische wijsheid van deze docenten is dan ook vooral daarin gelegen dat zij, gedreven door hun persoonlijke waarden en levensbeschouwing, wegen zoeken om die complexiteit en ongrijpbaarheid van de praktijk het hoofd te bieden of er zelfs creatief gebruik van te maken voor de hogere doelen die zij willen bereiken. Van der Zande spreekt in dit verband over “*passio complexitatis*” (Van der Zande, 2016, p. 144).

Samenvattend: een rationale wordt ontwikkeld in de specifieke context van het schoolvak en bevat het geëxpliciteerde normatieve oriëntatiepunt van waaruit docenten richting geven aan hun pedagogisch-didactische handelen en/of dat

²⁰ Praktische wijsheid of *phronesis* is het op basis van persoonlijke zingevingkaders, integriteit en moreel besef weten hoe te handelen in een specifieke situatie, zodat hogere doelen worden gerealiseerd. Een wijs mens kan daarbij de consequenties van het handelen afwegen en is bereid verantwoordelijkheid voor die consequenties te dragen (zie Blaauwendraad 2018: 32 e.v.).

handelen achteraf verantwoorden of legitimeren. Een rationale heeft betrekking op een specifiek domein van de onderwijspraktijk en bevat de hogere doelen en pedagogisch-didactische principes van docenten.

In de twee volgende subparagrafen licht ik achtereenvolgens toe hoe ik voor dit deelonderzoek de samenstellende delen van de rationale heb gedefinieerd en welke aspecten een bepalende rol spelen in de context waarin docenten hun rationale ontwikkelen.

2.1.2 De samenstellende delen van de rationale

1. Domein

Het domein waar de rationale betrekking op heeft, wordt hier bepaald door opvattingen van docenten over het vakdoel dat in dit onderzoek centraal staat, namelijk bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Ten eerste gaat het over de vraag wat docenten verstaan onder het levensbeschouwelijke aspect van identiteitsontwikkeling en ten tweede over de vraag hoe zij het begrip identiteitsontwikkeling als zodanig interpreteren.

2. Hogere doelen: missie en doeloriëntaties

De hogere doelen zijn hier opgesplitst in ‘missie’ en ‘doeloriëntaties’. Beide betreffen de vraag waartoe het bijdragen van docenten aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen zou moeten leiden, maar er is een verschil.

De missie is datgene waar hun onderwijs volgens docenten uiteindelijk toe zou moeten bijdragen en betreft dus hun ‘hoogste’ doelen. Deze missie is gebaseerd op hun diepste waarden en existentiële overtuigingen en ligt ten grondslag aan alle aspecten van hun onderwijspraktijk (Palmer, 2005; Korthagen, 2010; Korthagen & Lagerwerf, 2011; Banning, 2015). De missie kan verder strekken dan de periode dat de leerlingen op school zitten en kan bijvoorbeeld gericht zijn op de persoon van de leerling en/of op sociale of maatschappelijke gebieden en ontwikkelingen waar leerlingen nu en later mee te maken hebben, en/of op specifieke ontwikkelingsgebieden zoals cognitieve, sociale, religieuze of morele ontwikkeling.

Doeloriëntaties zijn de richtinggevende, lange-termijn doelen van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Ik gebruik hier met opzet het woord ‘doeloriëntaties’ in plaats van ‘doelen’. De laatste kunnen namelijk gemakkelijk worden opgevat als concrete lesdoelen. Lesdoelen behoren echter tot de praktijk van het lesontwerpen en niet tot de rationale *achter* die praktijk.

In de doeloriëntaties maak ik onderscheid tussen kwalificerende, socialiserende en persoonsvormende doeloriëntaties. Deze indeling sluit aan bij de sinds enkele jaren gangbare aanduiding van drie, elkaar wederzijds beïnvloedende en overlap-

pende functies van onderwijs, namelijk kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (Visser, 2016; Biesta, 2012/2015/ 2018; Bertram-Troost & Visser, 2019b). In alle drie de doeloriëntaties kunnen specifiek levensbeschouwelijke/religieuze en morele aspecten zijn geïntegreerd.

Kwalificerende doeloriëntaties richten zich op de ontwikkeling van kennis – waarbij kennis ook ervaringskennis kan zijn – inzicht en vaardigheden. Bij de laatste onderscheidt Biesta specifiek vaardigheden die gericht zijn op “oordelen” en “onderscheiden” en vaardigheden die gericht zijn op iets kunnen “doen”, waarbij dat doen zowel het vaardig uitvoeren van een concrete handeling betreft, als bijvoorbeeld het “leren van levenslessen” (Biesta, 2012: 30).

Socialiserende doeloriëntaties richten zich op het ingeleid en competent worden in bestaande culturele, levensbeschouwelijke, sociale, politieke en professionele “ordes” (Biesta 2012: 31). In dit onderzoek reken ik ook ‘kleinschalige’ vormen tot socialisatie, zoals de omgang met klasgenoten in de ‘orde’ van het klaslokaal.

Persoonsvormende doeloriëntaties richten zich op de unieke, persoonlijke ontwikkeling van het denken, handelen en voelen van de leerling. Biesta spreekt in dit verband over bijdragen aan processen van subjectwording of subjectificatie, die bevorderen dat leerlingen “autonoom en onafhankelijk worden in hun denken en handelen” (Biesta, ibidem). In lijn met mijn beschrijving van het begrip identiteitsontwikkeling (Hoofdstuk 1) heb ik hier ‘voelen’ aan toegevoegd, waarbij het bijvoorbeeld gaat om bewust worden van gevoelens en van constructieve of heilzame manieren om met gevoelens om te gaan.

3. Pedagogisch-didactische principes

De pedagogisch-didactische principes omvatten de belangrijkste opvattingen over *hoe* het handelen in de praktijk dient plaats te vinden. Het gaat hier om alle aspecten van de praktijk, dus om zowel didactische aspecten, zoals de opbouw en inrichting van leerprocessen, als inhoudelijke aspecten, zoals de selectie van leerstof, als pedagogische aspecten, zoals de rol van de docent in het ontwikkelingsproces van de leerling (Van den Akker, 2010; Janssen, Hulshof & Van Veen, 2016). Pedagogisch-didactische principes kunnen behalve als richtingwijzers voor het handelen, ook fungeren als ‘criteria’, waarmee docenten achteraf evalueren of hun handelen daadwerkelijk heeft bijgedragen aan de gestelde hogere doelen.

4. De achtergrond van de rationales

De ontwikkeling van een rationale is geen puur theoretisch, maar een veelomvattend proces, dat in hoge mate door de persoonlijke biografie, kenmerken, opvattingen en disposities van docenten zelf en door hun context wordt beïnvloed. Inzicht in deze aspecten is noodzakelijk om uitspraken van de docenten over hun rationale

te kunnen duiden. Wat de docent zelf betreft, speelt in dit onderzoek vooral de persoonlijke levensbeschouwing²¹ van de docenten een belangrijke rol. Wat de context betreft, is niet alleen de huidige Nederlandse context van het vak GL (zoals beschreven in Hoofdstuk 1) van betekenis, maar zijn ook schoolspecifieke aspecten van belang. In dit onderzoek gaat het daarbij om de identiteit van de school waar de docenten werkzaam zijn en de levensbeschouwelijke kenmerken van de leerlingpopulatie die zij dagelijks in hun klaslokalen ontmoeten.

2.2 De rationales in vigerende theoretische benaderingen van het schoolvak GL

In deze paragraaf presenteer ik een overzicht van de ‘rationales’ van vigerende theoretische benaderingen van het schoolvak GL. Dat overzicht is nodig om de kenmerkende en ten opzichte van de theorie mogelijk onderscheidende en/of aanvullende aspecten van de rationales van docenten GL vast te kunnen stellen en is tevens bedoeld om tot een onderbouwde selectie van de theoretische zoeklichten in de hierna volgende deelonderzoeken te komen.

Voor dit overzicht heb ik me beperkt tot (inter)nationale theoretische benaderingen die relevant zijn voor de Nederlandse onderwijssituatie vanaf 2001²². Dat wil zeggen dat het om benaderingen gaat die in de afgelopen twee decennia een rol speelden in het huidige Vlaams/Nederlandse vakonderzoek en vakdiscours zoals dat bijvoorbeeld wordt gevoerd op vakconferenties, in georganiseerde vakdidactische verbanden als de Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst (VDLG), het Vlaams-Nederlandse Vakdidactici Overleg, het Expertise Centrum voor Religie en Levensbeschouwing en in vakdocumenten, over de kennisbasis voor de lerarenopleidingen (Visser, 2017), in vakdocumenten voor docenten uitgegeven door Verus, zoals de Handleiding Vakleerplan Godsdienst/Levensbeschouwing (2011) en in het Nederlandstalige vaktijdschrift *Narthex, Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*.

Als uitgangspunt voor dit overzicht fungeert de indeling van vakbenaderingen door Tim Jensen (2017). Hieronder zal ik deze keus verantwoorden, Jensens indeling toelichten en aangeven hoe ik deze voor de Nederlandse situatie heb

²¹ Deze levensbeschouwing wordt mede bepaald door aspecten uit de biografie van de docenten of door andere relevante aspecten, zoals roeping of politieke opvattingen. Een uitputtende beschrijving van deze aspecten valt buiten het bestek van dit onderzoek. Elders zijn deze aspecten beschreven. Zie hiervoor bijvoorbeeld De Beer & Van der Tuin, 2009; Van der Want, Bakker, Ter Avest & Everington, 2009; Banning, 2015. Zie ook Bertram-Troost & Visser, 2017.

²² In dat jaar werd de eerste publicatie (Heimbrock, Scheilke, & Schreiner (Eds.), 2001) van het internationale ENRECA-onderzoek gepubliceerd (ENRECA: The European Network for Religious Education in Europe through Contextual Approaches) wat ook een stimulans betekende voor het academisch onderzoek naar het schoolvak GL in Nederland en Vlaanderen (Geurts et al., 2014).

aangepast. In Appendix B zijn de gereconstrueerde rationales van de theoretische benaderingen, voor zover ontwikkeld in het Nederlandstalige vakonderzoek, samenvattend beschreven.

Drie opmerkingen dienen vooraf te worden gemaakt. Ten eerste: ondanks verschillen in interpretatie en waardering wordt in alle benaderingen de *algemene* vorming van leerlingen, dikwijls aangeduid als *Bildung*, meer of minder nadrukkelijk beschouwd als de overkoepelende opdracht van onderwijs in het algemeen en dus ook van het schoolvak GL. Ten tweede sluiten de doeloriëntaties van alle benaderingen, ook weer in meer of mindere mate, aan bij de eerder genoemde kwalificerende, socialiserende en persoonsvormende functies van onderwijs. Dat wil zeggen: de diverse benaderingen worden weliswaar gekenmerkt door verschillen in het belang, de interpretatie of het accent dat zij aan één van de drie functies toedichten, maar geen van hen sluit één of twee ervan volledig uit. Ten derde: wat de context van de diverse benaderingen betreft, zijn alle auteurs zich expliciet bewust van de Westerse, geglobaliseerde, interculturele, seculariserende, plurale en specifiek multi-levensbeschouwelijke context waarin het vak GL wordt gedoceerd en ontwikkeld. In de Nederlandstalige benaderingen resoneert bovendien altijd de context van het Nederlandse en Vlaamse onderwijs, dat qua organisatie, inrichting en formele identiteit verzuild, maar feitelijk in toenemende mate gesecculariseerd is (Geurts et al., 2014; Franken & Vermeer, 2017).

2.2.1 De indeling van Jensen als uitgangspunt

Het schoolvak GL wordt gekenmerkt door een grote hoeveelheid en variëteit aan pedagogisch-didactische benaderingen. Die pedagogisch-didactische benaderingen zijn door verschillende internationale onderzoekers in overzichten en/of schema's weergegeven (Jackson, 2004a/2004b; Jackson, Miedema, Weisse & Willaime, 2007; Erricker, 2010; Tirri, 2012; Miedema et al., 2013; Skeie, Everington, Ter Avest & Miedema, 2013; Leganger-Krogstad, 2013; Schreiner, 2014; Rothgangel et al., 2014; Geurts et al., 2014; Frank, 2015; Roebben, 2015; Holt, 2015; Jensen, 2017). Het bleek om verschillende redenen niet eenvoudig om zonder meer één van deze bestaande overzichten te gebruiken voor een indeling van de rationales van theoretische benaderingen die in de Nederlandse situatie een belangrijke rol spelen. Dat komt in de eerste plaats door de diversiteit van de criteria op grond waarvan de auteurs de diverse benaderingen indelen en ten tweede doordat pogingen tot ordening van verschillende benaderingen in één van de bestaande schema's tot allerlei uitzonderingen en andere indelingsproblemen leidden. Een voorbeeld is het relatief gedetailleerde schema van Leganger-Krogstad (2013) waarin zij allerlei benaderingen heeft geïntegreerd en dat om die reden aanvankelijk goed bruikbaar leek. Pogingen om meer recente benaderingen in haar schema onder te brengen,

leidden echter tot allerlei uitzonderingen en overlappingen. Andere schema's, zoals de overkoepelende indeling in religieuze en *kultuurkundliche* benaderingen²³ (Frank, 2015) en de indeling in integratieve, separatieve en dimensionale benaderingen (Alberts, 2008) bleken niet voldoende aan te sluiten bij de Nederlandse situatie.

Ook de zowel internationaal als in Nederland bij theoretici én docenten bekende drieslag *Learning into*²⁴, *Learning about* en *Learning from Religion*²⁵ bleek niet (meer) goed bruikbaar. Niet alleen doordat deze indeling voornamelijk gebaseerd is op de Angelsaksische onderwijssituatie, die qua inhoud en organisatie sterk afwijkt van de Nederlandse (Gates & Jackson, 2014), maar vooral doordat deze indeling evenmin voldoende helder bleek te differentiëren tussen diverse benaderingen, waardoor overlappingen onvermijdelijk waren. Met name de indeling van benaderingen in *Learning about* of *Learning from* bleek nauwelijks mogelijk, omdat de één in feite niet kan bestaan zonder de ander (vergelijk de constatering van Teece dat *Learning about* en *from* vanaf het begin als koppel zijn bedoeld (Teece, 2010²⁶). Bovendien ontbreken in deze drieslag recente en in korte tijd tot invloedrijk ontwikkelde benaderingen zoals *Learning through religion* (bijvoorbeeld Roebben, 2015) en *Learning from the studies of religion(s)* (bijvoorbeeld Jensen, 2017)²⁷.

Uiteindelijk bleek de indeling van Jensen (2017) in Confessionele, confessionele, non-confessionele, multi-confessionele en seculiere benaderingen, hoewel niet zonder meer, maar toch het meest bruikbaar als uitgangspunt voor een indeling die aansluit bij de doelen van deze deelstudie. Ten eerste omdat deze indeling enerzijds voldoende onderscheidend bleek, anderzijds ruimte geeft voor met name of mede in Nederland en Vlaanderen ontwikkelde benaderingen. Ten tweede en doorslaggevend, omdat deze indeling tamelijk recent is, waardoor ook relatief 'nieuwe' benaderingen konden worden opgenomen.

In de volgende paragraaf zal ik Jensens indeling toelichten, relateren aan de Nederlandse situatie en aangeven op welke punten ik van zijn indeling ben afgeweken.

²³ Verder onderverdeeld in narratieve, dogma-gerelateerde en leefwereld van de leerlingen-gerelateerde benaderingen aan de ene kant en historische, sociologische en systematisch-vergelijkende benaderingen aan de andere kant (Frank, 2015).

²⁴ Ook aangeduid met *Learning in religion* of *Learning religion*.

²⁵ Ik neem hier het algemeen gebruikte enkelvoud van Religion over, hoewel het in het geval van About en From eerder over het meervoud, Religions, gaat.

²⁶ De titel van het artikel van Teece spreekt boekdelen: "Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it?"

²⁷ Jensen gebruikt Learning from the studies of Religion(s), dus enkelvoud en meervoud gecombineerd, om aan te geven dat het hier om religie als fenomeen en religies als al dan niet geïnstitutionaliseerde levensbeschouwingen gaat.

2.2.2 De indeling van Jensen in relatie tot vigerende theoretische benaderingen

1. *Confessionele benaderingen*

Benaderingen van GL die vallen onder Jensens noemer *Confessioneel* met een grote C, zijn gefundeerd in een specifieke religie of geloofsdiensten²⁸ en gericht op het opvoeden, socialiseren en competent maken van leerlingen in de geloofsinhoud en praktijken van die bepaalde religie of denominatie. Hoewel deze benaderingen vaak worden aangeduid met *Learning into of in Religion*, kunnen zij volgens Jensen tegenwoordig beter opgevat worden als een vorm van *Learning from Religion*.

In Nederland ligt het accent in deze benaderingen eveneens op leren over én van de eigen religieuze traditie/bronnen. Recent zijn daarnaast ook andere doelstellingen van Confessioneel onderwijs beschreven: kennis verwerven over levensbeschouwingen van anders-gelovigen, het ontwikkelen van dialogische²⁹ competenties en andere competenties die bijdragen aan goed burgerschap, het ontwikkelen van een persoonlijk onderbouwde, kritisch doordachte levensbeschouwelijke visie en het vormen van de ziel (De Muynck, 2016; Exalto, 2017; Bertram-Troost, 2017; De Muynck, Vermeulen & Kunz, 2018).

2. *confessionele benaderingen*

Benaderingen die vallen onder Jensens noemer *confessioneel* met een kleine c, zijn niet gerelateerd aan een specifieke religie of levensbeschouwelijke traditie, maar wel gefundeerd in een religieuze/theologische benadering van het vak. Deze confessionele benaderingen hebben volgens Jensen als meer of minder geëxpliciteerd doel de leerlingen (weer) vertrouwd te maken met religie, geloof en/of op religie gebaseerde waarden (Jensen, 2017: 208).

Wat de Vlaams/Nederlandse situatie betreft, heb ik twee groepen benaderingen gerekend tot de confessionele benaderingen. Ten eerste, de benaderingen die in de Nederlandse en Vlaamse literatuur aangeduid worden met een variant op de eerder genoemde drieslag, namelijk als *Learning in/through Religion* (Roebben, 2015). Leerlingen worden zich volgens deze *in/through* benadering door de 'confrontatie' met de kennis over en praktijken van levensbeschouwingen van anderen (weer) bewust van de eigen traditie, ervaringen en antwoorden op levensvragen. Bovendien worden zij hierdoor als het ware 'gedwongen' het eigen levensverhaal kritisch te bezien en te (her)waarderen. Het accent in deze benaderingen ligt op spirituele en

²⁸ Deze benadering van GL wordt in Nederland voornamelijk aangetroffen op confessionele scholen van overwegend orthodox christelijke of islamitische signatuur. Ook het expliciet opvoeden in een orthodox anti-religieuze traditie zou tot deze categorie kunnen behoren. Bij Jensen en ook in dit deelonderzoek wordt deze benadering echter uitsluitend gebruikt voor confessionele, specifiek christelijke denominaties.

²⁹ Bertram-Troost (2017) onderscheidt in dit verband drie elementen: dialogische vaardigheden in de primaire morele taal, in de publieke morele taal en vaardigheden voor het voeren van een hermeneutische of kritische dialoog tussen de verschillende primaire morele talen.

vooral christelijk-theologische doelen en principes. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de belangrijke plaats die in deze benaderingen wordt toegekend aan Bijbeldidactiek (ook aangeduid als ‘theologiseren met jongeren’)³⁰ en aan de rol van docent als “getuige” (Roebben, 2015, p. 75). De benaderingen hebben ook een mystagogische karakter, onder andere vanwege de bijzondere aandacht voor levensbeschouwelijk ervaringen (Roebben, 2015). Deze benaderingen heb ik in mijn overzicht aangeduid als ‘theologische benaderingen’ (Pollefeyt, 2008, 2013; Roebben, 2007, 2015, 2017; Van Dijk-Groeneboer, 2017; Elshof, 2017).

Als tweede heb ik de spirituele benaderingen opgenomen onder Jensens noemer ‘confessioneel’ (Geurts, 2004; Van Aalsum, 2011). Hoewel deze spirituele benaderingen net als de theologische benaderingen gekenmerkt worden door een mystagogische gerichtheid en zich eveneens expliciet richten op ‘de zorg om de ziel’ (vergelijk Roebben, 2007/ 2015)³¹, spelen institutionele godsdienstige tradities hierin minder een rol dan in de voornamelijk op het christendom georiënteerde theologische benaderingen. Bovendien leggen spirituele benaderingen in hun pedagogiek en didactiek – sterker dan de theologische benaderingen – het accent op het omvormingsproces van ‘de innerlijke ruimte’ van de leerlingen.

3. *Non-confessionele benaderingen*

Benaderingen die Jensen, althans in eerste instantie, aanduidt als *non-confessioneel*, zijn met name gericht op ‘leren over’. Deze voornamelijk in het Angelsaksische onderwijs ontwikkelde benaderingen beogen een integratief, objectief, kritisch en pluralistisch schoolvak GL aan te bieden aan alle leerlingen, ongeacht hun levensbeschouwelijke achtergrond (Jackson 2004/2016; Erricker, 2010; Jackson & Everington, 2017). Het accent in deze benaderingen ligt op de constructie van kennis over geloofsinhouden, concepten, praktijken, leerstellingen en antwoorden op uiteindeijkheidsvragen. Het uiteindelijke doel is de ander/ het andere (zowel de personen als hun diverse levensbeschouwingen) grondig te leren kennen en op grond van de verworven kennis de (praktijken van) de ander en zichzelf leren te waarderen.

Deze non-confessionele benaderingen kunnen echter, opmerkelijk genoeg ook volgens Jensen zelf (Jensen, 2017: 213) beter getypeerd worden als ‘interreligieus leren’ dan als non-confessioneel leren. Ze zijn immers niet alleen gericht op ‘leren over’, maar ook op de ontwikkeling van een persoonlijke levensbeschouwing en op wederzijds begrip van leerlingen met een verschillende religieuze en culturele achtergrond (vergelijk Erricker, 2010: 81). Aansluitend bij deze overweging heb ik de

³⁰ De benadering is in dit opzicht schatplichtig aan het voornamelijk in Duitsland ontwikkelde theologiseren met kinderen en jongeren (Schlag & Schweitzer, 2011).

³¹ Zie overigens ook De Muynck, 2016 over ‘zorg om de ziel’ in de Confessionele benadering.

noemer non-confessioneel in het hier voorgestelde overzicht achterwege gelaten en de Nederlandse benaderingen die het meeste aansluiten bij de hierboven beschreven benaderingen ondergebracht onder Jensens volgende noemer: 'multi-confessioneel'.

4. *Multi-confessionele benaderingen*

De benaderingen die Jensen aanduidt met het begrip *multi-confessioneel*, zijn sinds enkele decennia met name in Duitsland, Nederland en Vlaanderen ontwikkeld (bijvoorbeeld Weisse, 2013; Loobuyck, 2014; Jackson, 2014a; Miedema, 2017). Deze benaderingen zijn gericht op interreligieus leren, maar daarnaast gefocust op filosofische levensbeschouwingen (bijvoorbeeld betreffende het 'goede leven'), ethisch handelen en (levensbeschouwelijke) burgerschapsvorming.

Wat de Nederlandse situatie betreft, onderscheid ik twee groepen binnen de multi-confessionele benaderingen. Ten eerste de waarden- en handelingsgerichte³² benaderingen (o.a. Alii, 2009; Den Ouden, 2012; Geurts, 2012; Visser, 2016). Deze benaderingen sluiten het meeste aan bij het hierboven beschreven Angelsaksisch *Learning about/ Learning from*. Ik heb ze aangeduid met het uit de Engelse theorie afgeleide adjectief 'interpretatieve' benaderingen (Jackson, 1997, 2016).

Ten tweede de benaderingen die beogen optimaal bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen tot goede burgers en tot sociale cohesie, een vreedzame samenleving en het respecteren en naleven van mensenrechten (Miedema & Bertram-Troost, 2008; Miedema & Ter Avest 2011; Geurts, 2012; Miedema, 2012; Miedema et al., 2013a/b; Franken & Loobuyck, 2013; Loobuyck, 2014; Miedema, 2017). Deze tweede groep multi-confessionele benaderingen heb ik hier aangeduid als 'Ethische, handelingsgerichte en aan burgerschap gerelateerde benaderingen'.

5. *Seculiere benaderingen*

De benaderingen die Jensens aanduidt met de noemer *seculier* zijn strikt non-confessioneel /niet-religieus. Deze benaderingen zijn (of beter: worden) recent in Scandinavische landen, Duitsland en Nederland ontwikkeld en worden aangeduid als *Learning from the studies of religion(s)* (o.a. Alberts 2008/2010/2019a/b; Jensen 2008/2011/2017). Deze benaderingen focussen op het construeren van kennis over religies als doel op zichzelf en op kritisch-analytische, aan de religiewetenschappen ontleende vaardigheden, bedoeld om kennis over religie als niet-theologisch, antropologisch fenomeen te verwerven en om historische en actuele verschijningsvormen van levensbeschouwingen te onderzoeken en te vergelijken.

In de Nederlandse situatie worden deze benaderingen aangeduid als religiewetenschappelijke benaderingen (Wiegers & Kommers, 2007; Vermeer, 2012;

³² Waarvan de basis is gelegd door Hermans, 2001.

Davidsen, Den Ouden, Visser & Lammers, 2017; Franken & Vermeer, 2017; Davidsen, 2018/2019).

2.2.3 Conclusie bij de indeling van de theoretische benaderingen

Concluderend blijkt dat een indeling in theoretische benaderingen niet strikt sluitend kan zijn en dat er over en weer overeenkomsten en overlappingen zijn, ook binnen het werk van één auteur. Ondanks deze kanttekening stel ik in Tabel 2.1 een indeling van in Nederland relevante vakbenaderingen voor, waarin ik de vijf oorspronkelijk noemers van Jensen heb teruggebracht tot vier en vervolgens de confessionele en multi-confessionele benaderingen elk heb verdeeld in twee aparte subgroepen.

In Appendix B zijn de zes gereconstrueerde rationales van deze benaderingen beschreven.

Tabel 2.1. Indeling theoretische benaderingen

Confessioneel	confessioneel		multi-confessioneel		seculier
Aan een specifieke religie of denominatie gerelateerde benaderingen	Spirituele benaderingen	Theologische benaderingen	Interpretatieve benaderingen	Ethische, handelingsgerichte en aan burgerschap gerelateerde benaderingen	Religie-wetenschappelijke benaderingen

2.3 Methode

In deze paragraaf beschrijf ik ten eerste de selectie en kenmerken van de elf docenten GL die participeerden in deze deelstudie³³. Vervolgens verantwoord ik de onderzoeksinstrumenten en data-analyse en hoe ik de rationales van de docenten en de theoretici met elkaar in verband heb gebracht.

2.3.1 Participanten

1. Selectie

Voor de selectie van de participanten ging ik te rade bij mijn collegae vakdidactici Godsdienst/Levensbeschouwing³⁴. Mijn eerste vraag aan hen luidde: welke

³³ Omdat dezelfde docenten participeerden in deelstudie twee en drie, wordt in de volgende twee hoofdstukken naar deze paragraaf verwezen.

³⁴ De vakdidactici GL van de Nederlandse eerstegraads opleidingen in HO en WO waren ten tijde van de start van dit deelonderzoek verenigd in 'Toutatis'. In het najaar van 2011 heb ik voor deze collegae een presentatie gehouden over de eerste plannen voor dit onderzoek.

ervaren, eerstegraads docenten Levensbeschouwing (m/v) hebben volgens jou pedagogisch-didactische praktijken ontwikkeld die (mede) op het bevorderen van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling zijn gericht?³⁵ Ter voorkoming van een eenzijdig beeld van visies en praktijken vroeg ik specifiek naar docenten met diverse onderwijsstijlen, van scholen met verschillende confessionele denominaties en met een gemengde leerlingenpopulatie, in en buiten de Randstad. Ook vroeg ik hen naar namen van docenten met tenminste 3 jaar ervaring in onder- en bovenbouw HAVO/VWO, die bovendien als schoolopleider of vakcoach voor studenten fungeerden. De reden daarvoor was dat ik verwachtte dat schoolopleiders en vakcoaches in staat zijn hun praktijk helder te expliciteren en over hun vakvisie te reflecteren.

De tien door de vakdidactici genoemde docenten benaderde ik per mail met de vraag of zij mee wilden doen aan een onderzoek naar hun opvattingen over het bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling in het schoolvak GL. De respons was in alle gevallen positief. Eén docente droeg de naam aan van een collega op een andere school. Deze docente heb ik met dezelfde vraag benaderd en ook haar reactie was positief.

2. Kenmerken van de scholen en de docenten³⁶

De docenten benoemden desgevraagd zelf de identiteit van hun scholen als algemeen christelijk, interconfessioneel of oecumenisch (6), Rooms-Katholiek (4) en Protestant-Christelijk (1). Tien van de elf scholen hadden een gemengde of overwegend autochtone leerlingenpopulatie. Eén RK-scholengemeenschap had een overwegend allochtone leerlingenpopulatie. Tien docenten waren academisch opgeleide, eerstegraads docenten; één docent had een andere opleiding gevolgd, maar was door de school als eerstegraads docent aangesteld.

Tien van de elf docenten hadden naar eigen zeggen een christelijke levensbeschouwing, zoals confessioneel-oecumenisch (4), evangelicaal (1), vrijzinnig (2), baptist (1). Eén docent was Rooms-Katholiek, maar benadrukte zijn mystiek-spirituele geloofshouding. De docent die tot een evangelicaal georiënteerde denominatie behoorde, noemde zichzelf ook een kritisch en progressief gelovige. Twee docenten gaven aan dat zij niet in een specifieke denominatie pasten, maar dat het christelijk geloof in hun leven centraal stond. Eén docente had haar *roots* in de protestante kerk, maar voelde zich ten tijde van het onderzoek meer aangesproken door een boeddhistisch geïnspireerde levensfilosofie. Geen van de docenten had een protestants orthodox-christelijke of een seculiere levensbeschouwing.

³⁵ Het ging om docenten die werkzaam zijn op (inter)confessionele scholen, omdat in Nederland het vak GL vrijwel uitsluitend op die scholen wordt gedoceerd.

³⁶ Zie Appendix C voor het overzicht van de kenmerken van docenten en scholen in de deelonderzoeken 1, 2, en 3.

2.3.2 Interviews

De eerste fase van het onderzoek bestond uit individuele, semigestructureerde interviews over de verschillende aspecten van een rationale. De vragen zijn opgenomen in Appendix E. De interviews zijn op band opgenomen en letterlijk uitgetypt. De duur van de interviews was 2 à 2,5 uur.

1. Interviewvragen

Ik vroeg de docenten de interviewvragen hardop denkend te beantwoorden. In de twee vragen die gericht waren op het Domein heb ik hun opvattingen over de begrippen ‘levensbeschouwing/religie/godsdienst’ en ‘identiteitsontwikkeling’ apart bevestigd. Ik vroeg hen eerst te omschrijven wat zij onder godsdienst, religie en levensbeschouwing verstonden en vervolgens met welk concept de identiteitsontwikkeling waar zij persoonlijk toe wilden bijdragen het beste werd getypeerd. Vervolgens vroeg ik hen naar hun interpretatie van het begrip ‘identiteitsontwikkeling’ (A en B).

In de vragen gericht op de missie en doelorïëntaties (C en D) heb ik een beschouwende vraag gesteld over het belang dat de docenten hechtten aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling en een meer praktische vraag over wat volgens hen nodig was om de identiteitsvorming te bevorderen. Hiermee hoopte ik ten eerste dat het verschil tussen missie en lange-termijn vakdoelen duidelijk zou worden. Ten tweede hoopte ik door de formulering “wat is nodig” realistische en handelingsgerichte doelorïëntaties te ontlokken in plaats van meer algemene idealen.

Om die laatste reden heb ik ook wat de pedagogisch-didactische principes betreft eerst vragen gesteld over hoe zij hun opvattingen in de praktijk vorm en inhoud gaven en hoe zij dachten over het effect daarvan (E en F) en vervolgens de achterliggende principes achterhaald door naar het waarom daarvan te vragen.

Tenslotte heb ik gevraagd wat volgens hen de invloed van de context van de school is op de identiteitsvorming van leerlingen (G) en van hun eigen levensbeschouwelijke identiteit op hun onderwijspraktijk (H en I). Deze laatste vraag stelde ik met opzet aan het eind van het interview. De vragen over de eigen levensbeschouwelijke identiteit zijn persoonlijk en hoewel de eigen identiteit wellicht bepalend is voor de andere antwoorden, leek het me veiliger voor de geïnterviewden om deze vragen aan het einde van het gesprek voorgelegd te krijgen.

2. Interviewmethode

Tijdens de interviews gebruikte ik de methode van het *Post-it Picture interview* (Monk & Howard, 1998). Volgens deze methode wordt geïnterviewden gevraagd om na elke vraag de essentie van wat is gezegd in trefwoorden samen te vatten en deze trefwoorden op *post-its* te noteren. Ik vroeg de docenten aan het eind van het

interview deze *post-its*, opnieuw hardop redenerend, op een A3 te ordenen en te prioriteren³⁷.

Hiermee beoogde ik ten eerste dat de docenten zelf zoveel mogelijk de regie over de inhoud van het gesprek zouden voeren en dat de opvattingen van de geïnterviewden optimaal tot hun recht zouden komen. Ten tweede konden docenten tijdens het interview reflecteren op wat in het gesprek aan de orde kwam en hun eigen uitspraken nuanceren en reduceren tot de essentie. De bedoeling hiervan was zowel de diepgang tijdens de interviews, als de efficiëntie en betrouwbaarheid van de analyse en codering achteraf te bevorderen.

2.3.3 Data-analyse

1. Half-open analyse

De interviews zijn opgenomen, uitgetypt en voorgelegd aan de docenten met de vraag indien nodig correcties aan te brengen. Vervolgens zijn de transcripties per interviewvraag in segmenten verdeeld en gecodeerd. Daartoe is een half-open coderingssysteem gebruikt dat in ontwerp was afgeleid uit de in paragraaf 2.1.3. beschreven elementen van de rationale. Voor deze eerste fase in de analyse zijn de *post-its* waarop de docenten hun antwoorden in trefwoorden hadden geschreven als eerste 'object' van codering gebruikt. Vervolgens werd het complete antwoord geanalyseerd om aanvullingen en nuances te achterhalen.

Voor de codering van de antwoorden op de twee vragen die bedoeld waren om de pedagogisch-didactische principes te achterhalen (E en F), heb ik het coderingssysteem uitgebreid met de verschillende elementen van een curriculum (Van den Akker, 2010). Voorbeelden van gebruikte coderingen zijn: context, missie, inhoud van de stof, doelen, leeractiviteiten, werkvormen, vaardigheden, leerklimaat. Tijdens de codering zijn de categorieën uitgebreid en verfijnd. Een voorbeeld van een verfijning betreft het begrip 'inhoud', dat aanvankelijk gecodeerd werd als kennis, vaardigheden en opbouw van leerprocessen, en vervolgens opnieuw werd gecodeerd met codes als kennis van (antwoorden op) levensvragen, kennis van maatschappelijke vraagstukken, kennis van waarden en waardesystemen, kennis van functies van religie, doel van kennis.

Tenslotte heb ik na elk segment een memo toegevoegd met drie aandachtspunten:

- Wat valt me op, wat stemt overeen met andere interviews of juist niet?
- Welke nieuwe codes zijn gevonden en welke problemen en vragen zijn gerezen in de codering/ interpretatie?
- Welke gedachten en vragen roept dit segment op?

³⁷ Opmerkelijk was dat het antwoord op de laatste interviewvraag in de meeste gevallen naar voren werd geplaatst.

2. Portretten

Voor een reductie van de opbrengst van de eerste analyse heb ik van elke docent een ‘portret’ gemaakt, waarin de relevante elementen voor de eigen rationale zijn beschreven en geïllustreerd met kenmerkende citaten. De portretten zijn voorgelegd aan de docenten met de vragen of hen recht is gedaan in het portret, of zij op basis van het uitgewerkte interview – dat al in hun bezit was – tot een zelfde selectie en ordening zouden komen en wat ze zouden willen aanvullen. Hierop kwamen enkele kleine aanvullingen en opmerkingen, die als accenten in de eerste versie van de portretten verwerkt konden worden. Zie voor de structuur van de docentportretten Appendix F.

3. Cross-overanalyse van de portretten

De derde stap in de analyse betrof een cross-overanalyse, waarin de verschillende elementen van de rationales in de elf portretten werden geanalyseerd, gereduceerd en met elkaar in verband gebracht. Er is daarbij niet alleen naar letterlijke overeenkomsten gezocht, maar ook naar uitspraken die met elkaar overeenstemden, elkaar aanvulden of versterkten.

Bij de analyse bleek dat de elementen van de rationale in de beantwoording van meerdere vragen voorkwamen. Soms lag dat voor de hand: uitspraken over de eigen levensbeschouwing werden bijvoorbeeld gekoppeld aan uitspraken waarin de missie naar voren kwam. Beide aspecten konden in die gevallen meestal goed onderscheiden worden. Bijvoorbeeld bij D. die beschreef hoe zijn onderwijs geheel bepaald werd door zijn persoonlijke geloof en levensmissie, zoals blijkt uit het volgende citaat:

“Encouraging People to grow Spirituality, Relationships and Identity. Dat is God, dat is relaties, dat is je naasten en dat is jezelf. Dat is mijn doel. Encouraging; bemoediging, moed geven. Om zich te durven ontwikkelen in... en dat ze ook durven, als ze gelovig zijn dat ze ervoor uit durven komen, dat je veiligheid creëert in een klas. En dit is, dit is eigenlijk het grote gebod. Want dit is houden van God met heel je hart en verstand, ziel en kracht. Dit is houden van je naasten, zoals van jezelf.” (D.)

Ook in de analyse van uitspraken over doelorïëntaties en pedagogisch-didactische principes kwamen overlappingsen voor. Zo is het “morrelen” aan standpunten van leerlingen een belangrijk principe van de didactiek van C., maar was “morrelen” volgens hem ook een inherent aspect van identiteitsontwikkeling als zodanig. In deze gevallen noteerde ik het genoemde begrip zowel onder ‘pedagogisch-didactisch principe’ als onder ‘domein’.

Soms leken opvattingen van docenten in eerste instantie niet met elkaar overeen te stemmen, terwijl bij nadere analyse bleek dat deze docenten zich op hetzelfde doel richtten. Zo zei één docent (F.) dat hij bewust het niveau laag hield, omdat hij wilde dat elke leerling mee kon doen op het eigen niveau. Een andere docent (A.) zei: “Ik leg de lat hoog, want dan trek ik zoveel mogelijk mensen erbij”. Kennelijk streefden deze docenten hetzelfde na, namelijk leerlingen actief bij de lesinhoud betrekken, maar kozen ze een andere weg om het doel te bereiken. In dit soort gevallen was de beschrijving van de context van de docent behulpzaam voor de interpretatie van de uitspraken. Wat het laatste voorbeeld betreft: docent F. werkte op een scholengemeenschap voor MAVO, HAVO en VWO, met leerlingen met zeer diverse, religieuze/culturele achtergronden. Docent A. werkte op een scholengemeenschap voor HAVO/VWO met een relatief homogene leerlingpopulatie. Kennelijk waren volgens deze docenten andere aanpakken nodig om hetzelfde te bereiken.

Om in de analyse onderscheid te kunnen maken tussen missie en doeloriëntaties, werden woorden in de overtreffende trap, zoals “het belangrijkste”, en woorden als “uiteindelijk” of “ultiem” als doorslaggevend beschouwd om een uitspraak tot de missie te rekenen. Een voorbeeld van een uitspraak die ik als missie heb opgevat is:

“Je hoopt toch dat die kinderen gelukkig worden... zijn. Ja, dat is eigenlijk wel het belangrijkste voor mij.” (J.)

Om de overeenstemmingen en verbanden tussen uitspraken over de pedagogisch-didactische principes te achterhalen, werden allereerst uit alle uitspraken van docenten over hun praktijk – dus zowel de reflectieve als de beschrijvende uitspraken – frequent voorkomende (>8) en typerende principes afgeleid. Voorbeelden van dit soort typerende principes waren bijvoorbeeld bij inhoud: “kennis gebruiken als kapstok”, bij werkvormen en relaties: “ontmoeting”, bij opbouw leerproces: “prikkeling” aan het begin van het leerproces. Op grond hiervan heb ik samenvattend de formuleringen van de principes geconstrueerd. Uiteindelijk zijn de zes principes die bij alle docenten voorkwamen in de resultatenbeschrijving opgenomen.

De uitkomsten van de cross-overanalyse zijn geïnventariseerd en in een aantal cycli vergelijkend, combinerend en reducerend – door overlappingen zo veel mogelijk te verwijderen – met elkaar in verband gebracht. Dit heeft uiteindelijke geresulteerd in de constructie van één samenvattende rationale van de docenten.

4. Het verband tussen de rationales van docenten en theoretici

In de in paragraaf 2.2 vermelde Nederlandse of in Nederlandse lerarenopleidingen gebruikte benaderingen heb ik per groep, dus in respectievelijk de Confessionele, confessionele (Theologische en Spirituele), multi-confessionele (Interpretatieve en Ethische, handelinggerichte en aan burgerschap gerelateerde benaderingen) en

seculiere of religiewetenschappelijke benaderingen, gezocht naar de meest typerende gemene delers wat de vier elementen van de rationale betreft, dus het domein, de missie, de doeloriëntaties en de pedagogisch-didactische principes. Deze uitspraken heb ik sterk samengevat en in een overzicht geordend (zie Appendix B). Vervolgens heb ik elk element van de gedeelde rationale van de docenten gerelateerd aan die van elke groep benaderingen. Het resultaat hiervan is opgenomen in de conclusies van dit hoofdstuk.

2.4 Resultaten

In de hierna volgende beschrijving van de resultaten komen de docenten regelmatig zelf aan het woord, om daarmee de nuances in hun opvattingen optimaal te laten klinken. Bij letterlijke citaten uit de interviews is met een letter vermeld van welke docent de uitspraak afkomstig is (zie voor kenmerken van de docenten Appendix C). Korte citaten zijn in de lopende tekst opgenomen. Aan het slot van elke subparagraaf heb ik de belangrijkste punten van de resultaten weergegeven in een tabel.

De resultaten zijn inventariserend beschreven, dat wil zeggen dat ook uitspraken over standpunten van enkele docenten, soms zelfs van één docent, worden aangehaald. Omdat het gezien het aantal deelnemende docenten niet significant, maar wel betekenisvol is of een bepaalde opvatting unaniem of juist door één of enkele docenten werd uitgesproken, heb ik hieronder steeds aangegeven hoeveel docenten een bepaalde opvatting deelden. Ik heb geen onderscheid gemaakt tussen uitspraken van mannen/ vrouwen, noch heb ik gekeken naar verschillen in leeftijd of ervaring.

Om de achtergrond waartegen de rationale tot stand is gekomen te begrijpen, volgen hier eerst de opvattingen van de docenten over de twee schoolgebonden aspecten van de context, namelijk de identiteit van de school en van de leerlingenpopulatie, en aansluitend de beschrijving van de persoonlijke levensbeschouwingen van de docenten.

2.4.1 De achtergrond van de rationale

Om met een relativering te beginnen: alle docenten waren zich ervan bewust dat de invloed van de niet-schoolse omgeving op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen, of het nu het gezin, de maatschappij of de *peer group* buiten de school betreft, minstens zo groot is als, zo niet groter is dan de invloed van de school en de lessen GL. In de woorden van C.:

“Het is niet zo, dat als ze een jaar geen les hebben gekregen, ze niet verder zijn gekomen.” (C.)

Afgezien van deze relativering noemden alle docenten de identiteit van de school en van de leerlingenpopulatie relevant voor de ontwikkeling van individuele leerlingen. Vier docenten plaatsten daarbij de invloed van de school expliciet in het grotere verband van complexe maatschappelijke ontwikkelingen, zoals secularisatie, toenemende polarisatie, onverschilligheid, verharding, politieke verwarring en negatieve berichtgeving over religie in de media. Deze maatschappelijke ontwikkelingen bepaalden volgens deze docenten niet alleen in hoge mate de cultuur van de school, maar ook de manier waarop leerlingen denken over religie. Drie docenten merkten op dat de soms confronterende verhouding tussen de context van het gezin waarin een leerling opgroeit en die van de schoolcultuur van invloed is op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen.

1. De identiteit van de school

Volgens alle docenten stond buiten kijf dat de identiteit van de school van invloed is op de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Over de vraag of die invloed positief is of niet, werd verschillend gedacht.

Negatief: onduidelijke identiteit

Zeven van de elf docenten noemden expliciet voorbeelden waaruit een discrepantie bleek tussen de formele, in casu confessionele, identiteit, en de geleefde identiteit van de school³⁸. De identiteit van de school was volgens hen in naam wel confessioneel, maar in werkelijkheid ervoeren zij die identiteit als niet-consequent of “toevallig” (A., J.). G. zegt bijvoorbeeld over zijn interconfessionele scholengemeenschap dat “identiteit en levensbeschouwing in de marge” bestaan. Vijf docenten verklaarden deze discrepantie tussen de formele en de geleefde identiteit uit het gebrek aan betrokkenheid bij of het nonchalant omgaan met het identiteitsbeleid door de schoolleiding. Voorbeelden hiervan lagen op het gebied van het personeelsbeleid, gebrek aan toezicht op afspraken rond dagopeningen en het oogluikend toelaten van negatieve uitlatingen van docenten van andere vakken over geloof of kerk.

Vier docenten noemden het belangrijkste, volgens hen negatieve, gevolg van de marginalisering van de identiteit, dat gesprekken over identiteitsgebonden onderwerpen niet meer werden gevoerd in de school. Volgens deze docenten komt dit vooral doordat een substantieel deel van het onderwijzend personeel zelf geen binding meer heeft met de identiteit van de school:

“We zijn wel een p.c.-school, maar het merendeel van onze docenten is niet kerkelijk meelevend of op wat voor manier dan ook gelovig. En als je dan een schoolleiding hebt die daar ook niet meer zoveel in ziet...” (I.)

³⁸ Voor het verschil tussen formele en geleefde identiteit: Bakker, 2004.

Drie van hen meenden dat individualisering een rol speelt bij het verwateren van de identiteit van de school.

Genoemde gevolgen van de marginalisering waren verzakelijking, prestatiegerichtheid, aandacht voor cijfers in plaats van levensvragen en onverschilligheid of negativiteit van collega's – ook in de lessen – als het gaat over religieuze onderwerpen.

Deze vaagheid, toevalligheid en marginalisering van de geleefde identiteit leiden tot onzekerheid en onduidelijkheid over waar de school voor staat. E. omschreef dit verschijnsel als volgt:

“... verlegenheid, heel simpel, we weten het niet. Wij zijn geen confessionele school, geen evangelische of reformatorische of gereformeerde school, maar ‘gemengd oecumenisch’, hoewel meer richting protestants... We zitten met een zeer gemêleerd docentencorps, een grotendeels onkerkelijke leerlingenpopulatie... Dus we zitten met het heel praktische probleem dat de school zelf niet weet wie ze is en waarom.” (E.)

Deze onduidelijkheid betekent voor leerlingen dat zij zich nauwelijks bewust zijn van de identiteit van hun school. H. gaf hier een voorbeeld van:

“En dan heb je de vieringen. Waarvan de leerlingen ook zoiets hebben van: oh, zijn wij christelijk dan?” (H.)

De marginalisering en onduidelijkheid hebben gevolgen voor de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen. Immers, als een duidelijke schoolidentiteit ontbreekt, kunnen leerlingen zich er ook niet toe verhouden. In de woorden van G.:

“Als je leerlingen duidelijk zegt: ‘Dit is onze school en jij mag weten wat je ervan vindt, maar dit is onze school’, dan hebben ze in ieder geval duidelijkheid. Maar die is er niet. Naar mijn idee. Maar nou ja, als je vaag bent, speelt het [identiteit van de school] natuurlijk ook een rol. Toch? Alleen niet zo’n positieve.” (G.)

Positief: het levensbeschouwelijke aanbod in de school

Vier docenten spraken over een positieve relatie tussen de identiteit van de school en de levensbeschouwelijke identiteitsvorming van leerlingen. Volgens deze vier docenten is het voordeel van een specifiek christelijke identiteit dat levensbeschouwelijke thema's in de school bespreekbaar zijn:

“Hier kun je bijvoorbeeld wel de vraag stellen ‘ben je gelovig?’ en dan weten we waar het over gaat. Ze spreken de taal en ze hebben er ook een mening over.” (C.)

Andere positieve gevolgen van een heldere en gedeelde identiteit waren: een hogere status van het vak GL (3), de samenbindende invloed van de identiteit op het team, vooral als het gaat om waarden en normen (2) en de doorwerking van die waarden in alle vakken (2).

Over één aspect waren alle docenten het met elkaar eens: zonder het vak GL zouden de meeste leerlingen helemaal niet meer in aanraking komen met levensbeschouwelijke thema's. Zo impliceert het simpele feit dat, anders dan op bijvoorbeeld de meeste openbare scholen het geval is, het vak op de lessentabel staat, dat leerlingen geconfronteerd worden met levensbeschouwelijke inhoud. In dit vak komen leerlingen in aanraking, ook door excursies en gastsprekers, met levensbeschouwelijke onderwerpen, doen ze ervaringen op en worden gesprekken gevoerd die bij andere vakken niet of zelden voorkomen. Leerlingen van welke afkomst of met welke overtuiging dan ook worden geconfronteerd met diverse levensbeschouwelijke thema's en teksten. In dit verband werd door drie docenten opgemerkt dat de inhoud van het vak daardoor een tegenwicht kan bieden tegen de eenzijdige berichtgeving over religie in de media.

Hetzelfde geldt voor activiteiten zoals kerst- en paasvieringen, ochtendopeningen of acties voor 'goede doelen'. Ondanks kritiek op de inhoud en diepgang ervan, vonden docenten dat deze activiteiten eenvoudigweg doordat ze er *zijn*, de levensbeschouwelijke identiteitsvorming van leerlingen beïnvloeden. Het aanbod van dit soort activiteiten fungeert als een vorm van 'exposure', zoals blijkt uit dit citaat van F.:

"Je moet leerlingen echt blootstellen aan... Je moet ze meenemen in, je moet ze ervaringen op laten doen. (...) Dus dat ze het meekrijgen, gedwongen, maar toch vrijwillig, omdat ze vrijwillig kiezen voor deze school. Dat zorgt ervoor dat ze zich ontwikkelen. Daar ben ik echt van overtuigd." (F)

2. De leerlingenpopulatie

Alle docenten gaven aan dat, ondanks de confessionele identiteit van hun scholen, minstens de helft of meer van de leerlingen zichzelf als niet-kerkelijk of niet-religieus beschouwt³⁹. De docenten noemden percentages van 50–90% niet-religieus betrokken leerlingen. Met het citaat van J. wordt de leerlingenpopulatie getypeerd:

"Heel veel leerlingen zeggen in eerste instantie: ik geloof helemaal nergens in, dus ik ben niet godsdienstig. Dat geldt voor heel veel, zo'n 80 à 90%. Maar als je dan door gaat vragen, heeft iedereen wel eens een keer een ervaring

³⁹ In overeenstemming met Bertram-Troost & Visser, 2017.

gehad, bijvoorbeeld dat één van de opa's of oma's is overleden, waarin vaak toch nog wel iets van een religieuze achtergrond herkenbaar is.” (J.)

Maar hoewel bij de leerlingen thuis slechts enkele sporen van geloof te vinden zijn en persoonlijke betrokkenheid bij religieuze praktijken en betrokkenheid bij religieuze instituties voor de meeste van hen passé zijn, wil dat niet zeggen dat levensvragen en levensbeschouwelijke inhouden de leerlingen niet bezig houden. Eén docente (K.) merkte bijvoorbeeld op dat de afstand tot religie ook tot openheid leidt:

“Ik heb nu kinderen van de generatie die net onder de generatie zit die niets meer van het geloof wilde weten. Die leerlingen hebben zoiets van, “ach ja, mijn ouders maakt het niet zoveel uit, maar die weten er eigenlijk ook niets van”. Maar zelf vinden ze het best interessant om er mee bezig te zijn. Die staan daar heel open in. Maar ze krijgen weinig voeding mee en ze gaan daar ook niet uit zichzelf naar op zoek.” (K.)

Er is dus volgens de docenten geen vanzelfsprekende relatie meer tussen de denominatie van de school en de denominatie van de leerlingen. Dit blijkt gevolgen te hebben voor twee aspecten die de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen beïnvloeden: de diversiteit in het klaslokaal en daarmee samenhangend, het ontbreken van een gedeeld referentiekader.

a. Grote diversiteit in het klaslokaal

Doordat leerlingen niet meer vanzelfsprekend een zelfde godsdienstige achtergrond hebben, zitten zij samen met leerlingen van allerlei levensbeschouwelijke pluimage in de klas. Deze diversiteit in het klaslokaal werd door alle docenten opgemerkt⁴⁰ en als zowel positieve als belemmerende factor voor levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling gewaardeerd. H. noemde de diversiteit ingewikkeld, maar ook de “verbindende factor binnen school” en gunstig voor de identiteitsontwikkeling van leerlingen.

Diversiteit kan echter ook een belemmerende factor zijn, vooral voor het gevoel van veiligheid van leerlingen. Dat wordt versterkt door (te) grote groepen en door voor de docenten vaak onzichtbare machtsverhoudingen en codes in de klas. C. legde dat als volgt uit:

“Veiligheid is er niet in het lokaal... Zo'n klas met allemaal jonge mensen zit vol met codes en voorwaarden waar je allemaal aan moet voldoen en dingen die je moet verzwijgen en daarom is het ook helemaal niet zo'n optimale plek voor levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling.” (C.)

⁴⁰ In overeenstemming met Bertram-Troost & Visser, 2017.

Drie docenten stelden in dit verband vast dat leerlingen met verschillende culturele achtergronden gescheiden groepen blijven in de klas.

b. Ontbrekend referentiekader

Door de afnemende bekendheid van leerlingen met traditionele religieuze instituties en praktijken is religie voor veel leerlingen onbekend terrein geworden. Zij missen volgens de docenten daardoor niet alleen een referentiekader voor de vakinhoud, maar spreken ook de levensbeschouwelijke/religieuze taal niet meer:

“... omdat ze denken dat de taal bij het oude hoort, waarvan ze zeggen “dat zijn dingen, die woorden, die godsdienst, die horen bij mijn oma”.” (E.)

Soms leidt dat gebrek aan referentiekaders en kennis van religieuze taal tot uitgesproken weerstand van leerlingen. Volgens de docenten die hier opmerkingen over maakten (4), komt dit vaker in de bovenbouw voor dan in de onderbouw.

Als consequenties van het gebrek aan referentiekader noemden docenten ten eerste dat zij niet vanzelfsprekend meer uit kunnen gaan van relevante voorkennis van de leerlingen. Ten tweede, genoemd door 4 docenten, moeten zij om aan te sluiten bij de leerlingen de taal waarin de inhouden en teksten van het vak zijn uitgedrukt ‘vertalen’, of zoals E. aangaf: een “nieuwe taal ontwikkelen”.

3. De levensbeschouwelijke identiteit van de docenten in relatie met de lespraktijk

Gevraagd naar hun eigen levensbeschouwelijke identiteit en naar de relatie tussen die identiteit en hun onderwijspraktijk, gaven de docenten wat het eerste betreft alle elf aan dat religie of spiritualiteit, hoe divers zij dat ook omschreven, een rol speelt in hun leven⁴¹. Wat het tweede betreft: alle docenten waren zich ervan bewust dat de eigen levensbeschouwelijke identiteit een belangrijke rol speelt in hun onderwijspraktijk. Vier docenten merkten op dat de lespraktijk die rol heeft versterkt. Vooral de kritische en nieuwsgierige vragen van leerlingen hebben geleid tot bewustwording en verheldering van de eigen levensbeschouwelijke positie.

Geen van de docenten zag het als een taak leerlingen te overtuigen van of in te voeren in een bepaalde levensbeschouwelijke overtuiging of praktijk. Integendeel, alle docenten waren hier terughoudend in en wilden leerlingen ruimte geven om zelf hun levensbeschouwing vorm en inhoud te geven. Twee docenten vertelden hoe ze zelf als volwassene “tot geloof waren gekomen” (D. en G.). Die ervaring hielp hen naar eigen zeggen om juist leerlingen die niets met geloof hebben goed te kunnen begrijpen.

Ook de docenten die aangaven dat geloof een fundamentele rol speelde in hun leven, waren op dit punt voorzichtig. Eén van hen (F.) merkte bijvoorbeeld

⁴¹ Bij Bertram-Troost & Visser, 2017: 87,1% vindt eigen levensbeschouwing (erg) belangrijk (p. 20).

op dat docenten GL, als het gaat om het uiten van een eigen visie of geloofsovertuiging – zeker als die niet direct aansluit bij de identiteit van de school of de leerlingenpopulatie – zich als professional moeten opstellen en hun eigen overtuigingen moeten parkeren. Dat had voor hem persoonlijk als consequentie “dat ik veel vaker op de achtergrond blijf, mezelf op de achtergrond houd, dan veel van mijn niet-religieuze collega’s”. Overigens gaven alle docenten aan wél open te zijn over de eigen levensbeschouwing als de leerlingen daarnaar vroegen.

Zeven docenten gaven expliciet aan dat hun eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling, overtuigingen, waarden en normen de drijfveren vormden voor hoe ze met leerlingen willen omgaan. B. wilde bijvoorbeeld leerlingen laten delen in de “hartelijkheid die hij zelf ervaart in Gods liefde”. D. sprak over “liefde”, als zijn belangrijkste waarde. I. en J. wilden dat leerlingen zich “gezien voelen”, K. wilde leerlingen laten ervaren dat geloof “troost kan bieden en samenhang kan geven aan ervaringen”. De manier van omgaan beschreven zij echter voornamelijk in termen van aandacht en zorg voor de leerlingen en niet als (verbaal) getuigend.

Zes docenten gaven expliciet aan dat ze opgegroeid zijn met de inhouden, waarden en praktijken van het christendom. Ook al was hun levensbeschouwing zonder uitzondering verschoven van meer behoudend naar liberaal of in één geval naar het loslaten van het christelijke geloof, de kennis en vertrouwdheid met het christendom hielpen hen in hun onderwijspraktijk. Niet alleen doordat ze met kennis van zaken en uit eigen ervaring over de inhoud van het christendom konden vertellen, maar vooral ook doordat ze de waarde van religie en godsdienst en van religieus zijn van binnenuit konden delen.

Zes docenten typeerden hun eigen levensbeschouwelijke visie als ‘per definitie in ontwikkeling’. Vier van hen typeerden die ontwikkeling als ‘zoekend’. G. omschreef de invloed daarvan op de lespraktijk als volgt: “Ik denk dat mijn insteek wel heel erg is van we gaan samen zoeken en tasten”. Vijf van hen bespraken hun eigen twijfels met leerlingen. I. vertelde dat ze met haar leerlingen deelt dat ze in gedachten soms haar muurtjes van zekerheden en overtuigingen omver gooit. Ook B. deelde met zijn leerlingen zijn twijfels aan zichzelf en in zijn geloof. Die openheid over twijfels, het eigen zoeken en het “eigen muurtjes omgooien” kan ook wrijving, onrust of zelfs ongemak bewerkstelligen. Maar juist dat is volgens deze docenten nodig voor identiteitsontwikkeling, zowel die van henzelf als van die van hun leerlingen. A. noemde die persoonlijke houding de “leidraad” van zijn didactiek:

“Existentiële vragen stellen: dat is een stuk van mij. Dat zie je terug natuurlijk. Mijn didactiek is gericht op iets... laten rimpelen hè? Dat is wat je in feite wilt proberen. Dat er ergens een rimpeling ontstaat... misschien maar bij één leerling. ...” (A.)

Tabel 2.2. Achtergrond van de rationale

Identiteit van de school	Identiteit van de doelgroep	Identiteit van de docent
1. Confessionele identiteit is gemarginaliseerd en onduidelijk/vaag	1. 50–90% niet religieus/onkerkelijk	1. Religieus en/of spiritueel
2. Confessionele identiteit maakt levensbeschouwelijke gesprek mogelijk en biedt mogelijkheid tot <i>exposure</i>	2. Open staan voor kennis	2. Ervaringsdeskundigen
	3. Referentiekader ontbreekt	3. Zoekend in plaats van getuigend
	4. Religieuze taal is onbekend	4. Zorgzaam voor en betrokken bij de leerlingen
	5. Diversiteit als kans en obstakel	

2.4.2 Domein, missie, doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes

1. Het domein van identiteitsontwikkeling

a. De aanduiding van het domein

Negen docenten gaven voorkeur aan de aanduiding ‘levensbeschouwelijke’ boven ‘religieuze’ of ‘godsdienstige’ identiteitsontwikkeling⁴². Drie van de negen docenten plaatsten echter als kanttekening bij het adjectief ‘levensbeschouwelijk’ dat het mogelijk te veel het cognitieve aspect van het vak benadrukt. Volgens C. bijvoorbeeld heeft levensbeschouwing ook betrekking “op het gevoelsgebied” van de mens en op reflectie daarop. Volgens G. gaat het vak juist over “hoofd, hart én handen.” Hij stelde om die reden voor om ‘levenskunst’ toe te voegen aan het levensbeschouwelijk domein.

De meest voorkomende argumenten voor de aanduiding ‘levensbeschouwelijke’ in plaats van ‘religieuze’ of ‘godsdienstige’ identiteitsontwikkeling waren dat in levensbeschouwingen de begrippen godsdienst, religie en spiritualiteit besloten zijn (6) en dat de aanduidingen ‘religieuze’ of ‘godsdienstige’ identiteitsontwikkeling niet aansluiten bij de overwegend niet-religieuze leerlingpopulatie (6). Drie docenten beargumenteerden hun keus met de opvatting dat levensbeschouwing persoonlijker zijn dan godsdiensten of religies; twee docenten noemden als overweging dat levensbeschouwingen ook seculier kunnen zijn.

b. De kern van het domein

Alle docenten zeiden uitgebreid aandacht te besteden aan kennis over godsdiensten/religies. B. merkte in dit verband op dat:

“(...) je de algemeen menselijke vorming tekort doet wanneer je het godsdienstige niet expliciteert en ook niet verduidelijkt.” (B.)

⁴² De uitkomsten in dit onderzoek lijken af te wijken van Bertram-Troost & Visser, 2017, waarin de vaknaam Levensbeschouwing minder voorkomt dan bijvoorbeeld Godsdienst. Ik heb hier echter niet gevraagd naar de vaknaam, maar na de gewenste aanduiding van identiteitsontwikkeling.

Vier docenten voegden expliciet het deeldomein spiritualiteit toe als een individuele en autonome variant van religie.

Acht van de elf docenten noemden ‘antwoorden op levensvragen’ de kern van het domein waarbij die antwoorden religieus en/of seculier, persoonlijk of gedeeld met een gemeenschap, systematisch samenhangend of juist (nog) niet gearticuleerd konden zijn. Een voorbeeld van een gedetailleerde omschrijvingen van de kern van het domein was:

“Wat gerelateerd is aan zingeving en kernthema’s zoals iemands waarden, zelfbeeld en de manier waarop mensen omgaan met ingrijpende bestaans-ervaringen.” (J.)

c. Het proces van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling

Alle docenten noemden ten eerste het ‘relationele’ kenmerkend voor zowel het proces als het doel van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Het proces is volgens hen relationeel doordat de vraag “wie ben ik” alleen in de omgang met anderen beantwoord kan worden. Het doel is relationeel doordat het antwoord op de vraag “wie ben ik” nodig is om in verbinding te kunnen staan met anderen.

Ten tweede en samenhangend met het vorige, vatten alle docenten identiteitsontwikkeling op als een hermeneutisch-dialogisch proces. Het gaat volgens hen om vragen stellen en antwoorden zoeken en formuleren. Dit proces heeft betrekking op de ontwikkeling van “de gehele mens” (B.) en vindt plaats op alle gebieden van het leven waar vragen over gesteld kunnen worden. Genoemd werden bijvoorbeeld: mens-zijn, religie, relaties met anderen en met God, filosofische, maatschappelijke en ethische vraagstukken, maar ook de eigen biografie en wortels. Het proces is “continu” (H.) en “helemaal open, onder constructie” (E.) D. typeerde het proces als “encouraging people to grow Spirituality, Relationships and Identity.”

Kennisontwikkeling was volgens alle docenten een belangrijk onderdeel van het proces, omdat het zou bijdragen aan bewustwording van de maatschappelijk-culturele context waarin iemand zich ontwikkelt. Kennis is ook noodzakelijk voor de onderbouwing van nieuwe standpunten en meningen. Kennis bevordert bovendien een specifiek aspect van het proces van identiteitsontwikkeling, namelijk verwondering en bewustwording van nieuwe vragen. Dit aspect is een vorm van onderbreking⁴³, door C. aangeduid als “morrelen” aan vooroordelen en vanzelfsprekendheden.

Om een beeld te geven van de specifieke omschrijvingen van identiteitsontwikkeling, noem ik hier drie voorbeelden van uitspraken van docenten: het ontwikkelen van “gevoels- en denkkaders waarmee we de werkelijkheid beleven” (C.) het “opnieuw vertellen aan of eigenlijk transformeren van het levensverhaal in

⁴³ De term heb ik ontleend aan Biesta (2012:89).

de ontmoeting met een ander” (B.); “in de relatie met God, zichzelf en de naaste in het licht van het gebod: heb lief” (D.).

Identiteitsontwikkeling werd volgens de docenten voor de persoon zelf en voor anderen manifest in veranderingen in waarden, meningen/ standpunten en gedrag. Voor de persoon zelf kan identiteitsontwikkeling ook door veranderingen in gevoelens en drijfveren zichtbaar of merkbaar worden. Identiteitsontwikkeling is echter niet altijd zichtbaar en evenmin in woorden of in een verhaal uit te drukken. Eén docent sprak in dit verband van “cirkelen om het lege midden” (G.), een andere docent (B.) sprak over “de metafysische kern die in elk mens aanwezig is en onbenoembaar is, maar wel de mogelijkheid van bewustzijn schept”.

Tabel 2.3. Samenvatting van het domein

Aanduiding van het domein	Kern	Kenmerken van identiteitsontwikkeling
Levensbeschouwelijk met aandacht voor 1. het religieuze en spirituele 2. denken, beschouwen, voelen en handelen	1. Kennis over religie en levensbeschouwingen (incl. spiritualiteit) 2. Antwoorden op levensvragen	Relationeel Betreft de gehele mens Continue en open Hermeneutisch Impliceert kennisontwikkeling Dialogisch Onderbrekend

2. De missie

De twee belangrijkste aspecten in de missies waren het sociaalrelationele (9) en het individuele aspect (8)⁴⁴. Deze twee aspecten hangen nauw met elkaar samen en beïnvloeden elkaar wederzijds. Zes docenten deden dan ook uitspraken over de combinatie van beide aspecten. Voor hen gingen persoonlijke welzijn van de leerlingen samen met relationele aspecten, zoals altruïsme en goed burgerschap. Twee van hen (D. en E.) merkten op dat individueel welzijn voorwaardelijk is voor relationele gedrag als zorgzaamheid en altruïsme. J. omschreef het verband daarentegen andersom:

“Maar ze [het individuele en relationele] zijn aan elkaar verbonden. Het belang van vorming is eigenlijk in volgorde van zelfredzaamheid: eerst jezelf, dan zorgzaamheid naar anderen en uiteindelijk denk ik gewoon geluk. En dan zo, in die volgorde.” (J.)

⁴⁴ In de hierna volgende subparagraaf over de doeloriëntaties komen deze twee aspecten ook naar voren, naast drie andere, en bleken docenten ook verschillende subdoelen in de individuele en sociale ontwikkeling na te streven. In de missie was de scope dus beperkter, maar was wat de docenten zeiden na te streven urgenter of van een ‘hogere orde’.

a. Het sociaalrelationele aspect: bijdragen aan goed samenleven, hier, nu en later

Negen docenten benoemden het sociaalrelationele aspect van identiteitsvorming als (onderdeel van) hun missie. Voor zeven van hen gold dat hun uitspraken specifiek gericht waren op relaties in het hier en nu in de klassensituatie. Hun missie laat zich samenvatten met een term van F., namelijk bijdragen aan een “positief altruïsme”. F. legde dat als volgt uit:

“En mijn hoogste doel (...) is dat ik hoop er een klein beetje toe bij te dragen dat mijn leerlingen een beetje meer begrip voor elkaar, dus voor de ander, hebben en daardoor ook met elkaar kunnen omgaan.” (F.)

Vier docenten noemden het relationele aspect in één adem met een goed of beter mens worden:

“Dus als je van de mensen met wie je omgaat probeert te snappen wat hun beweegredenen zijn, word je uiteindelijk op sociaal vlak, denk ik, een beter mens.” (K.)

Twee docenten gaven in hun missie expliciet aan dat zij hun leerlingen vooral wilden voorbereiden op hun bijdrage aan de samenleving: zij wilden hen opvoeden tot verantwoordelijke, volwaardige en weerbare burgers. B. refereerde daarbij aan pedagoge Lea Dasberg en sprak van “positieve continuering van de samenleving”, door waarden voor te leven en “leerlingen de vrijheid gunnen om dat op een heel eigen manier te doen”. H. combineert het relationele en communicatieve met goed burgerschap én goed mens zijn:

“als je beter kunt verwoorden naar andere mensen toe wat en waarom je iets vindt... als je een goede burger wilt zijn, moet je dat kunnen. Als je een goed mens wilt zijn.” (H.)

b. Het individuele aspect: bijdragen aan bewustwording en het toekomstige welzijn van de leerlingen

Acht docenten deden uitspraken over het individuele welzijn van de leerlingen. Deze uitspraken waren alle gericht op een ontwikkelingsproces dat hier en nu begint en gericht is op de toekomst. Een docente zei bijvoorbeeld dat ze leerlingen wilde “voorbereiden voor het moment dat ze werkelijk met de grote dingen van het leven te maken hebben” (K.). Een andere docente (I.) wilde haar leerlingen een “basis” meegeven voor hun volwassen leven, die ze later kunnen “uitbouwen”, zodat ze zich:

“gewoon gelukkig voelen met de keuzes die ze maken. Dat je een stukje eigen waarde hebt, dat je er mag zijn. Want als je dat weet van je jezelf, sta je positiever in het leven.” (I.)

Het beoogde welzijn begint dus met bewustwording in het hier en nu. Dat leidt uiteindelijk tot ‘levenskunst’ (G.) of geluk. C. noemde bijvoorbeeld het belang van bewust leren leven om uiteindelijk uit te komen bij genieten en stevigheid:

“Misschien is genieten wel heel ultiem voor mij. En stevig in het leven staan (...). En ook lijden verminderen en genot vermeerderen. Dat kan wel plat zijn, maar daar houdt het een beetje op (...). Uiteindelijk is toch geluk het eindstadium in elke levensbeschouwing, in elke goede, in elke gezonde levensbeschouwing.” (C.)

Nog twee andere docenten duiden het beoogde welzijn van hun leerlingen aan met het woord “geluk”. A. maakte als volgt duidelijk hoe geluk verbonden is met bewustwording in het hier en nu:

“Het is goed als je weet waar je vandaan komt, wie je bent en waar je heen wilt. Dat maakt evenwichtiger en leidt tot zelfrelativering. Ik denk dat het je gelukkiger maakt. Dat weet ik eigenlijk wel zeker.” (A.).

J. verwoordde haar missie als volgt: “je hoopt toch dat die kinderen gelukkig worden... zijn. Ja, dat is eigenlijk wel het belangrijkste voor mij.” Andere docenten beschreven dit welzijn van leerlingen in termen als “ten volle leven met God, medemens en jezelf” (D.), “een mens worden met een mooi verhaal” (E.), “de vreugde van het bestaan ervaren” (B.), en “goed met jezelf door het leven kunnen” (K.).

Tabel 2.4. Missie

	Het sociaalrelationele aspect	Het individuele aspect
<i>Hier en nu</i>	Positief altruïsme in de omgang met elkaar	Bewust worden van wie je bent, waar je vandaan komt en waar je naar toe wilt
<i>Toekomst</i>	Een goed mens worden als basis voor goed samenleven	Geluk, levenskunst, genieten Voorbereid zijn op wat het leven vraagt

3. Kwalificerende, socialiserende en persoonsvormende doeloriëntaties

De drie doeloriëntaties, in diverse variaties en elk met specifieke subkenmerken, kwamen bij alle docenten voor:

- Kwalificerende doeloriëntaties: kennisontwikkeling van diverse levensbeschouwelijke of aan levensbeschouwing gerelateerde inhouden (inclusief daaraan gerelateerde vaardigheden).
- Socialiserende doeloriëntaties: praktische en existentiële sociaalrelationele en maatschappelijke vorming.

- c) Persoonsvormende doeloriëntaties: op de persoon gerichte (existentiële) vorming, op de ontwikkeling van de eigen levensbeschouwing gerichte vorming en morele vorming.

Om recht te doen aan de opvattingen van de docenten moeten deze doeloriëntaties zowel in verband met hun missie als in hun onderlinge samenhang worden begrepen. Ten eerste bleken kennisontwikkeling, morele en religieuze vorming vaak als *deelaspecten* van persoonsvorming of sociaalrelationele vorming te worden opgevat. ‘Bewust worden van waarden en normen’ of ‘bewust worden van levensvragen’ werden gezien als specifieke aspecten van ‘ontwikkelen van zelfinzicht’, dat volgens de docenten een belangrijk aspect van op de persoon gerichte vorming is.

Ten tweede bleken de doeloriëntaties elkaar wederzijds te beïnvloeden en leidden aspecten van de ene doeloriëntatie tot de andere en vice versa. Zo leidt kennisontwikkeling bijvoorbeeld niet alleen tot een vergroot zelfinzicht of tot beter begrip voor anderen, maar ook tot ethisch handelen als aspect van morele vorming. Een ander voorbeeld is de opvatting dat zelfinzicht vergroten, als aspect van op de persoon gerichte vorming, voorwaarde is voor sociaalrelationele vorming, terwijl sociaalrelationele vorming zelf leidt tot dieper zelfinzicht:

“Ja, je moet gewoon weten wie je bent om ook met anderen in verbinding te kunnen staan. En aangezien je altijd met anderen in verbinding staat moet je weten wie je bent.” (H.)

Bij negen docenten werd het onderlinge verband tussen de doeloriëntaties niet expliciet hiërarchisch geordend. Twee docenten echter beschouwden sociaalrelationele vorming als voorwaardelijk voor de andere doeloriëntaties. Volgens D. is “relatie” de kern of het overkoepelende aspect van elke vorm van ontwikkeling. Volgens E. moeten docenten “eerst aan gemeenschapszin van leerlingen werken” voordat zij aan andere aspecten van identiteitsvorming kunnen bijdragen.

Een overzicht van alle genoemde doeloriëntaties is weergegeven in Tabel 2.5. Aansluitend volgt de beschrijving van de door de docenten genoemde doeloriëntaties.

a. Kwalificerende doeloriëntaties

Alle docenten noemden kwalificerende doeloriëntaties. Daarbij werden twee aspecten genoemd:

- 1) Bijdragen aan kennisontwikkeling in dienst van andere ontwikkelingsgebieden (11).
- 2) Kennisontwikkeling als doel op zich (5).

Tabel 2.5. Doeloriëntaties

a) Kwalificerende doeloriëntaties (als doel en als middel)	b) Socialiserende doeloriëntaties	c) Persoonsvormende doeloriëntaties
1. Kennis over godsdiensten/religies, specifiek cultuur en tradities, Bijbelkennis, religieuze praktijken en godsdienstwetenschappelijke kennis	1. Praktische sociaal-relationale vorming: ontwikkelen van sociale vaardigheden en bewustwording en verkennen van sociale rollen	1. Op de persoon gerichte, existentiële, vorming: zelfinzicht, bestaansverheldering, zelfredzaamheid/weerbaarheid/veerkracht, zelfwaardering
2. Kennis over filosofische levensbeschouwingen	2. Existentiële sociaal-relationale vorming: bewustwording deel van een geheel te zijn, herkennen van de ander als zichzelf, wederkerige afhankelijkheid	2. Op de ontwikkeling van de eigen levensbeschouwing gerichte vorming: kenniskader voor beantwoorden van levensvragen, herkennen en waarderen van persoonlijke en algemene functies van religie, spirituele/ religieuze gevoeligheid ontwikkelen, levensbeschouwelijke keuzes kunnen maken, verband zien tussen levensbeschouwing en ethisch handelen
3. Actuele aan godsdiensten/religie gerelateerde thema's	3. Sociaal-maatschappelijke vorming: omgaan met verschillen, grip op de wereld krijgen, weerbaar zijn	3. Morele vorming: ontwikkelen persoonlijk waardesysteem, herkennen van de bron van het waardesysteem, moreel gedrag

1) Kennisontwikkeling in dienst van andere ontwikkelingsgebieden

Alle docenten beschouwden kennisontwikkeling als een belangrijke doeloriëntatie en allen benadrukten daarbij het verband met andere doeloriëntaties⁴⁵. J. sprak bijvoorbeeld over “feitenkennis over godsdiensten als noodzakelijke kapstokken voor andere vormen van leren”. K. expliciteerde het verband tussen kennisontwikkeling en persoonlijk en uiteindelijk sociale vorming:

“Maar de weg die wij op school hebben gekozen, is om in de lessen veel tijd te besteden aan het leren kennen van de wereldgodsdiensten. Dus gewoon weten wat geloven de mensen en waarom (...) en daar tussen door steeds bezig te zijn met “hoe kijk ik daar zelf tegen aan” of met elkaar kijken van “hé, hoe zit dat bij jou?” (K.)

⁴⁵ Kennis in dienst van het zoeken naar antwoorden op levensvragen kwam bij 8 docenten voor en het kennen van functies van religie bij 5. Beide heb ik opgenomen bij levensbeschouwelijke vorming (zie hieronder).

D. besteedde veel aandacht aan kennis over godsdienst en religie, omdat 80% van zijn leerlingen daar niets mee heeft en hij hen de – vormende – mogelijkheid wilde geven “iets te ontdekken wat ze zich kunnen toe-eigenen”. A. bood religiewetenschappelijke kennis aan in de bovenbouw door samen met de leerlingen artikelen van godsdienstwetenschappers te lezen en relateerde deze stof consequent aan de persoonlijke situatie van de leerlingen:

“Dat doen we met opzet: dat ze het over zichzelf hebben, kijken naar zichzelf, waar sta ik als het gaat om mijn kijk op het leven, en soms is die relatie tot dat wat ik geloof.” (A.)

Vier docenten noemden kennis van cultuur en tradities, waarbij bijvoorbeeld kennis van Oude en Nieuwe Testament en van Islam werden genoemd, noodzakelijk om leerlingen te doen beseffen dat zij zelf deel zijn van een traditie, maar ook om hen te stimuleren kritisch te reflecteren op bijvoorbeeld het beeld van religie in de media.

Drie docenten noemden kennis van de wereld en van actuele, aan levensbeschouwing of religie gerelateerde, maatschappelijke thema's en processen noodzakelijk om leerlingen hun eigen context te laten begrijpen. Onderwerpen die in dit verband werden genoemd zijn kennis van actuele, seculiere denkers, van theologische onderwerpen als negatieve theologie, de theodicee en “God in de beklagdenbank” (A.), schepping, evolutie en intelligent design, misbruik en misstanden in naam van religie en vrije wil.

Volgens vijf docenten behoorde ook het leren toepassen van kennis tot deze doeloriëntatie. Daarbij werd toepassing zowel als een vorm van begripsverdieping als een vorm van handelen opgevat. Als voorbeeld van het eerste noemde A. de – kritische – toepassing van levensbeschouwelijke kennis op fenomenen of actuele gebeurtenissen in de maatschappij. Als voorbeeld van het tweede noemden drie docenten de toepassing van kennis van ethische stromingen op communiceren en handelen in het hier en nu, zowel in de klassensituatie als daar buiten (zie ook bij morele vorming).

2) Kennisontwikkeling als doel op zichzelf

Bijna de helft (5) van de docenten noemden kennisontwikkeling als doel op zichzelf. Kennis van religieuze en van andere, bijvoorbeeld filosofische, levensbeschouwingen behoorde volgens hen tot het kenniskader dat een school leerlingen zou moeten aanbieden. B. sprak in dit verband bijvoorbeeld over het overdragen van specifiek “levensbeschouwelijke kennisinhouden”, zoals kennis van de Bijbel en van systematisch-theologische kwesties en kennis van levensbeschouwelijke praktijken en rituelen in diverse religies. Twee docenten (G. en I.) omschreven dit aspect als een “overzicht bieden van levensbeschouwelijke inhouden”. Beiden gebruikten hierbij het woord “oriëntatie”: leerlingen moeten weten “dit is er allemaal te koop” (I.) in de wereld.

b. Socialiserende doeloriëntaties

Alle docenten noemden socialiserende doeloriëntaties. Deze doeloriëntaties sloten aan bij het sociaalrelationele aspect van de missie. Drie aspecten werden genoemd, namelijk bijdragen aan:

- 1) Praktische sociale vorming (8).
- 2) Existentiële sociale vorming (6).
- 3) Maatschappelijke sociale vorming (5).

1) Praktische sociale vorming

Acht docenten noemden aspecten die gericht waren op sociale vorming in praktische zin. Dit aspect sluit aan bij existentiële sociale vorming, maar is vooral gericht op het omgaan met anderen in het hier en nu. Ten eerste wilden deze docenten leerlingen helpen om de rollen te verkennen die zij in diverse relaties vervullen. In dit verband noemden drie docenten ook bewustwording van mogelijkheden in seksuele relaties.

Ten tweede behoort tot de praktisch sociale vorming het ontwikkelen van sociale vaardigheden. Voorbeelden van vaardigheden die docenten in dit verband noemden, waren zorgzaamheid, empathie en respect. Deze vaardigheden werden zowel in het kader van omgaan met klasgenoten, als in het kader van sociale vorming in maatschappelijk verband genoemd. Drie docenten noemden als voorbeeld van praktische sociale vorming: de bereidheid tot openheid over het eigen verhaal. Vier docenten spraken over de vaardigheid om te luisteren naar anderen. G. gebruikte in dit verband het begrip “dialogovaardigheid”.

2) Existentiële sociaalrelationele vorming

Zes docenten deden uitspraken over sociale vorming in existentiële zin. Ten eerste wilden zij leerlingen laten inzien dat zij per definitie deel zijn van een geheel of van een gemeenschap. I. beschreef het zo:

“Het gaat om de vraag wie ben ik en dan niet “wie ben ik alleen op de wereld?”, maar wie ben ik en hoe sta ik in de wereld in relatie tot...” (I.)

Ten tweede wilden zij dat leerlingen beseffen dat ze als individu niet alleen een veelheid van rollen innemen, maar dat ze ervaren dat ze precies in die veelheid overeenstemmen met anderen:

“... in het huis van mijn vader zijn vele woningen. En ik wil kinderen helpen te ontdekken dat er heel veel woningen zijn. Heel veel plekken zijn. Ook in je eigen hoofd. Veel meer dan je ooit voor mogelijk hield. En dat dat ook voor andere mensen geldt.” (B.)

Volgens de docenten zouden leerlingen hierdoor leren dat anderen weliswaar anders zijn dan zichzelf, maar “in essentie toch hetzelfde” (K.).

Ten derde merkten drie van deze docenten op dat zij leerlingen zich ervan bewust wilden maken dat zij anderen per definitie nodig hebben, zoals anderen op hun beurt hen nodig hebben. Dit besef van onderlinge afhankelijkheid vonden zij een wezenlijk aspect van identiteitsontwikkeling.

3) Maatschappelijke sociale vorming

Vijf docenten noemden leren omgaan met verschillen of diversiteit als maatschappelijk aspect van sociale vorming. Dit aspect van sociale vorming was volgens de docenten weliswaar allereerst gericht op het hier en nu met elkaar leren omgaan in de klas, maar had als doel dat leerlingen later op maatschappelijk niveau constructief met anderen zouden willen en kunnen omgaan. Wat dat laatste betreft, wilde F. bijvoorbeeld er toe bijdragen dat leerlingen “grip op de wereld krijgen”.

Drie docenten relateerden ook het hieronder bij persoonlijke vorming genoemde begrip “weerbaarheid” aan de maatschappelijke sociale vorming. G. wilde bijvoorbeeld leerlingen leren om “ontspannen” om te gaan met de eisen die de maatschappij aan hen stelt. D. wilde leerlingen vaardigheden leren die hen weerbaar maken voor als ze dat in het leven en de maatschappij nodig hebben.

c. Persoonsvormende doelorientaties

Alle docenten noemden persoonsvormende doelorientaties. Daarbij werden drie, nauw met elkaar samenhangende, aspecten genoemd, namelijk:

- 1) Op de persoon gerichte, existentiële vorming (11).
- 2) Op de ontwikkeling van de eigen levensbeschouwing gerichte vorming (11).
- 3) Morele vorming (8).

Deze drie aspecten hangen nauw met elkaar samen en krijgen in de context van het vak GL alle een ‘levensbeschouwelijke kleur’, zoals blijkt uit onderstaande toelichting.

1) Op de persoon gerichte, existentiële vorming

Deze doelorientatie sluit direct aan bij het individuele en existentiële aspect van de missie, zoals blijkt uit de volgende door de docenten genoemde drie kernwoorden: zelfinzicht, zelfredzaamheid en zelfwaardering. Tien docenten noemden de ontwikkeling van zelfinzicht als belangrijkste doelorientatie van persoonlijke vorming. Reflectie over vragen als “waar kom ik vandaan”, “wie ben ik”, “waar wil ik naar toe” en “wat vind ik belangrijk” staat volgens deze docenten aan de basis van persoonlijke ontwikkeling. Nieuwsgierigheid naar en kritisch nadenken over de eigen culturele

achtergrond en levensbeschouwelijke tradities spelen hierbij een belangrijke rol. J. sprak over het bewust worden van “kernthema’s die achter hun handelen en gedachten zitten”. Zelfinzicht kan ook verandering in gang zetten, zoals G. verwoordde: “hierdoor kan een échte verandering in het eigen leven teweeg wordt gebracht”. Pas als leerlingen zelfinzicht ontwikkelen, kunnen zij tot bestaansverheldering en “eigenheid of zelfrealisatie” (B.) komen. Daarvoor is nodig dat leerlingen leren inzien wat “bewust leven” betekent en “beseffen dat jij er toe doet.” (K.).

Zelfinzicht betekent echter ook dat leerling zich bewust worden van de moeizame kanten van het leven – zoals angst en crises – en van de schaduwkanten van de maatschappij, zoals de toenemende polarisatie, verharding en politieke verwarring. Vijf docenten gaven in dit verband aan dat zij vanwege die schaduwkanten wilden bijdragen aan het vergroten van zelfredzaamheid van leerlingen, aangeduid met woorden als “weerbaarheid” en “veerkracht”.

Tenslotte worden leerlingen door zelfinzicht ook geconfronteerd met de schaduwkanten van hun eigen persoonlijkheid en de onzekerheden die daar het gevolg van kunnen zijn. Daarom noemden vier docenten het bijdragen aan zelfwaardering een wezenlijk aspect van persoonlijke vorming. Door het besef van de “kostbaarheid van het leven” (G.) of van het besef “beminnenswaard” te zijn (B.), willen zij leerlingen helpen overeind te blijven op de momenten dat zij het – ook met zichzelf – moeilijk zullen krijgen.

2) Op de ontwikkeling van de eigen levensbeschouwing gerichte vorming

Alle docenten deden uitspraken over de doeloriëntatie ‘Op de ontwikkeling van de eigen levensbeschouwing gerichte vorming’. Tegelijk kwamen hier de meeste variaties en overlappings met de andere doeloriëntaties voor. Vier aspecten werden door minstens drie docenten genoemd: ten eerste aanbieden van een levensbeschouwelijke kenniskader om levensvragen te herkennen en antwoorden te formuleren (8), ten tweede het leren herkennen en waarderen van de functies van religie (5), ten derde bijdragen aan ontwikkelen van religieuze of spirituele gevoeligheid (4) en ten vierde het verband verhelderen en/of problematiseren tussen een levensbeschouwing en praktisch leven of meer specifiek gezegd, tussen levensbeschouwing en keuzes maken en ethisch handelen (3).

Het ‘leren herkennen en waarderen van de functies van religie’ omvatte twee aspecten. Ten eerste de op het persoonlijk welzijn van het individu gerichte functies van religie, zoals troost en steun bieden. Eén docente wilde hiertoe leerlingen religieuze ingrediënten laten “verzamelen” (K.), zoals verhalen en rituelen. Ten tweede betrof dit aspect de functies die bijvoorbeeld rituelen en religieuze voorschriften in het algemeen voor gelovigen kunnen hebben, zoals het identiteit bevorderende dragen van bepaalde kleding of vasten als religieuze plicht en/of

vorm van overgave. Inzicht in dat tweede aspect had volgens deze docenten ook een socialiserende functie, namelijk empathie en begrip bevorderen voor wat religieuze mensen beweegt.

Om een beeld te geven van de diversiteit in opvattingen van de docenten, geef ik drie voorbeelden van deze levensbeschouwelijke doelorïëntaties van individuele docenten. E. wilde leerlingen ervan bewust maken dat religies vaak in “oude taal” worden verwoord en samen met hen een nieuwe religieuze taal ontwikkelen om uiting te kunnen geven aan eigen spirituele ervaringen. D. wilde leerlingen de keus voorhouden of ze wilden leven “met of zonder God”. B. wilde bijdragen aan de ontwikkeling van “mensen mét openheid voor mysterie”.

3) Morele vorming

Alle docenten deden uitspraken over morele vorming. Hierin kwamen twee aspecten naar voren. Het eerste betrof een specifieke vorm van zelfinzicht: acht docenten noemden de bewustwording van persoonlijke waarden en normen en van de levensbeschouwelijke bronnen of traditie waar die normen en waarden uit voortkomen. Dit bewustzijn draagt in combinatie met kennis op het gebied van ethiek en levensbeschouwelijke tradities bij tot weloverwogen meningsvorming:

“Weloverwogen meningsvormen hoort bij een stevigere identiteit. En dan gaat het mij om het stukje ‘Weloverwogen’. Want een mening geven is niet zo moeilijk.” (H.)

Het tweede aspect betrof moreel gedrag. Acht docenten wilden bijdragen aan morele vorming door leerlingen hun persoonlijke waarden te laten relateren aan of te vertalen in hun gedrag. Morele vorming ging volgens hen samen met de ontwikkeling van een bepaalde deugdzame houding en die houding zou tot stand komen door bepaald gedrag te oefenen. Voorbeelden zijn verantwoordelijkheid nemen en empathie tonen. Twee docenten (B. en F.) noemden “werkethos” en “disciplineren” als morele aspecten van persoonlijke vorming.

4. Pedagogisch-didactische principes

De docenten deelden zes pedagogisch-didactische principes:

- 1) Veiligheid en vertrouwen bevorderen.
- 2) De diversiteit van de klas inzetten in het ontwikkelingsproces.
- 3) Leerlingen laten leren van ontmoetingen.
- 4) Als docent een significante positie in het ontwikkelingsproces innemen.
- 5) Kennis relevant maken.
- 6) Prikkelende hermeneutische processen ontwerpen en uitvoeren.

Tabel 2.6. Pedagogisch-didactische principes

Principes	Voorbeelden van handelen	Citaten
1. Veiligheid en vrouwen bevorderen	Transparant, echt en betrouwbaar zijn; vertrouwen tonen en uitspreken; zorgzaam, toegankelijk en behulpzaam zijn; leerlingen de ruimte geven om te passen; leerlingen bij naam noemen en persoonlijke vragen stellen; gedrags- en communicatieregels afspreken; humor gebruiken.	“Maar de manier waarop je er bent, je eigen mimiek, de dingen hoe je ze zegt, dat herkennen ze. Dus ik vind ‘echt zijn’ heel belangrijk, omdat het hun namelijk het idee geeft, van “Ok, dit is hem en dit mag ik ook van hem verwachten”. (...) Je kunt niet met iedere leerling opschieten, daar moet je ook nuchter in blijven, maar je moet een open relatie met die leerlingen hebben, dat ze weten dat ze bij je terecht kunnen.” (A.)
2. De diversiteit van de klas inzetten in het ontwikkelingsproces	Vragen stellen en klassengesprekken voeren; sociale vaardigheden expliciteren, motiveren en oefenen en daarbij; <i>teach what you preach</i> ; leerlingen leren elkaar hulp te vragen; conflicten benoemen; leerlingen behoeden voor te grote openheid.	“Ik zeg altijd aan het begin van het jaar: kijk maar eens om je heen. Hier zie je allemaal mensen, allemaal leerlingen van allemaal verschillende culturen, landen, achtergronden, geloven. Nou gefeliciteerd, je hebt een heel mooie gelegenheid om dit jaar iets te leren van elkaar. Ik probeer het altijd positief in te steken. Ik vind het ook wel een meerwaarde, zo’n school.” (F.)
3. Leerlingen laten leren van ontmoetingen	Perspectiefwisseling stimuleren en oefenen; gastdocenten uitnodigen, excursies organiseren en films vertonen; authentieke teksten lezen; reflectieverslagen van ontmoetingen maken.	“We laten ze bijvoorbeeld kennismaken [met inhouden] via workshops en via film en gastprekers. Zoals de film China Blue, een film over een Chinees meisje dat in een kledingfabriek gaat werken en die wordt uitgebuut en dat soort toestanden. En vervolgens komen er gastprekers. Van een rechtvaardige-handelsorganisatie, maar ook een directeur van een tassenfabriek, die zijn tassen in China laat maken en zijn economische dilemma’s uitlegt. Dat soort mensen bij elkaar. Dan sluiten we af met een debat en dan moeten ze (de leerlingen) stelling nemen voor of tegen.” (E.)

Vervolg Tabel 2.6 op de volgende pagina.

Tabel 2.6. *Vervolg*

Principes	Voorbeelden van handelen	Citaten
4. Als docent een significante positie in het ontwikkelingsproces innemen	Eigen lesmateriaal maken; het demonstrenen van bepaalde denkwijzen; gelijkwaardigheid zoeken en eigen ervaringen inbrengen; uitkomen voor de eigen levensbeschouwing en daarbij ook eigen vragen en twijfels expliciteren.	“Ik werk veel vanuit wat ikzelf... ja, wat mijzelf raakt en bezighoudt, bijvoorbeeld dat thema dankbaarheid. En daarom vind ik het ook zo fijn dat ik mijn eigen lessen kan ontwikkelen. Daarmee werk ik dus vanuit mezelf en ik geloof heel sterk dat leerlingen dat zien. Of je, zeg maar met je lesmateriaal echt enthousiast bent en dan ontwikkelt die identiteit zich ook vanuit een voorbeeldrol. Want daar kijken ze toch naar, ook al zeggen ze dat niet zo hardop. Sommigen zeggen het trouwens wel. We hadden het laatst over ‘role models’. Dus ik denk, dat ben ik dus wel, ja, impliciet of expliciet.” (D.)
5. Kennis relevant maken	Verwondering en verbazing uitlokken door verhalen en voorbeelden; inhouden van het vak relateren aan de leefwereld van leerlingen; accent leggen op geleefde religies; ervaringen creëren waarin kennis herkenbaar en toepasbaar is; demonstrenen dat verworven kennis nieuwe vragen en nieuw gedrag oproept.	“Als je kennis hebt van wat er allemaal in de wereld gebeurt, en je kunt je daar een heel klein beetje in verplaatsen, zul je ook op een andere manier met mensen omgaan. Dus als je iemand met een hoofdloekje in de klas krijgt, dan kun je denken, o die moslima heeft een hoofdloekje, maar als je gaat nadenken over het feit dat jij elke ochtend anderhalf uur je haar staat te kammen voor de spiegel, dat je haar echt super belangrijk voor je is, je sieraad, en je beseft opeens dat dat ook voor moslima’s zo is en dat moslims daarom vinden dat niet iedereen dat haar moet kunnen zien, dat je er dan weer net een heel klein slagje anders naar kijkt. (...) Dus dat je overeenkomsten zoekt en verschillen en dat je, als je zo iemand naast je krijgt in de klas, je net andere vragen gaat stellen, naar andere dingen nieuwsgierig wordt.” (K.)

Tabel 2.6. *Vervolg*

Principes	Voorbeelden van handelen	Citaten
6. Prikkelende hermeneutische leerprocessen ontwikkelen en uitvoeren	1. Prikkelen/uitdagen/verwonderen. Bij de leerling aansluitende voorbeeldengeven uit muziek, sport, psychologie en natuurwetenschappen; beeld en videomateriaal gebruiken; de actualiteit betrekken; casussen of stellingen voorleggen. 2. Herkenning en bewustwording. Het klassengesprek en uitwisseling in tweetallen. 3. Kennisverwerving door overdracht en onderzoek doen. Interviews afnemen, teksten lezen of films bekijken, games gebruiken of ervaringen creëren zoals met gastsprekers in de klas, excursies voorbereiden, stilteverandering of bezinningsmomenten invoeren; 4. Integratie door reflectie en toepassing. Debat, film(pjes) maken, thuis doen wat onderwerp van gesprek was in de klas zoals bewust aandacht geven aan iemand die dat nodig heeft, concrete projecten zoals een viering of maaltijd voor bereiden of meedoen aan of organiseren van acties voor goede doelen.	“Ik leer ze over Jezus van Nazareth: wie was dat en wat weten we eigenlijk zeker over hem? Wat wordt er geloofd over hem? En daarbij komt ook aan de orde: wat geloof jij? En vervolgens gaat het over wonderverhalen. Ik bied vier modellen aan om wonderverhalen te lezen, dus het is onzin of vanuit een historisch-kritische gedachtegang of een nieuw-spirituele gedachtegang of een bijbels-gelovige gedachtegang. En dan moeten ze een keus maken: waar hoor jij nou thuis en hoe komt het dat jij daar thuis hoort? En jij daar?” (C.)

In de vier eerst genoemde principes ligt het accent op het relationele aspect van het handelen, in de laatste twee op het didactische aspect. Het gaat nadrukkelijk om accenten: in deze zes pedagogisch- didactische principes hangen het relationele en didactische nauw met elkaar samen.

Pedagogisch-didactische principes hebben, betekent niet dat alle onderwijs aan deze principes voldoet of kan voldoen. Juist in de antwoorden op de interviewvragen die gericht waren op dit onderdeel van de rationale kwamen praktische belemmeringen en bezwaren naar voren. Anders gezegd: in deze antwoorden bleek de complexiteit van het vak GL het meest pregnant. Zo bleek bij het eerste principe, Veiligheid en vertrouwen bevorderen, dat een veilig leerklimaat bij GL vaak niet vanzelfsprekend is. De diversiteit aan levensbeschouwelijke standpunten, en vooral het persoonlijke karakter ervan, kunnen bij leerlingen een gevoel van onveiligheid oproepen. Bovendien gaven sommige docenten aan dat de thema's die in GL aan de orde komen soms weerstand oproepen. Bij het tweede principe, De diversiteit van de klas inzetten in het ontwikkelingsproces, bleek dat die diversiteit in de klas evenmin vanzelfsprekend positief uitpakte. Leerlingen kunnen ook wrijving ervaren door de onderlinge verschillen. Bovendien zijn ze enerzijds geneigd tot polariseren, anderzijds vinden ze het niet gemakkelijk om de conflicten en gevoelens van onveiligheid die verschillen kunnen oproepen te accepteren. Ook ontmoetingen met anderen, de kern van principe 3, kunnen soms confronterend zijn en tot weerstand leiden.

Met deze kanttekeningen in gedachte, moeten de principes dan ook begrepen worden als de manier waarop docenten de principes 'gebruikten' om te reageren op de complexiteit van de praktijk, terwijl zij zich er tegelijkertijd terdege van bewust waren dat die principes de complexiteit niet altijd en zeker niet definitief konden oplossen.

2.5 Conclusies en discussie

De belangrijkste doelen van dit hoofdstuk waren ten eerste inzicht verwerven in de rationales van ervaren docenten GL, voor zover gericht op hun bijdrage aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. Dit inzicht draagt bij aan een beter begrip van het gemotiveerde handelen van docenten GL, dat onderwerp is van de volgende twee deelonderzoeken over het didactische en relationele handelen van docenten, en daarmee aan een vollediger inzicht van de praktijkkennis van ervaren docenten GL. Ten derde wilde ik de rationales van de docenten in verband brengen met bestaande theoretische benaderingen van het vak, teneinde na te gaan of, en zo ja, waar deze elkaar kunnen aanvullen of versterken.

In paragraaf 2.5.1 komen allereerst de empirische en theoretische lijnen bij elkaar. In paragraaf 2.5.2 volgt een korte evaluatie van de hier toegepaste operationalisering van het begrip ‘rationale’. In paragraaf 2.5.3 ga ik in op de vraag hoe de resultaten richting geven aan de keuze van de theoretische zoeklichten voor het tweede en derde deelonderzoek naar respectievelijk de didactische en relationele kernpraktijken van docenten. In de discussie, paragraaf 2.5.4, ga ik in op een fundamenteel verschil tussen de rationales van de docenten en de theoretici, namelijk het verschil in context en taal en doe ik aansluitend enkele suggesties voor vervolgonderzoek.

2.5.1 Conclusies betreffende de rationale van de docenten in relatie tot de theoretische benaderingen

1. Achtergrond

Uit de resultaten blijkt dat de achtergrond waartegen de rationales van de docenten tot stand zijn gekomen, kortweg de identiteit van school, van de docenten zelf en van de leerlingenpopulatie, door henzelf als intern tegenstrijdig wordt omschreven. Enerzijds noemden zij de confessionele identiteit van de school gemarginaliseerd en vaag. Anderzijds bood het feit dat het vak GL juist vanwege die identiteit van de school op de lessentabel staat, de kans voor levensbeschouwelijke gesprekken en ervaringen. Even zo werd de identiteit van de doelgroep enerzijds getypeerd als overwegend onkerkelijk, met als gevolgen een gebrek aan een gedeeld referentiekader, een toenemende diversiteit van de doelgroep en distantie – soms weerstand – tegen levensbeschouwelijke onderwerpen. Anderzijds leidde deze distantie ook tot openheid/nieuwsgierigheid van de leerlingen.

Hun eigen levensbeschouwing beschreven de docenten als religieus /spiritueel en gegrond in een religieuze traditie. Tegelijkertijd zagen zij zichzelf als zoekend en terughoudend en zeker niet als getuigend⁴⁶.

Tegen deze achtergrond, aangevuld met eerdere typering van de maatschappelijke context als seculariserend, globaliserend en polariserend (zie Hoofdstuk 1), ontwikkelden de docenten hun rationale, voor zover gericht op levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen.

De maatschappelijke context van de in dit hoofdstuk beschreven theoretische benaderingen wordt uiteraard bepaald door dezelfde kenmerken. Geheel anders echter dan de context van de school en het ‘publiek’ van de docenten, zijn de theoretische benaderingen ontwikkeld en getoetst in de context van een academisch discours en in eerste instantie bedoeld voor een academisch publiek. Naar de ‘identiteit’ van die academische context en het publiek en de levensbeschouwelijke achtergrond van de theoretici heb ik geen onderzoek gedaan.

⁴⁶ Zoekend zijn is uiteraard niet in tegenspraak met religieus/spiritueel zijn.

2. Domein

De beoogde identiteitsontwikkeling duiden de docenten unaniem aan als levensbeschouwelijk en dus niet als godsdienstig of religieus. De docenten sluiten hiermee aan bij de ontwikkelingen in de vaktheorie, zoals blijkt uit het toegenomen gebruik van de aanduiding van het vak als levensbeschouwing of *worldview* (Van der Kooij, 2016; Van der Zande, 2018). Vergelijk in dit verband ook de betekenisvolle opmerking van Roebben over zijn persoonlijke verschuiving in terminologie (2015: 13): “Er werd bewust gekozen voor de term “levensbeschouwelijke vorming” (en niet langer exclusief voor “religieuze vorming” zoals in 2007).”

Als kern van het domein noemden de docenten antwoorden op levensvragen en kennis van godsdienst en levensbeschouwingen. Hierin sluiten zij met name wat de aandacht voor levensvragen betreft aan bij de confessionele, specifiek theologische, benaderingen. Wat het kennisaspect betreft, sluiten zij voornamelijk aan bij de multi-confessionele benaderingen.

Identiteitsontwikkeling beschouwden de docenten als een relationeel, dialogisch, hermeneutisch proces dat continu in ontwikkeling is. Op dit punt sluiten hun opvattingen aan bij de confessionele en multi-confessionele, specifiek de interpretatieve benaderingen⁴⁷.

3. Missie

De hogere doelen van de docenten, hier aangeduid als hun missie, kunnen begrepen worden in het licht van de context waarin zij hun rationale ontwikkelden. Unaniem gaven de docenten blijk van zorg over de veeleisende en gecompliceerde omgeving/ samenleving waarin de leerlingen opgroeien. Kern van hun missie was dan ook bijdragen aan het sociale en individuele welzijn van de leerlingen en aan een basis voor goed samenleven.

Wat de aansluiting van de docenten bij de theoretische vakbenaderingen betreft, valt op dat de confessionele, en daarbinnen vooral de theologische, benaderingen het meest overeenstemmen met zowel de individuele als de sociale aspecten van de missie. Het sociale aspect van de missie heeft vanwege de beoogde bijdrage aan een goede omgang met elkaar en een humane samenleving ook raakvlakken met die van de multi-confessionele benaderingen, met name met de interpretatieve benaderingen. Slechts twee docenten spraken in hun missie over bijdragen aan burgerschap.

⁴⁷ De opvattingen van de elf docenten over de kern van het domein kwamen overeen met de bevindingen uit het vragenlijst onderzoek van Bertram-Troost & Visser, 2017.

4. Doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes

In samenhang met en afgestemd op hun hogere doelen formuleerden de docenten hun doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes. Wat het eerste betreft, bleken overeenkomstig de missie vooral de socialiserende en persoonsvormende doelen van belang, maar wel in bijzondere samenhang met de kwalificerende doeloriëntaties. Kennisverwerving (hetzij door overdracht, hetzij verworven door onderzoek) werd namelijk beschouwd als een *sine qua non* voor identiteitsontwikkeling, zowel voor het socialiserende als het persoonsvormende/morele aspect daarvan⁴⁸.

Binnen de socialiserende en persoonsvormende doelen lag enerzijds het accent op het praktische, actuele, moreel-ethische en maatschappelijke aspect van identiteitsontwikkeling, anderzijds op het existentiële, inherent relationele en de religieuze aspecten van het menselijk bestaan. Opmerkelijk was de grote aandacht van de docenten voor het vergroten van individuele weerbaarheid, zelfwaardering en dergelijke.

Een zelfde samenhang met en afstemming op de hogere doelen was herkenbaar in de pedagogisch-didactische principes. Aandacht voor de relationele aspecten van het pedagogisch handelen overheersten, maar gingen samen met didactische principes als relevant maken van kennis en het ontwikkelen van motiverende, hermeneutische en dialogische leerprocessen. In dat laatste principe nam kennisverwerving opnieuw een belangrijke plaats in.

Aansluiting van de doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes van de elf docenten bij die van de theoretici komt bij alle benaderingen voor, maar vooral bij de multi-confessionele benaderingen. Uitzondering is het fungeren van de docent als significante ander: daarin stemmen de docenten juist overwegend overeen met de Confessionele en beide confessionele benaderingen.

Opmerkelijk zijn de overeenkomsten met de spirituele benaderingen als het gaat om verbondenheid, het bewustzijn deel te zijn van een geheel en de weerbaarheid tegen de hedendaagse cultuur⁴⁹.

Wat het leerproces betreft, benadrukten de docenten een fase die in de theoretische benaderingen niet of slechts incidenteel wordt benoemd: leerlingen moeten eerst worden geprikkeld en uitgedaagd voor zij überhaupt tot leren komen.

5. Andere overeenkomsten en verschillen

Andere opvallende overeenkomsten tussen de rationales van de docenten en die van vrijwel alle theoretische benaderingen zijn: het belang van levensbeschouwe-

⁴⁸ De doeloriëntaties stemmen overeen met de bevindingen van Bertram-Troost & Visser, met name wat de “top-drie” van belangrijkste doelen betreft die door de docenten in dat onderzoek (op pagina 25 en 46) werden genoemd.

⁴⁹ Maar zie ook over weerbaarheid: Visser et al., 2018.

lijke geletterdheid (alle benaderingen), kennis als instrument voor persoonlijke ontwikkeling (alle benaderingen, hoewel in de seculiere benadering voornamelijk opgevat als inherent aan de algemene vormende functie van alle onderwijs), de hermeneutische benadering van het leerproces (alle benaderingen), de rol van de docent als voorbeeld en spiegel en ondersteunend voor het ontwikkelingsproces (alle, uitgezonderd de seculiere benadering).

De belangrijkste verschillen zijn gevonden tussen de rationales van de docenten en respectievelijk de Confessionele en seculiere theoretici. Dat is wellicht verklaarbaar doordat de docenten in dit onderzoek noch tot orthodox-christelijke denominaties behoorden, noch wat de eigen levensbeschouwing betreft, aansloten bij het strikt seculiere karakter van de religiewetenschappelijke benaderingen. Wel waren in uitspraken van individuele docenten elementen van beide benaderingen herkenbaar.

Drie resultaten verdienen extra aandacht. De eerste betreft de vergelijking tussen de rationale van de docenten en de multi-confessionele benaderingen. Hoewel de docenten qua pedagogisch-didactische principes, ondanks enkele accentverschillen, grotendeels aansluiten bij deze benaderingen, doen zij in hun missie geen en in hun doeloriëntaties slechts enkele uitspraken over de relatie tussen levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling en burgerschap (vergelijk ook de relatief geringe aandacht voor burgerschap in het onderzoek van Bertram-Troost & Visser, 2017). De missie en doeloriëntaties van de ‘multi-confessionele theoretici’ zijn juist wel sterk maatschappelijk georiënteerd en gemotiveerd. Deze theoretici, en vooral die uit de groep Ethische, handelingsgerichte en aan burgerschap gerelateerde benaderingen, willen bijdragen aan de vorming van leerlingen tot competente burgers die in de toekomst optimaal functioneren in het maatschappelijk debat en in maatschappelijke praktijken. De docenten in dit onderhavige onderzoek richtten zich in hun missie weliswaar ook op de toekomst van hun leerlingen, maar zij beoogden vooral bij te dragen aan hun persoonlijke bewustwording en welbevinden en aan een goede omgang met elkaar in het hier en nu. Daarmee is volgens hen ook de maatschappij gediend: als leerlingen uitgroeien tot evenwichtige individuen, zullen zij later, als goede burgers, zorg en verantwoordelijkheid nemen voor anderen.

Het tweede punt betreft de vergelijking tussen de rationale van de docenten en de theologische benaderingen. Ondanks de sterke aansluiting bij de missie van de theologische benadering ontbreekt het religieuze, getuigende karakter ervan. Opmerkelijk is ook dat de in de theologische benaderingen veronderstelde levensbeschouwelijke referentiekaders of “religieuze wortels” (Van Dijk-Groeneboer, 2017) van de leerlingen, niet aansluiten bij de typering van de leerlingpopulatie door deze elf docenten (zie hiervoor ook: Vermeer, 2013).

Het derde punt betreft het accent op het individuele welbevinden van de leerlingen, of wel hun ‘geluk’, in met name de missie, maar ook in de doeloriënta-

ties van de rationales van de docenten. Dit individuele aspect is ook aanwezig in de missie en doeloriëntaties van de Confessionele en met name de confessionele benaderingen, maar heeft daar meer een religieuze betekenis dan in de rationales van de docenten. In de andere benaderingen komt dit aspect niet voor.

Deze verschillen hangen samen met het verschil in context van docenten en theoretici. Zo zien en spreken docenten bijvoorbeeld, anders dan theoretici, vrijwel wekelijks hun doelgroep. Ze kennen de geringe motivatie van leerlingen voor het vak⁵⁰, de combinatie van belangstelling voor het onbekende en onverschilligheid tegenover het vreemde, hun weerstand tegen religies en hun gebrek aan religieuze wortels en aan kennis over en affiniteit met religie. Het relatief grote belang dat docenten hechten aan het relationele aspect in hun pedagogisch-didactische benaderingen, is dan ook voorstelbaar. Juist gezien de complexiteit van de context en de doelgroep is een goede relatie tussen docent en leerling en tussen leerlingen onderling noodzakelijk om tot levensbeschouwelijke ontwikkeling te komen.

In het licht van deze context is ook de relatieve ‘bescheidenheid’ van de docenten met betrekking tot hun hogere doelen voorstelbaar. Docenten richten zich sterk op het hier en nu van de leerling in de klas en minder op abstracte en grote maatschappelijke thema's of theologische kwesties. Mogelijk hangt dit ook samen met de beperkte handelingsmogelijkheden van de docenten (zie Hoofdstuk 1 over het gebrek aan tijd en de geringe status van het vak).

2.5.2 De rationale als instrument

De operationalisering van het concept rationale bleek goed bruikbaar om opvattingen die ten grondslag liggen aan didactische benaderingen te exploreren en verschillen en overeenkomsten tussen visies van zowel docenten als theoretici op het spoor te komen. Met name het hier gemaakte onderscheid tussen missie en doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes bleek verhelderend: hierdoor werden de hiërarchie en de onderlinge samenhang tussen – hogere – doelen en principes verduidelijkt en konden de opvattingen van docenten op een gedetailleerde wijze worden beschreven en in verband gebracht worden met de rationales van de theoretici. Door deze gedetailleerde en genuanceerde beschrijving van de rationale kan een realistische discussie gevoerd worden tussen alle partijen, theoretici, docenten en andere *stakeholders*, over de toekomstige doelen van het vak.

In de praktijk kan de hier toegepaste operationalisering van de rationale ook gebruikt worden als secties hun vakvisie of fundamentele vakdidactiek in kaart willen brengen en/of hun praktijk willen toetsen aan hun hogere doelen en principes. Op

⁵⁰ Zie ook Bertram-Troost & Visser (2017) over het door docenten geconstateerde gebrek aan motivatie van leerlingen voor het vak.

dit punt kom ik terug in het slothoofdstuk van deze studie, waarin ik een voorstel doe voor de toepassing van de uitkomsten van dit onderhavige en de andere drie deelonderzoeken in de professionalisering van docenten GL.

2.5.3 Rationales en theoretische zoeklichten⁵¹

De opvattingen van de docenten betreffende hun *didactische* principes sloten aan bij de multi-confessionele, specifiek de hermeneutische benaderingen van leerprocessen en gaven daarmee richting aan de selectie van twee bronnen voor het ‘theoretische zoeklicht’ in het deelonderzoek naar de didactische kernpraktijken van docenten, namelijk de Nederlandstalige *Handleiding voor het Eindexamen GL* (2006) en het oorspronkelijk voor het Angelsaksische onderwijs ontwikkelde, maar in de Nederlandse lerarenopleidingen GL veel gebruikte, didactische *Model for Conceptual Enquiry in Religious Education* van Clive Erricker (2010).

De opvattingen betreffende het *relationele* aspect van het handelen lieten zich minder gemakkelijk verbinden met één of twee specifieke theoretische vakbenaderingen. Om die reden is voor het theoretische zoeklicht in het derde deelonderzoek, dat is het onderzoek naar de relationele kernpraktijken van de docenten, een model gekozen dat oorspronkelijk voor de praktijk van psychologen/ hulpverleners is ontwikkeld, maar dat goed aansluit bij pedagogisch-didactische en onderwijskundige literatuur, namelijk het “Bricoleur model of Psychological Practice” van filosoof/ klinisch psycholoog Jan Smedslund (Smedslund, 1981, 1997 en 2012).

2.5.4 Discussie

In dit onderzoek heb ik de missie, doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes van elf docenten GL afgeleid uit letterlijke uitspraken over hun opvattingen, praktijkvoorbeelden en zelfobservaties. De rationale van de theoretici heb ik afgeleid uit de academische onderzoeksliteratuur. Voor de vergelijking tussen beide kan dit verschil een probleem opleveren. Van Kan (2013) stelt vast dat het verschil in cultuur van respectievelijk theoretici en docenten leidt tot een essentieel verschil in ‘taal’. Anders dan theoretici zouden docenten hun opvattingen slechts in enkele gevallen in aan de theorie ontleende terminologie formuleren. Ook geven zij gevraagd naar bijvoorbeeld doelen of andere meer theoretische aspecten van hun vak, vaak “generaliseringsen of praktijkvoorbeelden” als antwoord (Van Kan, 2013: 50). Hoewel de docenten in dit onderzoek academisch opgeleide docenten waren, was ook in dit deelonderzoek sprake van een dergelijk cultuurverschil. Ik heb dat hierboven al aangestipt door het verschil in context te benoemen. De theoretici

⁵¹ Zie voor de uitwerking en onderbouwing van de theoretische zoeklichten in de twee hiernavolgende hoofdstukken over de betreffende deelonderzoeken.

baseren hun rationales op het geesteswetenschappelijke academisch discours en op voornamelijk fundamenteel, theoretisch en generaliserend pedagogisch-didactisch onderzoek en discussies hierover met vakgenoten. De docenten baseren hun rationale deels op hun academische kennis, deels op hun dagelijkse onderwijspraktijk en de omgang met de leerlingen in hun lessen. Ik ben niet nagegaan of en zo ja, in hoeverre de elf docenten participeerden in het vakdiscours, theoretische vakliteratuur bijhielden en/of zelf systematisch praktijkgericht onderzoek uitvoerden. Wel was bij mij bekend dat vijf van hen publiceren in *Narthex, Tijdschrift voor Levensbeschouwing en Educatie*. Eén van de docenten (B.) is in de periode dat ik aan deze studie werkte, gepromoveerd op een godsdienst-pedagogisch onderwerp.

Dat de meeste docenten voor de antwoorden op de interviewvragen inderdaad overwegend praktijkvoorbeelden en relatief weinig theoretische terminologie gebruikten, hing ongetwijfeld ook samen met de context van een gesprek, dat zich minder leent voor formeel, theoretisch taalgebruik dan een wetenschappelijk artikel. In de verslaglegging van de bevindingen van het onderzoek heb ik steeds geprobeerd een balans te zoeken tussen theoretische en ‘praktijktaal’ door de in relatief abstracte taal geformuleerde resultaten ruimschoots vergezeld te doen gaan van citaten van docenten. Desondanks is het mogelijk dat de docenten zelf andere bewoordingen hadden gebruikt voor de samenvatting van hun rationale.

Drie aspecten vragen om nader onderzoek. Zo is de geringe aandacht voor burgerschapsvorming bij de docenten GL in dit onderzoek opmerkelijk, hoewel in overeenstemming met de bevindingen van Bertram-Troost & Visser (2017). Toch zou meer aandacht van de docenten voor dit aspect te verwachten zijn, zeker in het licht van de typering van de maatschappelijke context door de docenten zelf en van de actuele onderwijsontwikkelingen waarin bijdragen aan goed burgerschap een prominente plaats inneemt. Nader onderzoek naar opvattingen van docenten over dit vakdoel is dan ook noodzakelijk.

Ten tweede: in deze studie over opvattingen en handelen van docenten GL, is de perceptie en evaluatie daarvan door leerlingen in het geheel buiten beschouwing gelaten. De vraag in hoeverre de docenten hun rationales daadwerkelijk in de praktijk weten te realiseren, blijft daardoor onbeantwoord. In een vervolgonderzoek zouden leerlingenevaluaties betrokken moeten worden, bij voorkeur in een longitudinaal onderzoek dat zich uitstrekt tot na de schoolperiode.

Ten derde is het aantal deelnemers aan dit onderzoek op zichzelf aanleiding voor vervolgonderzoek. Hoewel de overeenkomsten van dit onderzoek op een aantal relevante punten aansluiten bij die van het grootschalige onderzoek van Bertram-Troost & Visser (2017), zou een vervolgonderzoek onder een grotere en ook meer diverse doelgroep van eerste én tweedegraads docenten wellicht een nog genuanceerder beeld geven van opvattingen en praktijken van docenten GL in Nederland.

Vijf didactische kernpraktijken van ervaren docenten GL

Dit hoofdstuk is het verslag van het tweede deelonderzoek van deze studie. Het sluit aan bij het eerste deelonderzoek naar de gedeelde rationale van elf docenten GL die in hun rol als *Identity Agent* willen bijdragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen (zie Hoofdstuk 2) en vooral bij één onderdeel daarvan, namelijk de ‘pedagogisch-didactische principes’ van deze docenten. Deze principes betreffen hun belangrijkste opvattingen over *hoe* het pedagogisch-didactische handelen in de praktijk zou moeten plaatsvinden.

Hoewel in het algemeen de pedagogische, hier verder aangeduid als de relationele, en didactische aspecten van dat handelen in samenhang voorkomen en daardoor lastig te onderscheiden zijn, krijgt in een bepaald principe het ene aspect meer accent dan het andere. Dit bleek ook op te gaan voor de zes pedagogisch-didactische principes van de docenten GL die in dit onderzoek participeerden. In twee ervan, namelijk ‘Als docent een significante positie in het ontwikkelingsproces innemen’ en ‘Leerlingen laten leren van ontmoetingen’, lag het accent voornamelijk op het relationele aspect. In twee andere principes, ‘Diversiteit van de klas inzetten in het ontwikkelingsproces’ en ‘Leerlingen laten leren van ontmoetingen’, lag het accent weliswaar op het relationele, maar was het didactische aspect ook duidelijk herkenbaar. In de twee overige principes, namelijk in ‘Kenniss relevant maken’ en ‘Prikkelende hermeneutische leerprocessen ontwikkelen en uitvoeren’ lag het accent evident op het didactische aspect.

Het verschil tussen het didactische en relationele handelen van de docent en vooral het gegeven dat zijzelf – getuige hun rationales – het relationele als voorwaardelijk beschouwden voor het didactische, vormde de aanleiding om in het onderzoek naar de kernpraktijken van docenten GL onderscheid te maken tussen didactische en relationele kernpraktijken. In dit hoofdstuk volgt het verslag van het onderzoek naar de didactische kernpraktijken, in Hoofdstuk 4 dat van het onderzoek naar de relationele kernpraktijken.

De centrale vraag die aan dit deelonderzoek ten grondslag ligt, luidt:

Met welke didactische kernpraktijken dragen ervaren docenten GL, in de dagelijkse praktijk en context van het klaslokaal, bij aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen?

Het antwoord op deze vraag is geformuleerd in de vorm van vijf didactische kernpraktijken⁵² waarin voor iedere kernpraktijk het handelen en de motivatie van de docent apart zijn beschreven en waarin het handelen is geconcretiseerd door aan de praktijk ontleende voorbeelden van docentgedrag.

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. Paragraaf 3.1 bevat de beschrijving van het theoretisch zoeklicht dat als basis voor de analyse van de data in dit onderzoek heeft gefunctioneerd. In paragraaf 3.2 volgt de verantwoording van de onderzoeksmethodiek. In paragraaf 3.3 presenteer ik de resultaten in de vorm van vijf didactische kernpraktijken. In paragraaf 3.4 volgt een casus ter illustratie van de manier waarop de didactische kernpraktijken in een les GL concreet vorm en inhoud kregen. In de afsluitende paragraaf worden de resultaten in verband gebracht met het theoretische zoeklicht. De conclusies over de samenhang van de uitkomsten van dit onderzoek met de andere deelonderzoeken en suggesties voor de toepassing ervan in de professionalisering van docenten GL volgen in het laatste hoofdstuk van dit boek.

3.1 Theoretisch kader

3.1.1 Selectie van twee bronnen voor het theoretische zoeklicht

In Hoofdstuk 1 heb ik levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling – zoals gangbaar in de godsdienst-pedagogische literatuur – beschreven als hermeneutisch proces. De docenten GL die participeerden in het tweede deelonderzoek bleken in hun rationales eveneens identiteitsontwikkeling als een hermeneutisch proces op te vatten en typeerden in hun pedagogisch-didactische principes ook het leerproces van de leerlingen als zodanig. Om die reden heb ik voor het theoretische zoeklicht gezocht naar bronnen die aansloten bij een hermeneutische benadering van leerprocessen gericht op levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Twee bronnen van de in Hoofdstuk 2 beschreven theoretische vakbenaderingen kwamen hiervoor in aanmerking, namelijk de Nederlandstalige *Handleiding voor het Eindexamen GL* (2006) en het oorspronkelijk voor het Angelsaksische onderwijs ontwikkelde, maar in de Nederlandse lerarenopleidingen GL veel gebruikte, didactische *Model for Conceptual Enquiry in Religious Education* van Clive Erricker (Erricker, 2010; Den Ouden, 2012; Den Ouden, 2020). Beide behoren tot de multi-confessionele benaderingen (zie Hoofdstuk 2, paragraaf 2.1).

Na een korte bespreking van de opvattingen over de doelstellingen van het onderwijs GL in beide bronnen, ga ik in deze paragraaf uitgebreider in op de door de auteurs voorgestelde opbouw van het hermeneutische leerproces en de overeen-

⁵² Zie Hoofdstuk 1, paragraaf 1.2, voor de omschrijving van het begrip kernpraktijken.

komsten en verschillen daarin. Vervolgens zal ik verantwoorden hoe ik beide heb geïntegreerd in het analyseschema, dat in Appendix G is opgenomen.

3.1.2 Doelstellingen

De doelstellingen van de auteurs van de Handreiking voor het Eindexamen GL (verder: Handreiking) betreffen de persoonlijke, levensbeschouwelijke én sociaal-maatschappelijke vorming van de leerling, met als overkoepelend doel:

“bestaansverheldering in het perspectief van uiteindelijke levensvragen, betrekking hebbend op visie, missie, houdingen, verantwoordelijkheid, beleving, waardering, in relatie tot God (het transcendente), mijzelf, de medemens, de natuur/de wereld, als persoon, als burger en met oog op studie en beroep” (Handreiking, 2006, p. 7).

De overkoepelende doelstelling van Erricker betreft “the overall development of the learner” (Erricker, 2010, p. 77), in zijn of haar culturele context. Als deelaspecten van die ontwikkeling noemt Erricker de spirituele, morele (in de zin van de ontwikkeling van een persoonlijk coherent waarden- en normensysteem), sociale, emotionele, creatieve en culturele ontwikkeling en verbeeldingskracht van de leerlingen. Erricker beoogt:

“to encourage them [leerlingen] to interpret and respond to a variety of concepts, beliefs and practices within religions and their own and other’s cultural and life experiences.” (Erricker, 2010, p. 81).

Uiteindelijk is de aanpak van Erricker bedoeld om bij te dragen aan wederzijds begrip tussen leerlingen met een verschillende religieuze en culturele achtergrond (p. 81).

3.1.3 Opbouw van het leerproces

Beide bronnen onderscheiden vijf ingrediënten van een hermeneutisch leerproces. In de Handreiking worden deze vijf ingrediënten “didactische basishandelingen” genoemd. De auteurs presenteren deze basishandelingen in een logische volgorde, maar geven aan dat ze niet noodzakelijkerwijs altijd alle vijf en niet per se in deze volgorde moeten worden uitgevoerd (p. 14). Bij elke basishandeling noemen zij daaraan gerelateerde relevante vaardigheden of activiteiten van de leerlingen.

De vijf basishandelingen zijn achtereenvolgens:

1. *Sensibiliteit ontwikkelen en tonen*: zich openstellen, gevoelig worden, belangstelling hebben, kijken, beleven.
2. *Persoonlijke waarden opsporen*: zich bewust worden, weten, voelen, een mening vormen, denken, ervaren.

3. *Oriënteren op gemeenschappen en bronnen*: zich oriënteren, kennen, begrijpen, weergeven, beschrijven, onderzoeken, verdiepen, verhelderen, verklaren, ordenen, vergelijken, duiden.
4. *Ethisch en levensbeschouwelijk denken en communiceren*: reflecteren, problematiseren, waarderen, keuzes maken, verbanden leggen, verhelderen, een standpunt innemen, ontmoeten, communiceren, respecteren, argumenteren, vertellen, verantwoorden, integreren, presenteren, overdragen, ontwikkelen.
5. *Ethisch en levensbeschouwelijk/godsdienstig handelen*: deelnemen, handelen, meeleven, omgaan met verschillen, kritisch zijn, verantwoordelijkheid dragen, consequenties trekken, zich inzetten, grenzen stellen, bijdragen leveren.

In het model *Model for Conceptual Enquiry in RE* van Clive Erricker staat de constructie van kennis over levensbeschouwelijke concepten in hun context centraal. Erricker onderscheidt drie typen concepten:

- A-concepten (algemeen menselijke, aan levensvragen gerelateerde concepten, zoals trouw, vrijheid).
- B-concepten (algemeen religieuze concepten, zoals offeren, pelgrimage).
- C-concepten (concepten die specifiek bij een bepaalde religie horen, zoals eucharistie, oema).

Erricker heeft de vijf didactische ingrediënten – of fasen – waarin deze concepten worden onderzocht gepresenteerd in een *Model for Conceptual Enquiry* dat is opgebouwd als een ‘hermeneutische cirkel’ (Erricker, 2010: 83). De vijf fasen zijn achtereenvolgens:

1. *Communicate*: verkennen en expliciteren van eigen ervaringen en daaruit afgeleide opvattingen over een bepaald levensbeschouwelijke concept.
2. *Apply*: eigen opvattingen over dit bepaalde concept toepassen op een specifieke situatie of meer algemene, bijvoorbeeld maatschappelijke, context om de eigen opvattingen te kunnen herkennen/problematiseren/bevragen/rechtvaardigen/nuanceren.
3. *Enquire*: onderzoek doen naar de interpretaties en betekenissen van het A-, B- of C-concept waarmee de cirkel is gestart. Ook kan in deze fase, indien in de eerste twee fasen een A- of B-concept is geëxploreerd, een daarmee samenhangend C-concept worden onderzocht.
4. *contextualise*: onderzoek doen naar het concept in de concrete context van levensbeschouwelijke praktijken en teksten, zowel vergelijkend (dus in diverse levensbeschouwelijke contexten) als verdiepend /problematiserend binnen de context van een bepaalde of enkele levensbeschouwing (en).

5. *Evaluate*: deze fase kent twee componenten, namelijk ten eerste de vraag naar de waarde van het concept voor een persoon of een groep personen die behoort tot de bepaalde levensbeschouwelijke groep waarin het onderzochte concept relevant is (*evaluate within*) en ten tweede naar de waarde voor de levensbeschouwelijke opvattingen van de leerling zelf in diens eigen context (*evaluate without*).

Bij Erricker heeft het hermeneutische leerproces een vaste volgorde en wordt de cirkel volledig doorlopen. Wel kan het leerproces op twee plaatsen in de cirkel worden gestart, namelijk bij de fase *communicate* of bij de fase *enquire*.

3.1.4 Verschillen en overeenkomsten tussen beide bronnen

Beide bronnen vertonen essentiële overeenkomsten, die voortkomen uit een onderliggende multi-confessionele, inter-levensbeschouwelijke, dialogisch-hermeneutische visie op het schoolvak GL. Ten eerste zijn de drie hermeneutische fasen en het contextuele, dialogische en narratieve aspect van het ontwikkelingsproces (zie Hoofdstuk 1, paragraaf 1.6.1) in beide bronnen herkenbaar. Ten tweede benadrukken beide het belang van kennisverwerving voor identiteitsontwikkeling en integreren zij het aanleren van vakvaardigheden in de didactische aanpak. Ten derde speelt in beide benaderingen het waarderen van de inhoud een belangrijke rol, in die zin dat de leerlingen evalueren in hoeverre de inhoud van de leerstof betekenis heeft voor hun eigen leven en handelen.

Er zijn ook twee belangrijke verschillen. Het eerste verschil betreft de opbouw van het leerproces. Volgens de auteurs van de Handreiking is het “heel goed denkbaar dat een docent tegelijk met verschillende basishandelingen bezig wil zijn of de volgorde van enkele basishandelingen bij een bepaald onderwerp omdraait.” (p. 10). De hermeneutische opbouw van deze aanpak is daardoor minder evident dan in het model van Erricker, die immers zijn aanpak presenteert in de vorm van een cyclisch model, dat stap voor stap dient te worden doorlopen (hoewel niet te rigide; zie: Erricker, 2010, p. 82).

Het tweede verschil betreft vooral de relatie tussen kennis, handelen en waarderen. In de Handreiking is de vijfde basishandeling “ethisch en levensbeschouwelijk/godsdienstig handelen”. Dat wil zeggen dat de leerlingen, nadat zij zich georiënteerd hebben op één van de zes domeinen, hun bevindingen vergelijken met en relateren aan hun eigen waarden, op grond waarvan ze consequenties voor hun handelen afleiden. Erricker legt in zijn model het accent op het conceptuele, onderzoeksgericte, constructivistische en waarderende karakter van de hermeneutische aanpak. Kennisinhouden van het vak worden door de leerlingen geconstrueerd in een “dynamic en ongoing” (p. 82) proces, waarin leerlingen een levensbeschouwelijk concept onderzoeken vanuit twee perspectieven: het perspectief van de context

waarin het concept functioneert enerzijds en het persoonlijke/ narratieve perspectief van de leerling anderzijds (p. 76). Niet duidelijk is of Erricker zich daarbij – zoals in de Handreiking evident het geval is – een praktische of handelingscomponent voorstelt of dat “to respond” (p. 81) opgevat moet worden als de twee manieren van waarden die in zijn fase *evaluate* zijn uitgewerkt, namelijk *evaluate within* en *without*. Het model is daardoor anders dan de Handreiking voornamelijk gericht op handelen in de zin van het ontwikkelen en waarden van conceptuele kennis, terwijl de vragen of en hoe die kennis en waardering tot praktisch handelen leidt wel in de doelstellingen zijn geïmpliceerd, maar in het model zelf onbeantwoord blijven.

3.1.5 Integratie van beide bronnen in het analyseschema

Om het didactische handelen van de docenten systematisch te analyseren, heb ik beide bronnen gecombineerd en geïntegreerd tot één analyseschema (Appendix G), waarbij ik de verschillen tussen beide aanpakken heb opgevat als wederzijdse aanvullingen. Het schema bestaat uit de opbouw en de kenmerken van het dialogisch-hermeneutische leerproces en de motivatie voor de gekozen didactische aanpak. De volgende beslissingen hebben geleid tot het definitieve schema.

1. Betreffende de opbouw van het leerproces

In het schema heb ik de begrippen ‘fasen’ of ‘basishandelingen’ meer open geherformuleerd tot ‘didactische elementen van het hermeneutische leerproces’. Deze kunnen op verschillende momenten in het leerproces aan de orde zijn;

- a. De ‘opbouw van het hermeneutische leerproces’ is als aparte categorie in het kader opgenomen, om na te gaan of een docent een vaste volgorde van stappen in het leerproces toepast en zo ja, welke dan/zo nee, hoe dan wel.
- b. Het ontwikkelen van een passende attitude van de leerlingen is als apart didactisch element in het hermeneutische leerproces opgevat als een voorwaardelijke attitude voor alle fasen in het leerproces. ‘Sensibiliteit ontwikkelen’ (basishandeling 1) kan tot die attitude behoren, maar bijvoorbeeld ook een kritische houding, bereidheid tot participeren of nog anders.
- c. ‘Oriënteren en Bewust worden’ is opgevat als één didactisch element in het hermeneutische leerproces, waartoe ik “Bewust worden van persoonlijke waarden” (basishandeling 2), “Oriënteren” (basishandeling 3) en de fasen *communicate* en *apply* uit het model van Erricker heb gecombineerd.
- d. ‘Onderzoeken en Interpreteren’ is opgevat als één didactisch element in het hermeneutische leerproces, waartoe ik “ethisch en levensbeschouwelijk denken en communiceren” (basishandeling 4) en de fasen *enquire* en *contextualise* heb gecombineerd.

- e. 'Integreren' is als één didactisch element in het hermeneutisch leerproces opgevat, waartoe ik "ethisch en levensbeschouwelijk/godsdienstig handelen" (basishandeling 5), en *evaluate within* en *without* heb gecombineerd.

2. Betreffende de kenmerken van het leerproces: dialogisch, narratief en contextueel

Drie kenmerkende aspecten van de multi-confessionele, dialogisch-hermeneutische visie op het leerproces zijn als aparte aandachtspunten opgenomen, namelijk dialogisch, narratief en contextueel leren. Dialogisch leren is hier breed opgevat als wederkerig leren in een 'gemeenschap'. Het gaat om docentgedrag dat is gericht op leerlingen met, door en aan elkaar laten leren. Met narratief leren is docentgedrag bedoeld, dat zowel is gericht op het bevorderen van de ontwikkeling van het eigen levensbeschouwelijke verhaal van de leerling, als op het laten vertellen van dat eigen verhaal en het leren kennen van verhalen van anderen (inclusief dat van de docent). Contextueel leren heeft betrekking op docentgedrag dat is gericht op het expliciet in het leerproces betrekken van de persoonlijke en maatschappelijk context van individuele leerlingen en van de context van de leerlingen als groep of klas.

3. Motivatie

In Hoofdstuk 1, paragraaf 1.3, heb ik uiteengezet dat kernpraktijken in deze studie worden opgevat als beschrijvingen van intentionele, gemotiveerde handelingen van docenten. Om de motivatie achter het handelen te kunnen beschrijven, is in het analyseschema een extra kolom opgenomen om de motivatie per element te inventariseren.

3.2 Methode

Voor de selectie en kenmerken van de participerende docenten verwijs ik naar Hoofdstuk 2, paragraaf 2.3.1. De letters waarmee naar de docenten wordt verwezen, zijn opgenomen in Appendix C. Hieronder beschrijf ik de specifieke instrumenten en opbouw van dit deelonderzoek.

3.2.1 Observaties, video-opnames en interviews

Van elke docent heb ik gedurende één schooldag alle lessen geobserveerd en op video opgenomen. Het aantal lessen per docent varieerde van drie tot zeven lessen. Aan het eind van de schooldag bepaalde de docent zelf in welke les hij/zij volgens eigen inzicht het meest evident had bijgedragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. De opname van deze les werd gebruikt voor een *stimulated recall interview* (zie Appendix H) over het vertoonde docentgedrag in verschillende segmenten van de les. Dit interview vond plaats op dezelfde dag dat de les was gegeven. De opnames van de interviews zijn letterlijk uitgetypt.

Eén docent, F., had de uitgekozen les vanwege het rooster opgedeeld in twee lesuren die hij op dezelfde dag uitvoerde. Beide lessen waren onderwerp van het gesprek. Een andere docent, G., behandelde op de dag van het lesbezoek in twee klassen hetzelfde thema, maar pakte dat verschillend aan, waarna beide lessen tijdens het gesprek – deels vergelijkenderwijs – zijn geanalyseerd.

De docenten bepaalden zelf de indeling van de les in segmenten, door vast te stellen wanneer zij docentgedrag van zichzelf waarnamen dat zij relevant achtten voor de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. Zowel de duur als de afbakening van de segmenten van de les werden daarmee in principe bepaald door de docent zelf, in enkele gevallen samen met mij als onderzoeker. De segmenten wisselden daardoor van lengte, afhankelijk van wat zich voordeed in de les. De docenten analyseerden, interpreteerden en motiveerden hun gedrag door per segment van de les, hardop nadenkend, de eerste drie vragen (Appendix H) te beantwoorden. Als onderzoeker heb ik daarbij de ‘waarom-vraag’, soms meerdere keren per vraag herhaald, om op die manier de achterliggende motivatie voor het gedrag te achterhalen.

Tijdens de gesprekken verwezen de docenten regelmatig naar andere, met name naar de eveneens geobserveerde en gefilmde, maar niet door henzelf geselecteerde lessen van die dag, of naar lessen vooraf gaand aan of nog uit te voeren na de geselecteerde les.

Om te voorkomen dat ik als onderzoeker de waarneming en analyse van de docent zou beïnvloeden, zijn de interviewvragen open geformuleerd. De eerste vraag werd gesteld om er zeker van te zijn dat docent en onderzoeker over hetzelfde waargenomen gedrag spraken. De tweede en de derde vraag werden gesteld om na te gaan of en hoe het beschreven gedrag samenhangt met docentgedrag in het licht van bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling.

Na de analyse van alle segmenten, beantwoordde de docent de vragen vier tot en met zes, over de les als geheel en de relatie met de eigen praktijk. Deze vragen waren bedoeld om uitspraken te ontlokken die het specifieke karakter van de geselecteerde les overstegen en na te gaan hoe en in hoeverre het besproken docentgedrag verband hield met het gedrag van de docent in het algemeen. Zie Appendix H voor de interviewvragen uit deelonderzoek 2.

3.2.2 Data-analyse

Om er zeker van te zijn dat de stemmen van de docenten in dit onderzoek optimaal zouden klinken, is de data-analyse in twee stappen uitgevoerd: een *open-grounded* analyse, waarin ik zo dicht mogelijk bij de uitspraken van de docenten ben gebleven (fase 1 en 2), en een daarop volgende deductieve analyse met behulp van het hierboven beschreven analysemodel (zie Appendix G) (De Boer & Smaling, 2011; Van Staa & De Vries, 2016).

Alle fasen zijn herhaaldelijk besproken met de eerste promotor en aan het eind van het proces voorgelegd aan een onafhankelijk onderzoeker ter beoordeling van de transparantie en navolgbaarheid van de gevolgde methodiek.

Fase 1

Per docent zijn alle fragmenten uit het transcript geselecteerd waarin de docent zelf expliciet elementen noemde die betrekking hadden op de inhoud en toegepaste didactiek in de les, voor zover relevant en betekenisvol voor de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen. Ik heb me daarbij zoveel mogelijk beperkt tot de uitspraken van de docent over de geselecteerde les. Als een uitspraak daar buiten viel, maar het gedrag en/of de motivatie van de docent duidelijk verhelderde of illustreerde, heb ik die in de data opgenomen.

Twee factoren speelden in deze eerste fase een complicerende rol. Zoals ik in de inleiding van dit hoofdstuk heb opgemerkt, is het onderscheid tussen relationeel en didactisch handelen van docenten, zeker op het eerste gezicht, niet altijd evident. Dat gold vooral voor aspecten als uitdagen om kritisch na te denken, gemeenschappelijk leerproces bevorderen of voorbeelden gebruiken bij abstracte stof die de persoon of het leven van de docent zelf betroffen. De motivatie of toelichting bij een bepaalde handeling gaf steeds de doorslag voor de selectie van een fragment als didactisch of relationeel. Als die motivatie voornamelijk was gericht op kwalificerende functies (zie Hoofdstuk 2, paragraaf 2.1.2), heb ik het handelen in het desbetreffende fragment als didactisch opgevat. Een voorbeeld is te vinden in de analyse van de les van K.⁵³. Haar toelichting bij een bepaalde aanpak om ‘gezamenlijkheid’ te bevorderen, namelijk een specifieke groepsopdracht, heb ik ondanks dat er ook duidelijke relationele aspecten aan de orde waren, als didactisch fragment opgevat, omdat die toelichting uiteindelijk gericht was op het leren en verwerven van kennis door de leerlingen:

“Ik vind het zo ontzettend leuk om te zien hoe ver ze komen door gewoon met elkaar te overleggen. En je hoort het ook in die gesprekjes gebeuren, van ja, maar ja, dat weet toch iedereen? Of ja, maar dit klopt toch niet? Ja, maar hoe zit het dan? Jij schrijft nu vijf keer per dag omroepgebed, maar dat bestaat helemaal niet. Maar wat is het dan? (...) Ze zitten het samen te bedenken en hebben het samen over meningen.” (K.)

Elders vertelde K. over hoe ze in diezelfde les in een klassikale opdracht met de leerlingen stilte beoefende. Deze aanpak heb ik als relationeel fragment opgevat

⁵³ Deze les wordt in paragraaf 6 in een casus uitgebreid beschreven.

vanwege haar toelichting, die vooral het socialiserende aspect van identiteitsontwikkeling betreft:

“... ze moesten giechelen, maar ze deden erg hun best om stil te blijven. (...) Ik heb er ontzettend veel respect voor dat zij een minuut lang hun lach proberen in te houden, zodat niemand er last van heeft. Dat waardeer ik alleen maar.” (K.)

Een tweede complicerende factor betreft de betekenisgeving van docenten aan hun eigen didactische handelingen. Bepaalde docenthandelingen werden door sommige docenten namelijk als betekenisvol beschouwd voor een didactiek die bijdraagt aan identiteitsontwikkeling, terwijl eenzelfde type handelingen door andere docenten niet als zodanig werden gemarkeerd of bijvoorbeeld als ‘algemeen didactisch gedrag’ werden aangeduid. Voorbeelden zijn streven naar afwisseling in werkvormen of individueel hulp bieden bij het uitvoeren van opdrachten. Omdat de docenten in de gesprekken over hun lessen zelf bepaalden wat ze betekenisvol gedrag achtten voor identiteitsontwikkeling, heb ik hier tijdens het interview niet op door gevraagd, om zo te voorkomen dat ik als onderzoeker te sturend zou zijn⁵⁴.

Fase 2

Om zo dicht mogelijk bij de waarnemingen, interpretaties en uitspraken van de docenten aan te sluiten, zijn door herhaaldelijke *close reading* van de in fase 1 geselecteerde interviewfragmenten per docent alle door hen gemarkeerde didactische handelingen getypeerd. Voorbeelden van typering zijn: doorvragen naar argumenten voor meningen, aansluiten bij leefwereld, betekenis van taal uitleggen, denkstrategieën demonstreren.

Om de inzichtelijkheid van de aanpak vanaf het begin te optimaliseren, hebben de eerste promotor en een onafhankelijk onderzoeker de selectie en de typering van de fragmenten steekproefsgewijs gecontroleerd.

Fase 3

Per docent zijn alle gevonden typering geordend in het analyseschema (Appendix G), waarbij typering die niet in het schema ondergebracht konden worden, apart werden genoteerd.

Fase 4

In een cross-over analyse zijn de elf analyseschema's vergeleken en werden de resultaten van fase 3, inclusief de typering die niet in het oorspronkelijke schema

⁵⁴ Zie ook de discussie bij dit hoofdstuk. Overigens is het ook mogelijk dat docenten bepaald gedrag geïnternaliseerd hadden en het om die reden niet benoemden, zie Hoofdstuk 1.

pasten, die maximaal met elkaar overeenstemden met elkaar in verband gebracht en samenvattend ingedeeld in één integrerend schema.

Fase 5

Uit de opbrengst van fase 3 werden de gemarkeerde en getypeerde handelingen en motivaties geselecteerd die bij alle elf docenten in meer of minder duidelijke mate voorkwamen en door tenminste acht van hen expliciet waren benoemd. Deze handelingen en motivaties werden sterk samenvattend in de vorm van een didactische kernpraktijk geformuleerd, dat wil zeggen in de vorm van een titel, een korte beschrijving van de handeling en de motivatie voor dat handelen. Tenslotte zijn alle data opnieuw geanalyseerd om treffende citaten en concrete voorbeelden van gedrag in de betreffende kernpraktijk te inventariseren.

De fasen drie tot en met vijf zijn herhaaldelijk besproken met de eerste promotor en voorgelegd aan de onafhankelijk onderzoeker.

Fase 6

In de laatste fase zijn de uitkomsten als *membercheck* voorgelegd aan de elf docenten. Hierbij kregen zij de mogelijkheid kernpraktijken te verwerpen, correcties toe te passen en aanvullingen voor te stellen (in deze *membercheck* waren ook de relationele kernpraktijken uit het derde deelonderzoek opgenomen). Alle elf docenten hebben het verzoek om de kernpraktijken door deze *membercheck* te valideren gehonoreerd. De reactie was in alle gevallen positief en beperkte zich tot opmerkingen op stilistisch niveau⁵⁵.

3.3 Resultaten

In deze paragraaf beschrijf ik de resultaten van het deelonderzoek naar het didactische handelen van de docenten GL in de vorm van vijf, door alle docenten gedeelde, didactische kernpraktijken. Voor een goed begrip van dit handelen is in Appendix I een schematische beschrijving opgenomen van de behandelde leerstof in de elf geobserveerde en geanalyseerde lessen. Deze beschrijving is afgeleid uit de video-opnames van de lessen en interviews met de docenten, waarbij ik gebruik maakte van elementen uit Errickers typering van de lesstof, namelijk (a) de gedoceerde concepten, onderscheiden naar de drie typen concepten van Erricker aangevuld met ethische concepten en (b) de inhoudsgebieden en kernvragen per inhoudsgebied.

De eerste didactische kernpraktijk (D1) is gericht op de opbouw van het leerproces als geheel en heeft als samenvattende titel 'Het leerproces prikkelen en

⁵⁵ Uiteindelijk zijn de *uitkomsten* van het onderzoek in een Delphi-onderzoek voorgelegd aan twintig andere docenten GL (zie Hoofdstuk 5).

opbouwen in meerdere, korte hermeneutische leercycli'. In deze korte hermeneutische leercycli bleken alle fasen van het hermeneutische leerproces te zijn geïntegreerd. De tweede kernpraktijk (D2) heeft als titel 'Leerstof integreren'. Deze kernpraktijk betreft de afsluitende fase van het leerproces⁵⁶.

De andere drie gevonden kernpraktijken betreffen didactisch handelen dat alle docenten gedurende alle fasen van het leerproces vertoonden. Deze hebben als titels: 'Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren' (D3), 'Een gemeenschappelijk leerproces creëren' (D4) en 'Kritisch denken trainen en verdiepen' (D5).

Aan de beschrijving van de vijf kernpraktijken gaat steeds een samenvattend overzicht vooraf van de bevindingen in het onderzoek die leidden tot de uiteindelijke, samenvattende, formulering van de kernpraktijk. De hier ingevoegde citaten van de docenten zijn bedoeld om aan hun persoonlijke opvattingen zoveel mogelijk recht te doen. Kortere citaten zijn in de lopende tekst opgenomen. Zie voor de letters waarmee de docenten zijn aangeduid: Appendix D.

Elke kernpraktijk bestaat uit:

- a. De titel.
- b. De beschrijving van het docentgedrag.
- c. De motivering daarvoor.

Daar zijn vervolgens twee elementen aan toegevoegd:

1. Een overzicht van in de lessen geobserveerde en door de docenten geëxpliciteerde voorbeelden van concreet docentgedrag in de betreffende kernpraktijk.
2. Een typerend citaat van één van de elf docenten bij de motivatie voor het docentgedrag⁵⁷.

De resultaten betreffen docentgedrag dat volgens de docenten aansloot bij hun intentie bij te dragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling en dat door hen zelf als relevant, succesvol of gelukt werd benoemd. Dat betekent niet dat in de bespreking en analyse van de les geen struikelblokken, mislukte interventies of relativeringen aan de orde waren. Zoals C. opmerkte bij een rommelig moment:

"Ik ben niet zo gestructureerd. Ik heb wel een papiertje met een mooie planner, maar goed, die heb ik nu niet, dus ik doe het zo." (C.)

⁵⁶ Voor de eerste twee fasen van het leerproces, 'Oriënteren en Bewust worden' en 'Interpreteren', konden vanwege te zeer uiteenlopende aanpakken en reflecties dienaangaande, geen afzonderlijke kernpraktijken worden geformuleerd.

⁵⁷ In de uiteindelijke formulering van alle kernpraktijken na het Delphi-onderzoek (Appendix A) zijn de concrete voorbeelden opgenomen en is het citaat achterwege gelaten.

Of G. die tegen zijn verwachting in opliep tegen een gebrek aan voorkennis in een klas:

“Ja, maar dit is een puntje natuurlijk... voor dit vak zal ik maar zeggen... wat natuurlijk wel eens eerder is genoemd, de religieuze ongeletterdheid, die is gigantisch. En wat moet je daarmee? En hoe speel je daar op in?” (G.)

Of A. die over het stimuleren van kritisch nadenken opmerkte dat dat weliswaar voor het vak noodzakelijk is, maar op school meestal niet van leerlingen wordt gevraagd, waardoor het niet meevalt om leerlingen hier in zijn lessen toe aan te sporen. Het is met deze kanttekeningen in gedachten, dat de hierna volgende vijf kernpraktijken gelezen moeten worden.

3.3.1 Kernpraktijk D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere, korte hermeneutische leercycli

1. Docentgedrag

Alle docenten gebruikten in hun beschrijvingen van de opbouw van het leerproces en in de onderbouwing of legitimering hiervan, begrippen die gerelateerd waren aan de verschillende fasen van het hermeneutische leerproces, zoals bewust worden, oriënteren, ontdekken, relateren, toepassen, handelen. Geen van de docenten onderscheidde of benoemde echter die hermeneutische stappen of fasen als zodanig. Dat wil echter niet zeggen dat er in de geanalyseerde lessen geen sprake was van een hermeneutische fasering in het leerproces. Integendeel: in hun analyse van de didactische handelingen in de les bleek dat alle docenten gedurende de gehele les meerdere *korte hermeneutische cycli* doorliepen, zoals beginnen met kritisch individuele posities of bestaande meningen van leerlingen bevragen (prikkelen en bewust maken), overgaan naar gezamenlijke doordenking van een probleem door de gehele klas of in groepen (onderzoeken) om vervolgens terug te keren naar de individuele standpunten (verdiepende bewustwording), om vervolgens opnieuw lesstof aan te bieden en weer terug te keren naar de vraag “en jij dan?”. De docenten bij wie in de les in groepjes werd gewerkt, vertoonden dit gedrag ook in de begeleiding van de groepen en in de bespreking van de resultaten. Eén docent (D.) verwoordde die aanpak als volgt:

“Praatje, plaatje, daadje, praatje en veel herhalen, vragen stellen en leerlingen laten stoeien met de stof.” (D.)

Een andere docent (F.) relateerde zijn aanpak als volgt aan identiteitsontwikkeling:

“... leerlingen eerst zelf laten bedenken waarom mensen bidden. Hen hun eigen antwoorden te laten uitleggen, zelf voorbeelden te laten geven en dan

een wat bredere reikwijdte aanbieden door mijn kennis van religieuze zaken aan te dragen, ook meer dan dat er in het boek staat. Door hen, ja, mee te nemen in die wereld. En doordat je dat doet, geloof ik, al kun je dat niet één op één meten, geloof ik dat je doet aan identiteitsontwikkeling.” (F.)

Alle docenten vertoonden bovendien gedurende de gehele les handelingen die er op waren gericht de leerlingen bewust te maken van de persoonlijke betekenis van de leerstof of nieuwe kennis. Acht docenten deden wat deze fase betreft expliciet uitspraken over hoe zij hun leerlingen daartoe prikkelden of uitdaagden; anderen verwezen hier impliciet naar.

2. Motivatie

Het meest genoemde argument voor deze kernpraktijk was het belang van bewustwording van zowel de eigen mening en vragen van de individuele leerling als van de diversiteit in meningen, vragen standpunten en ervaringen in de klas. Het eerste zou bevorderen dat de nieuwe, onbekende, stof dichterbij de leerling komt te staan:

“En wat ik wil laten zien dat moraal alles met jou te maken heeft. Jij staat daar middenin, jij bent het. Het is een stuk van jou. Ik hoop dat het een stuk van jouw identiteit is. Moraal, dat hoort erbij. Je vindt het allemaal heel gewoon, maar ik maak ze er bewust van.” (B.)

Het tweede, het inzicht in de diversiteit in de klas, zou leiden tot abstraheringvermogen en verdieping (cognitief), en – meer persoonlijk – tot nuancering en empathie (attitude). Zeven docenten noemden dat laatste expliciet voorwaardelijk voor identiteitsontwikkeling.

“Dan hoop ik en denk ik, dat kinderen denken oh, oh denkt zij er zo over. Dat wist ik eigenlijk niet. Oh ja, dat is zij. Zo denkt zij erover. Zo denken wij er niet over. Of he, nou zegt zij dat, dat denk ik eigenlijk ook. Dat ze elkaar daarin uitdagen.” (C.)

Onafhankelijk van de keus voor een inductieve of deductieve aanpak noemden acht docenten als belangrijk argument voor de hermeneutische opbouw van het leerproces: het bevorderen van een positieve attitude. Dat wil zeggen dat zij hiermee beoogden de motivatie van de leerlingen voor het leerproces te bevorderen. Zij merkten in verband hiermee op dat zij tijdens het proces expliciet de relevantie van de leerstof communiceerden. Twee docenten gaven aan dat zij de opbouw van hun lessen in de loop van de tijd bewust hebben veranderd (D., G.): waar zij vroeger vanuit zichzelf redeneerden, laten zij nu de leerlingen eerst aan het woord “omdat het over hen moet gaan”.

Een ander veelgenoemd argument was dat leerlingen bewust gemaakt moeten worden van de relevantie van het vak voor het dagelijks leven, zoals F. formuleerde:

“Je probeert ze vanuit persoonlijke ervaringen, dat kan van mezelf zijn maar ook van anderen, bewust te maken van het feit dat religie een alledaags iets is. Dat je dat overal tegenkomt.” (F.)

Dat bewustzijn is nodig, omdat leerlingen uit zichzelf het belang van bepaalde inhouden van het vak niet inzien. Daarom expliceerde G. bijvoorbeeld zelf vanaf de start van de les de betekenis en relevantie van de leerstof:

“Misschien is dit wel een heel grote conclusie en misschien niet gerechtvaardigd op alleen dit voorval, maar bijvoorbeeld de conclusie dat ja, wat je tegenwoordig hebt in de kunst, dat het heel open moet zijn en dat je alle kanten op moet kunnen met betekenis. Dat het tegengeluid daarbij wel eens zou kunnen zijn, dat het soms ook prettig zou zijn om betekenis te krijgen... zij [de leerlingen] zijn net begonnen...” (G.)

De analyse van de lessen leidde ook tot meer algemene reflecties over de motivatie voor de gekozen opbouw betreffende de beoogde ontwikkeling van de leerlingen. Tien docenten maakten opmerkingen over de opbouw van lessen die ‘de tijd’ betroffen: zes van hen gaven aan dat zij bij de opbouw van de les het tempo afstemden op de klas, drie docenten wilden bewust tijd en rust voor de leerlingen creëren. Vier docenten benoemden vanwege het drukke en hectische bestaan van de leerlingen het belang van continuïteit en herhaling van leerstof, liefst met diverse middelen zoals uitleg, film, casussen. Een opmerkelijk argument werd door D. genoemd: hij relateerde de schoonheid van een mooi opgebouwde les aan zijn geloofsvisie.

Kernpraktijk D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere, korte hermeneutische leercycli

Titel: Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere, korte hermeneutische leercycli

Beschrijving van docentgedrag

Docenten starten het leerproces door nieuwsgierigheid op te wekken naar nieuwe leerstof en / of door de relevantie van nieuwe stof te verhelderen. Tijdens het leerproces en bij de afronding ervan relateren zij de leerstof voortdurend aan eerder opgedane kennis en ervaringen, meningen en gevoelens van leerlingen.

Motivering

Als leerlingen nieuwe leerstof kunnen relateren aan hun levensbeschouwelijke vragen, standpunten, hun gevoelens en ervaringen, raken zij persoonlijk en actief betrokken bij de leerstof en kunnen zij de relevantie ervan leren inzien.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent prikkelt de leerlingen door hen te confronteren met dilemma's of maatschappelijk problemen of conflicten. Bijvoorbeeld: de docent vertelt over eigen ervaringen in complexe situaties; de docent maakt leerlingen bewust van dilemma's in actuele gebeurtenissen; de docent vertoont videoclips over complexe ervaringen van leeftijdsgenoten van leerlingen;
- b. De docent laat het leerproces aansluiten bij leefwereld van de leerlingen door hen bewust te maken van hun vragen en voorkennis en door hun meningen of standpunten te laten verwoorden. Bijvoorbeeld: de docent stelt vragen naar ervaringen die gerelateerd zijn aan de nieuwe leerstof; de docent legt herkenbare casussen voor of stelt relevante onderzoeksvragen;
- c. De docent maakt leerlingen ervan bewust dat de stof over hun eigen ervaringen of gevoelens gaat. Bijvoorbeeld: de docent stelt in alle fasen van het leerproces persoonlijke (bewustmakende en integrerende) vragen stellen zoals: herken je dit? hoe is dit voor jou? wat vind jij? wat doe jij zelf? wat zou je willen doen?
- d. De docent biedt nieuwe kennis aan met diverse, op het niveau van de klas afgestemde middelen. Bijvoorbeeld: de docent laat leerstof lezen en/of video's bekijken; de docent laat (onderzoeks) opdrachten uitvoeren; de docent legt leerstof uit aan de hand van abstracte modellen; de docent gebruikt concrete voorbeelden en/of casussen; de docent nodigt gastsprekers uit.

Illustratie

"Ik heb Plato en het hele verhaal van de grot uitgelegd aan de hand van een filmpje over een jongen die zichzelf leert vliegen. Dat filmpje was een soort test om te kijken hoe je een goed verhaal kunt vertellen op internet. Dat was dus een goed verhaal, want de hele wereld had het er over. "Flying like a bird" heette het. En het was dus allemaal nep. Maar iedereen wilde juist heel graag dat het echt kon en was enorm teleurgesteld dat het niet waar gebeurd was. Dus daar hebben we over gesproken. Daarna hebben we het gehad over dingen die niet op tv of internet zijn, maar in het echte leven voorkomen en waarvan je moet weten of ze echt zijn. En toen kwamen ze zelf met vriendschappen, of die wel echt zijn en met nog veel meer voorbeelden. Daarna ben ik pas dat verhaal van Plato met ze gaan lezen. Het leuke is dat de grot vergelijken met een beeldscherm waar iets op geprojecteerd wordt zo gemakkelijk is. En ook over wat er dan gebeurt, als je als enige zegt dat het nep is wat de anderen zien. Dan heb je het hele verhaal zo uitgelegd." (K.)

3.3.2 Kernpraktijk D2 Leerstof integreren**1. Docentgedrag**

In de theorie over de opbouw van het hermeneutische leerproces wordt de laatste fase van de hermeneutische cirkel vaak aangeduid als 'Integratie'. Deze fase vormt zowel de afsluiting als de start van een nieuwe fase in het leerproces. Volgens ongeveer de helft (5) van de docenten zou de werkelijk beoogde integratie van de leerstof, namelijk duurzame integratie in meningen, waarderingen en gedrag van leerlingen, pas bereikt worden na een veel langduriger proces dat zich wat het vak op school betreft, over meerdere leerjaren uitstrekt. Bovendien meenden zij dat dit proces voornamelijk plaatsvindt buiten de les en daarmee buiten het gezichtsveld van de docent. Deze lange-termijn vorm van integratie werd volgens hen weliswaar geïnitieerd in de geobserveerde lessen, maar kon uiteraard niet in de geobserveerde les worden waargenomen. Zij valt daardoor buiten deze kernpraktijk.

Afgezien van deze beoogde ‘toekomstige integratie’, benoemden de docenten in de analyse van hun lessen twee manieren van integreren: een ‘kleine’ en een ‘grote’. De kleine vorm is geïmpliceerd in de hierboven beschreven eerste kernpraktijk, namelijk met de korte hermeneutische cycli van het leerproces. Zoals gezegd stelden alle docenten meerdere keren per les vragen als “hoe is dit nieuwe inzicht voor jou?” of “wat betekent die bijdrage van(een of meer klasgenoten) voor jou?”.

De ‘grote’ vorm van integreren is het object van de kernpraktijk ‘Leerstof integreren’. Deze kernpraktijk vond meestal plaats in de afrondende fase van de les of bij de afsluiting van een onderwerp. De uitspraken van de docenten over deze vorm van integratie hadden ten eerste betrekking op het cognitieve aspect van het ontwikkelingsproces, zoals meningsvorming en toepassen van kennis (8), en ten tweede op het persoonlijke gedrag van leerlingen, zoals de waardering van hun eigen handelen (7). Zoals J. verwoordde:

“Ja, ze hebben nagedacht over die, ja, heel praktisch, die kenmerken [namelijk van verschillende vriendschappen]. Ze zijn bekend en besproken (...). Ze hebben die kenmerken toegepast, dat is gelukt (...). Ze hebben zichzelf even in een kader gezien, zichzelf even ergens neergezet zien. En ik hoopte een beetje dat de kinderen die bij die eerste zitten, ontdekken van, het hoeft dus niet erg te zijn als het een vrijwillige keuze is.” (J.)

2. Motivatie

De motivatie om expliciet aandacht te besteden aan de integratie van de leerstof had betrekking op:

- a. Herkenning van en om kunnen gaan (*coping*) van complexe ervaringen of problemen in de toekomst.
- b. Meningsvorming.
- c. De doorwerking of consequenties van de leerstof voor het handelen van de leerlingen, hier en nu en later.

Om duidelijk te maken dat de motivatie voor het docentgedrag in deze kernpraktijk van existentiële aard is, is de aanpak van B. een treffend voorbeeld: deze docent wilde het besef bij de leerlingen teweegbrengen dat alle religies een overeenkomstige spirituele basis hebben én hij wilde de herkenning van dat zelfde spirituele aspect in hun eigen leven en de consequenties daarvan in hun handelen bewerkstelligen. Of dat uiteindelijk zou gebeuren, bleef volgens zijn eigen zeggen voor hem als docent onzichtbaar, maar dat maakte zijn intentie niet minder urgent:

“Helemaal uiteindelijk, gaat het niet zo zeer om de massiviteit van mijn aanbod, maar over wat zij er mee doen. En dat is hun mening en dat is

hun persoonlijkheid en ontwikkeling. Maar ik wil aan die ontwikkeling wel bijdragen.” (B.)

Kernpraktijk D2 Leerstof integreren

Titel: Leerstof integreren

Beschrijving docentgedrag

Docenten ronden het leerproces af door leerlingen hun mening over de stof te laten verwoorden en met elkaar uit te wisselen, door toepassing van leerstof op nieuwe vragen of situaties of door hen persoonlijke betekenis aan de stof te laten geven.

Motivering

Als leerlingen leerstof integreren in een eigen mening, standpunt, zelfbeeld of handelen, leren zij inzien dat en hoe die leerstof existentiële betekenis heeft.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent laat leerlingen na afloop van een leerproces meningen verwoorden en met elkaar delen. Bijvoorbeeld: de docent laat de leerlingen hun eigen mening expliciet/ zichtbaar maken voor de klas in (poster)presentaties; de docent nodigt de klas uit meningen van anderen te bevragen of te evalueren;
 - b. De docent laat persoonlijke betekenis van de leerstof verwoorden en verwerken. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen samen zoeken naar verschillen en overeenkomsten in hun visie op de stof; de docent laat leerstof integreren in de levensbeschouwelijke visie van leerlingen, bijvoorbeeld in een afrondend individueel eindgesprek, een gezamenlijk spel of een biografische opdracht.
 - c. De docent laat verworven kennis en inzichten toepassen op nieuwe situaties. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen kennis toepassen in een activiteit, zoals een tentoonstelling; de docent laat leerlingen experimenteren met nieuwe inzichten door opdrachten aan te bieden of thuis bepaald gedrag te laten oefenen, daar verslag van te doen en dat te delen in de klas.
-

Illustratie

“... dat leerlingen stil staan, verder gaan dan alleen kijken naar het beschrijven. Dus niet alleen van oh, ik heb dit meegemaakt, ik heb dat meegemaakt. Maar zo heeft het mij gevormd, dit heeft het mij geleerd. Zo’n persoon ben ik eigenlijk, dit zijn mijn denkbeelden... Want identiteitsontwikkeling is ook ontdekken of er achter komen wie je bent.” (J.)

3.3.3 Kernpraktijk D3 Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren

1. Docentgedrag

Alle docenten markeerden, zowel in inductief als deductief opgebouwde lessen, hoe zij gedurende het gehele leerproces abstracte begrippen (concepten) uit diverse inhoudsgebieden concretiseerden en contextualiseerden. Daartoe pendelden ze voortdurend heen en weer tussen het abstracte en het concrete. Deze vorm van handelen betrof ten eerste een specifieke manier van uitleggen, ten tweede was het een hulpmiddel om een leerproces op gang te brengen en gaande te houden en ten derde was het een manier om denkprocessen toegankelijk en navolgbaar te maken.

De docenten gebruikten daartoe diverse voorbeelden, van klein naar uitgebreid, dus bijvoorbeeld van concrete beelden en objecten naar verhalen en uitgewerkte casussen. Ook vroegen zij leerlingen zelf voorbeelden aan te dragen of verhalen te delen.

Ik noem hier twee voorbeelden van aanpakken die door meer dan de helft van de docenten werden genoemd. Zeven docenten plaatsten de te onderzoeken leerstof in een specifieke context van een (al dan niet maatschappelijk) probleem of vraag en probeerden vanuit die context de stof te laten onderzoeken en interpreteren (zie de casus bij dit hoofdstuk). Zes docenten kozen voor een dagelijkse, herkenbare context van de leerlingen, drie van hen gebruikten als context het hier en nu van de klas, zoals blijkt het volgende citaat van I:

“We hadden het over Darwin en zijn idee van survival of the fittest: wat betekent het wel, wat betekent het niet. Toen even een stapje gemaakt van nou, om hier op school te overleven, als ‘equals’ diploma halen, welke factoren zijn daarvoor belangrijk en hoe fit ben je dan zelf? (...) En toen zei ik van, kijk eens naar jezelf, je hebt al die factoren gehoord, op schaal van 1 tot 10, welk cijfer zou je jezelf geven? (...) En heb ik aan een paar gevraagd, je geeft jezelf dat cijfer omdat? (...) Dus dat was eerst naar zichzelf kijken, en toen zei ik, kijk nou eens rond in de klas zonder te praten en noteer drie namen van leerlingen die jij een 8,5 of hoger zou inschatten?” (I.)

2. Motivatie

Volgens de docenten maakten voorbeelden en vooral verhalen de leerstof concreet, waardoor deze herkenbaar, toegankelijk en daardoor ‘leerbaar’ zou worden. Affectief gezien helpen vooral verhalen om leerlingen te boeien of hen de inhoud van de stof te laten beleven:

“Dat is wat verhalen doen, een goed verhaal neemt je mee (...). Verhalen, mythen en symbolen die zijn de pijlers van onze tweede naïviteit. Dat zegt de theorie tenminste. Het roept iets wakker. Het neemt je een beetje mee, naar een andere werkelijkheid. Afhankelijk van het verhaal kun je boos worden of verdrietig of blij. Ja, een goed verhaal brengt je wel bij emotie... Film is ook verhaal. En je eigen verhaal, daar houd ik ook van, gewoon je eigen verhaal, van je eigen geschiedenis een verhaal maken.” (C.)

De leerstof plaatsen in een concrete, voor de leerlingen bekende, context, is bovendien noodzakelijk om de urgentie en de diepere betekenis van de leerstof te bevorderen, zoals blijkt uit het volgende citaat van dezelfde docent:

“Ja, het gaat altijd over mensen. Je wilt de sfeer zo concreet mogelijk in het lokaal hebben. Het zijn niet zomaar mensen, het zijn opa en oma.” (C.)

Uit het citaat van B. dat hieronder als illustratie aan de kernpraktijk is toegevoegd, blijkt dat juist concrete beelden en verhalen de diepere lagen van de leerlingen kunnen aanspreken, omdat ze de beeldenwereld in de leerlingen aanspreken.

Specifieke voorbeelden uit hoe de docent zelf reflecteert, bevorderen de reflectie van de leerlingen:

“... omdat het voor hun eigen ontwikkeling heel belangrijk is dat zij ook reflecteren, nadenken over belangrijke vragen. Over bewust leven, dat soort dingen. Dan geef je hen hiermee een voorbeeld. Dus je kunt je er aan spiegel en. Dit doen mensen. En het is niet raar als jij het ook doet. Sterker nog, het is goed als je het zou doen. Dat zit er een beetje achter, denk ik.” (F.)

Zes docenten vonden perspectiefwisseling noodzakelijk, opdat leerlingen de urgentie of de relevantie van de stof voor henzelf begrijpen: “Ik maak het inleefbaar door te zeggen, if you were Steven... Dan komt het dichterbij” (D.).

Kernpraktijk D3 Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren

Titel: Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren

Beschrijving van docentgedrag

Docenten concretiseren abstracte of voor leerlingen onbekende levensbeschouwelijke inhoud en begrippen door herkenbare voorbeelden te geven en door de inhoud en begrippen in een specifieke, concrete context te plaatsen. Zij nodigen leerlingen uit zelf naar voorbeelden en contexten te zoeken.

Motivering

Levensbeschouwelijke inhoud en begrippen staan dikwijls ver af van de leerlingen of zijn in hun ogen abstract. Door dat vreemde of abstracte te concretiseren maken docenten de leerstof herkenbaar en relevant voor leerlingen. Daardoor kunnen leerlingen de inhoud van de leerstof gemakkelijker beleven en zich toe-eigenen. Als leerlingen zelf voorbeelden en contexten bij de stof bedenken, leren zij om te gaan met abstracte leerstof.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van de leerlingen. Bijvoorbeeld: songs, videoclips en facebook;
 - b. De docent brengt eigen ervaringen, de persoonlijke levensbeschouwing en de wijze waarop die is ontwikkeld in als concrete context van de leerstof;
 - c. De docent verbindt leerstof met de context van het dagelijkse leven en de dagelijkse ervaringen van de leerlingen op school, in de klas, thuis en in de actualiteit. Bijvoorbeeld: de docent gebruikt constructieve of ingewikkelde verhoudingen in de klas als voorbeeld;
 - d. De docent gebruikt voorbeelden uit andere kennisdomeinen. Bijvoorbeeld: voorbeelden uit filosofie, muziek, *science*;
 - e. De docent vertelt verhalen of vertoont films over thema's uit de lesstof.
 - f. De docent zet bewust affectieve middelen in. Bijvoorbeeld: de docent gebruikt rijk, beeldend, doorleefd of juist luchtig/ ironisch taalgebruik en vertelt indringende verhalen.
 - g. De docent verbindt leerstof met levensverhalen van meer en minder bekende mensen, zoals historische of religieuze figuren.
-

Illustratie

“Dimensies is een heel abstract begrip, dus ik probeer het beeldend uit te leggen. Met hele concrete dingen (...). Dus ik gebruik concrete en beeldende voorbeelden. Dat vind ik heel belangrijk. Denkprocessen verlopen uiteindelijk toch beeldend. Beeldend taalgebruik gaat dieper dan abstract taalgebruik. En dat heeft met identiteitsontwikkeling te maken. Ik denk dat de menselijke persoonlijkheid, evolutionair die oorsprong heeft, dat die beelden een vorm van verhalen krijgen die je beleeft. Ik denk dat dat de mythische achtergrond is van ons bestaan. En door in beelden te spreken, houd je de mogelijkheid open dat ook je de beeldenwereld in hen aanspreekt, dat je de diepere lagen in hen aanspreekt.” (B.)⁵⁸

3.3.4 Kernpraktijk D4 Een gemeenschappelijk leerproces creëren

1. Docentgedrag

Alle docenten markeerden hoe zij tijdens de les een gemeenschappelijk leerproces probeerden te creëren. Uitgangspunt van die gemeenschappelijkheid was de inbreng van de individuele leerling, omdat volgens de docenten het gemeenschappelijk leerproces zonder de individuele bijdragen niet op gang komt. Om die individuele bijdragen te ontlocken of te stimuleren, spoorden negen docenten hun leerlingen aan om ‘open’ te zijn. Zij stimuleerden die openheid door een leerklimaat te bewerkstelligen, waarin ook gezwogen mocht worden en antwoorden niet onmiddellijk als goed of fout werden beoordeeld. In de woorden van A.:

“Het [een antwoord van een leerling] was een heel mooie (...). We zitten in de sfeer van veiligheid, want straks moeten ze het zelf opschrijven. Dan moet je niet denken “doe ik het wel weer goed?” (A.)

Andere genoemde aanpakken waren werkvormen aanbieden die dwingen tot uitwisseling⁵⁹, individuele bijdragen veralgemeniseren, leerlingen onderling feedback laten geven en elkaar vragen laten stellen, demonstreren hoe docenten zichzelf verplaatsen in de bijdragen van leerlingen, bijdragen (vragen en antwoorden) van leerlingen in principe serieus nemen en voorrang geven aan vragen van de leerlingen zelf:

“Mijn algemene aanpak is iedereen zoveel mogelijk aan het woord te laten komen. Dus ik wil dat iedereen wat zegt, omdat ik geloof dat iedereen wat te zeggen heeft. En als ze niets te zeggen hebben, dan moeten ze toch gewoon iets zeggen.” (F.)

⁵⁸ In het vervolg op dit citaat benoemt B. een relationeel aspect van zijn handelen (zie Hoofdstuk 4).

⁵⁹ Zie hiervoor de uitgewerkte casus in paragraaf 6 van dit hoofdstuk.

2. Motivatie

De twee meest genoemde, samenhangende, argumenten voor het vertoonde docentgedrag waren dat leerlingen op basis van gemeenschappelijkheid meer kennis verwerven en leren open te staan voor de al eerder genoemde diversiteit. Volgens deze docenten is identiteitsontwikkeling zonder bewustwording van diversiteit uitgesloten, omdat die bewustwording kennis, empathie en diepgang bevordert. Zoals B. verwoordde, toen hij leerlingen samen liet werken aan vragen rond een tamelijk abstract model:

“Dan zie je ook dat je heel snel van elkaar kennis kunt overnemen. En dat je qua kennis altijd afhankelijk van elkaar bent...” (B.)

Of zoals G. motiveerde bij een fragment waarin hij de klas liet bespreken of een bepaalde vraag een levensvraag was of niet:

“Dat is waar ik naar toe wil. Dus de vraag is... ik wil ze laten ontdekken, gevoelig maken, beter in staat maken om levensvragen te herkennen. Dus gewoon, überhaupt, de levensbeschouwelijke dimensie, daar meer begrip voor krijgen.” (G.)

Kernpraktijk D4 Een gemeenschappelijk leerproces creëren

Titel: Een gemeenschappelijk leerproces creëren

Beschrijving van docentgedrag

Docenten stimuleren gezamenlijke leer- en denkprocessen door vragen van leerlingen en diversiteit in levensbeschouwelijke standpunten als startpunt of onderzoeksobject van het leerproces te gebruiken.

Motivering

Samen denken, leren en onderzoeken maakt leerlingen bewust van de veelheid en diversiteit in levensbeschouwelijke ervaringen, standpunten, argumenten. Dat vergroot hun kennis en maakt nieuwsgierig naar alternatieve inhoud, meningen en denkprocessen. Samen leren stimuleert zowel onderscheidingsvermogen en diepgang als empathie voor anderen.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent maakt lesstof tot een herkenbaar leer- of onderzoeksobject voor de klas. Bijvoorbeeld: de docent verbindt theorie aan concrete ervaringen of sociale processen in het hier en nu van de gehele klas.
 - b. De docent laat leerlingen misconcepten en onjuiste denkstrategieën samen onderzoeken. Bijvoorbeeld: de docent voert een socratisch gesprek; de docent betreft de gehele klas bij de vraag van een individuele leerling.
 - c. De docent neemt bijdragen van leerlingen serieus en geeft vragen en reacties en reacties van leerlingen voorrang. Bijvoorbeeld: de docent gaat in op wat voor leerlingen hier en nu urgent is.
 - d. De docent laat leerlingen samenwerken en onderzoek doen in bewust samengestelde groepen en biedt (creatieve) werkvormen aan die dwingen tot uitwisseling van gedachten en meningen.
-

- e. De docent biedt veiligheid in een klassengesprek door zelf als beurtverdeler en gespreksleider te fungeren. Bijvoorbeeld: de docent nodigt leerlingen expliciet uit tot gespreksbijdragen; de docent biedt de mogelijkheid te passen en te zwijgen; de docent nodigt leerlingen expliciet uit elkaar te helpen bij het vinden van een antwoord.

Illustratie

“Ik ben hen eigenlijk aan het triggeren via anderen. Ik betrek een leerling erbij die nog een andere betekenis van het begrip heeft gevonden, waardoor Corine kan zien dat er een diepere lading zit aan het woord. Ik doe dat, omdat ze vaker iets van elkaar aannemen dan van een leraar... Iemand anders van dezelfde leeftijd die ook in de klas zit, maar misschien meer volwassen is of bepaalde dingen anders doet, zoals Douwe, kan iets waardevols aanvullen. Diepgang die Corine dan op dat moment niet aan de dag legt en wat iemand anders dan toevoegt. Dat draagt bij aan identiteitsontwikkeling, want daardoor pakken ze dingen op en ontwikkelen ze onderscheidingsvermogen; dat ze denken “oh ja, slim”. Of het stimuleert hen, dat is voor hen ook een stukje ontwikkeling. Diepgang en onderscheidingsvermogen hoort voor mij bij levensbeschouwelijke ontwikkeling.” (D.)

3.3.5 Kernpraktijk D5 Kritisch denken trainen en verdiepen

1. Docentgedrag

Alle docenten markeerden momenten waarop zij eisen stelden aan antwoorden en bijdragen aan discussies. Negen docenten gaven expliciet aan hoe zij in alle fasen, maar vooral in de fase ‘Interpreteren’, het denkproces van de leerlingen op een hoger niveau beoogden te tillen. Acht docenten deden uitspraken over hoe zij hun leerlingen uitdaagden, prikkelden of dwongen om kritisch na te denken. De meest voorkomende aanpak was ‘doorvragen’:

“Je wordt eigenlijk verplicht om verder te denken dan van “ik geloof niet in god”. Het moet voor mij iets verder gaan. Van hoe dan, waarom dan?” (H.)

Andere voorbeelden waren antwoorden van een individuele leerling laten uitdiepen (ook door andere leerlingen) en ontwijkende of oppervlakkige antwoorden laten toelichten. In dit kader werd ook het bestuderen en kritisch doorspreken en bevragen van de theorie in de lesmethode genoemd.

Acht docenten deden in dit verband uitspraken over hoe zij diverse vormen van denkhulp en voorstructureringen aanboden, die varieerden van kijkvragen bij een video, tot scaffolding, tot abstracte interpretatiemodellen. Zes docenten gaven aan dat zij aandacht besteedden aan levensbeschouwelijke taal, niet alleen in de zin van de betekenis verklaren, maar ook in de vorm van kritisch aandacht geven aan en eisen stellen aan het gebruik van taal:

“En ook bepaalde woorden er uithalen (...). Daar op wijzen: wat zegt dat nou? Omdat het [de betekenis] soms in een woord kan zitten. (...) Daar probeer ik ze in te trainen.” (I.)

2. Motivatie

Kritisch en gestructureerd nadenken werd door negen docenten expliciet als voorwaarde genoemd voor identiteitsontwikkeling. Leerlingen zouden hierdoor leren tot de essentie van levensbeschouwingen door te dringen en “inlevingskracht” (B.) verwerven:

*“Omdat ze [anders alleen] de buitenkant zien, en niet het diepere destil-
laat. En daar wil ik ze doorheen laten breken. Dat is toch een vorm van
een vooroordeel. Het is gewoon onbekendheid. Maar ook al raken ze in
die godsdienst bekend, kunnen ze alles reproduceren en het zelfs een beetje
begrijpen, dan blijft het toch een vreemde godsdienst. En op het moment
dat je het destilleert, ga je beseffen van hé, het zijn, Rahner zou zeggen, het
zijn de grondkenmerken van menszijn.” (B.)*

Een docente (J.) legde als volgt uit waarom zij gestructureerd kritisch denken van belang vindt:

*“Ik denk, op het moment dat er iets heel ergs gebeurt, dat het fijn is als je
voor jezelf een soort structuur hebt (...). Dat helpt om dingen een plaats te
kunnen geven. Bij zingeving gaat het ook om dingen te kunnen plaatsen.
Hoe zit mijn wereld in elkaar? Als je een heel fragmentarisch wereldbeeld
hebt, dan kost het volgens mij heel veel energie.” (J.)*

Kritisch nadenken helpt ook om de eigen waarden te achterhalen, zoals D. aangaf bij een moment waarop hij doorvroeg naar de achterliggende motivatie van een leerling bij een bepaald antwoord: “wat hem te diepste motiveert in zijn keuze...de achterliggende motivatie. Wat zijn de waarden om eerlijk te zijn. Vertrouwen...” en even verder in hetzelfde gesprek: “Om daar over na te denken. En dat kan misschien helpen om dat te doen. Om te denken. Ja, dat is een mooi principe.”

Kernpraktijk D5 Kritisch denken trainen en verdiepen

Titel: Kritisch denken trainen en verdiepen

Beschrijving van docentgedrag

Docenten onderwijzen denk- en argumentatiestrategieën en oefenen leerlingen hierin. Zij demonstreren hun eigen manier van gestructureerd en kritisch nadenken over levensbeschouwelijke kwesties en inhoud. Zij leren leerlingen kennis toe te passen, hun denkprocessen te verdiepen en hun standpunten te beargumenteren.

Motivering

Leerlingen moeten leren kennis toe te passen en kritisch na te denken over hun eigen levensbeschouwelijke en morele standpunten, over standpunten van anderen en over de inhoud van de leerstof. Dat is nodig om hen te laten beseffen waar ze zelf voor staan en dat standpunt te kunnen onderbouwen.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent haalt leerlingen uit hun comfortzone. Bijvoorbeeld: de docent brengt een competitie-element in bij opdrachten; de docent maakt leerlingen bewust van wat ze niet weten of kunnen; de docent speelt advocaat van de duivel; de docent spiegelt antwoorden van leerlingen om hen bewust te maken van de consequenties van hun standpunten.
 - b. De docent stimuleert denkprocessen van leerlingen. Bijvoorbeeld: de docent stelt langzame vragen of verhalende vragen om grote levensbeschouwelijke thema's aan de orde te stellen; de docent erkent de zoektocht naar antwoorden en verdiept antwoorden door middel van doorvragen.
 - c. De docent laat leerlingen onderzoek doen naar leerstof. Bijvoorbeeld: de docent verdiept de theorie uit de lesmethode of breidt deze uit door leerlingen zelf aanvullend of toegepast onderzoek te laten doen.
 - d. De docent biedt denkhulp. Bijvoorbeeld: de docent laat de leerstof ordenen met behulp van schema's, modellen en casussen; de docent legt expliciet de betekenis van concepten uit; de docent demonstreert hoe een persoonlijke ervaring aansluit bij een abstract concept; de docent parafraseert voorbeeldmatig antwoorden van leerlingen; de docent laat leerlingen stapsgewijs redeneren of vragen beantwoorden; de docent loopt omgekeerd de leerladder af door terug te gaan tot het punt waar de leerlingen de stof begrijpen.
-
- e. De docent demonstreert denkprocessen en reflectie. Bijvoorbeeld: de docent demonstreert manieren van kritisch denken door hardop vragen te stellen aan zichzelf; de docent beantwoordt voorbeeldmatig vragen van leerlingen; de docent geeft een tegengeluid bij de lesstof; de docent deelt hardop twijfels over levensbeschouwelijke standpunten; de docent reflecteert hardop over de lesstof.
 - f. De docent expliciteert de betekenis en het gebruik van levensbeschouwelijke taal. Bijvoorbeeld: de docent maakt leerlingen bewust van het belang en effect van hun woordkeus en van de meerduidige betekenis en nuances van levensbeschouwelijk taalgebruik; de docent helpt leerlingen de betekenis van woorden af te leiden uit de context; de docent legt expliciet betekenissen van begrippen uit met behulp van voorbeelden, synoniemen of parafraseringen.
 - g. De docent stelt eisen aan kritisch denken. Bijvoorbeeld: de docent stelt eisen aan opdrachten, antwoorden en andere bijdragen van leerlingen; de docent stelt kritische vragen bij opdrachten, antwoorden en andere bijdragen van leerlingen; de docent benoemt en spiegelt zwart-wit denken of gebrek aan nuances; de docent laat leerlingen hun standpunt verantwoorden tegenover hun klasgenoten; de docent verbiedt of bekritiseert boekenantwoorden of sociaal wenselijke en/of gemakkelijke antwoorden.

Illustratie

“Ja, ik stel wel degelijk eisen aan hun antwoorden. Dat weten ze. Bijvoorbeeld dat je niet zegt, “men zegt” of “pff...” Dat wil ik niet horen. Ik wil ook niet een antwoord met ja en nee. Zelfs als dat op mijn vraag kan. Dan heb ik de vraag verkeerd gesteld. Dat geef ik direct toe. Maar je weet, ik heb het je gezegd, ik wil geen ja en nee hebben. Ik wil gewoon, dat zijn de eisen, ik wil je gedachtegang kunnen volgen.” (A.)

3.4 Casus bij de kernpraktijk ‘Een gemeenschappelijk leerproces creëren’

Om te illustreren hoe de korte en veralgemeniseerde beschrijvingen van de kernpraktijken in een les concreet vorm en inhoud kunnen krijgen, volgt in deze paragraaf een casus bij de kernpraktijk ‘Een gemeenschappelijk leerproces creëren’. In deze

casus wordt ook duidelijk hoe een specifieke kernpraktijk samenhangt met andere, zowel didactische als relationele, kernpraktijken.

Het gaat hier om een les van docente K., in deze casus Karin genoemd. Karin onderwijst GL op een Rooms-Katholieke (RK) scholengemeenschap, in een middelgrote stad in het westen van Nederland. De les die in deze casus centraal staat, werd gegeven aan een VWO3-klas en was onderdeel van een lessenreeks. Alle citaten zijn ontleend aan het gesprek dat plaatsvond aan het eind van de dag waarop Karin deze les gaf. Zij verwees daarin verschillende keren naar de andere lessen van de lessenreeks.

3.4.1 De casus

In deze derde klas zitten voornamelijk leerlingen met van oorsprong Nederlandse ouders. Hoewel deze leerlingen onderwijs volgen op een RK-school, kan Karin niet rekenen op veel interesse voor haar vak:

“Die derdeklassers zijn helemaal niet geïnteresseerd in levensbeschouwing. Die hebben er echt geen zin in. Dat merk ik al jaren (...).”

Het thema van deze les is wat niet-Islamitische Nederlanders moeten weten over moslims en vice versa:

“Ze moeten uiteindelijk leren over Islam. En heel veel kinderen hebben daar geen zin in, bleh... de Islam... raar geloof en zo. En als je begint met eerst maar eens even kijken wat er allemaal misgaat, en dan gaat kijken dat het daarom dus belangrijk is om er iets meer over te weten.... de dingen die elke Nederlander zou moeten weten over de Islam, dan kun je langzaam wat verder gaan, wat het eigenlijk voor geloof is. Je rolt er dus in vanuit een hoek, van het is lastig, maar hoe zit dat dan. Ik vond het in het begin ongezellig om te beginnen met al dat gedonder. Maar tegelijk is het wel slim bij derdeklassers. Want die zijn, denk ik, minder geïnteresseerd in wie de profeet Mohammed dan wel niet was en wat mensen allemaal geloven. Maar wel in wat ze elke dag zien op het journaal of in hun eigen omgeving meemaken.”

De reden om deze les te kiezen als onderwerp voor een gesprek over docentgedrag dat bijdraagt aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling, is volgens Karin:

“... dat ze snappen wat die mensen doen en geloven en waarom ze geloven. En dat ze dan overeenkomsten gaan zien met wat ze zelf belangrijk vinden...”

Karin begint de les met een minuut stilte. Dat zijn de leerlingen vanaf de brugklas gewend. Na de minuut stilte is de klas rustig en geconcentreerd. Karin projecteert de instructie voor de opdracht op de beamer. De leerlingen moeten in groepen aan de slag. In deze les moeten ze op een poster vijf dingen noteren die elke niet-Islamitische Nederlander zou moeten weten over moslims en vijf tips voor moslims voor de omgang met niet-Islamitische Nederlanders. Daarna moeten ze een stelling formuleren over hoe beide groepen samen kunnen leven in de Nederlandse maatschappij. Waarom deze opdracht?

“Nou, in het boek hebben ze geleerd over etnocentrisme, namelijk dat Nederlanders geneigd zijn om heel erg vanuit hun eigen cultuur te denken. Wat de boer niet kent, dat vreet hij niet. Dat idee. En dat veel dingen vaak veel genuanceerder liggen dan een Nederlander denkt. We hebben daar ook voorbeelden van gezien [in eerdere lessen], we hebben stukjes gelezen uit het boek en ik heb ze een stukje laten zien uit “De Wandeling” [een televisieprogramma], van dat meisje dat een niqaab draagt. Je hoort daarin een meisje vertellen waarom ze het draagt en tegelijkertijd zie je hoe Nederlanders reageren. Dat is precies wat zij als opdracht kregen: Wat zouden Nederlanders moeten weten waardoor ze niet meer zo dom reageren? En wat zijn dingen die een moslima moet snappen als zij daar mee rondloopt?”

De leerlingen hebben in de voorgaande lessen behalve fragmenten uit de “De Wandeling” ook delen van andere documentaires gezien. Die video’s zijn volgens Karin goede illustraties bij het lesboek: “Het boek begon over migrantenschrijvers en dat vond ik niet zo’n sterke paragraaf”. Karin wil het liever praktisch houden:

“Ik heb twee onderwerpen gepakt en gedacht: we moeten het maar eens in een concrete vorm gieten. Wat moet een Nederlander nou weten? Gewoon even de feiten, hoe zit het nu echt. Zorgen dat de Nederlander niet meer domme dingen kan denken. Dus gewoon zorgen dat we het probleem oplossen.”

Als de leerlingen weten wat ze moeten doen, verdeelt Karin de klas in vier groepen:

“Dat kwam heel praktisch: ik had maar vier onderwerpen! (...). Toen dacht ik: kan het in vier groepen? Nou, ik dacht gewoon: die poster is tweeledig. Je hebt ongeveer drie taken, namelijk de tips voor de Nederlanders, de tips voor de moslims en nog een stelling. Dan kun je best binnen de groep de taken zo verdelen dat dat gaat. En de ene groep wil misschien met z’n allen rond de tafel zitten en de andere groep zal misschien zeggen: jij tekent en wij bedenken. (...) In de derde klas kunnen ze dat inderdaad heel goed. Dus ik dacht: dat komt wel goed.”

Karin realiseert zich dat vijf tips best veel is, maar

“vijf vind ik een mooi streven en als je er dan zo met elkaar over nadenkt, denk ik ook dat je met een sterkere stelling komt. Ik laat ze door deze opdracht over die tips en dingen die je moet weten... ik dwing ze om niet zwart/ wit te denken. Dat ze nuances moeten gaan zien.”

In de instructie bij de stelling staat dat de leerlingen de stelling eerst in hun eigen groep moeten testen om na te gaan welke meningen er waren. Want als iedereen het ermee eens is, werkt de stelling niet.

De klas is aan het werk. Karin loopt rond:

“Kijken of de opdracht duidelijk is. Nou, dat was-tie wel. Of ze het tijdspad halen of ze niet in de knoop komen met hun planning. Of iedereen wat te doen heeft.”

Aan het eind van de les moeten alle leerlingen elkaars posters bekijken en stemmen bij de stellingen.

“Dat iedereen er over nadacht; wat vind ik dan? Dat maak je met stemmen heel zichtbaar, met die stickertjes plakken. Heb je dan natuurlijk geen argumenten bij, maar die hadden ze voor hun eigen posters eigenlijk al bedacht, door die twee rijtjes die ze gemaakt hadden. En ik vond het leuk om het van te voren te laten voorspellen. Van heb je nu een idee hoe de klas denkt over dit onderwerp? En daar wil ik de volgende keer op terug komen met ze, van hoe zat dat? En tegelijk bekijk je elkaars werk. Over het algemeen vinden leerlingen het heel leuk om elkaars werk te bekijken, is mijn ervaring. Maar dan moet je daar wel iets mee kunnen doen, anders is het niet interessant. Of je moet het mogen beoordelen, maar dat vind ik altijd een beetje tricky. Leuker is het om een product te maken waar anderen weer mee verder kunnen... Hier heb je elkaars werk gezien. En je hebt even je mening mogen geven. Ook heel fijn, dat je je mening mag geven.”

In deze les was geen ruimte meer voor de nabespreking. Die volgt in de les erna. Karin somt op wat ze dan wil bespreken:

“Wat hebben jullie voor stelling bedacht? Hoe kwam je daar op, wat was je voorspelling? Is het je meegevallen of tegengevallen [de stemming]. En ik wil dus weten: denk je nou dat Nederlanders dit al weten, bijvoorbeeld. En zouden mensen ook anders over die stelling gaan denken door die informatie? Ik denk dat ze er nu individueel al heel goed mee bezig zijn geweest en dat we nu door kunnen. Er komt nu een heel theoretische paragraaf over dit

conflict en dat ze gaan leren hoe de migranten in Nederland zijn gekomen en waarom het zo'n gedoe was."

Op de vraag welke doelen voor deze les succesvol zijn behaald en welke minder, geeft Karin aan dat ze de insteek van de les – vanuit de context van de leerlingen – goed vond werken: "het begint bij de dagelijkse praktijk en het conflict. Wat je er als Nederlander van merkt. Want je merkt niet zoveel van wat er in de Koran staat, je merkt alleen wat mensen doen en waar je misschien wel last van hebt". Ook de werkvorm beoordeelt ze positief:

"Het gaat vrij diep. Het gaat om informatie verzamelen en informatie gebruiken voor het vormen van je mening. Dingen van meerdere kanten bekijken, vanuit het perspectief van de Nederlanders en de moslims. Met elkaar spreken over je mening, dat uitwisselen. En je hoopt dat ze door zo naar deze problemen te kijken, gaan snappen dat je eigenlijk bij alle manieren in de maatschappij er zo naar kunt kijken. Dat er meerdere kanten aan zitten. Dat lijkt me een voorwaarde. Ik ben niet van plan om ze als ethnocentrische burgers op te voeden. Dat is toch mijn taak. Dat vind ik toch een belangrijk aspect van mijn vak. Dat je gaat kijken naar wat een ander beweegt. En dan mag je best een eigen mening hebben, maar dat je dat mee neemt. Al was het maar voor de wereldvrede. En ik denk dat ook dat je er zelf wat aan hebt als je mensen zo kunt bekijken. Je bent wat meer in staat om vriendschappen aan te gaan met mensen, als je met mensen moet samenwerken. Dat soort dingen."

3.4.2 De casus nader bekeken

Karin behandelt in deze les de Islam als een geleefde religie in Nederland. Met haar les geeft zij een antwoord op de complexe context waar zij en haar leerlingen dagelijks mee te maken hebben: negatieve beeldvorming van religies in de maatschappij, vooroordelen, gebrek aan kennis over religies en dus gebrek aan referentiekaders, waardoor meningen vaak ongefundeerd zijn en het samenleven in de maatschappij met andersdenkenden en -gelovigen wordt bemoeilijkt. Karin wil de kennis van de leerlingen vergroten en uiteindelijk bijdragen aan wederzijds begrip, door haar zelf verwoord als "al is het maar voor de wereldvrede". De les van Karin sluit hierdoor wat doelstellingen en principes betreft aan bij de multi-confessionele benaderingen, specifiek de Ethische, handelinggerichte en aan burgerschap gerelateerde benaderingen (zie Hoofdstuk 2).

Door de kernpraktijk 'Een gemeenschappelijk leerproces creëren' ervaren leerlingen dat zij door samen informatie te zoeken en te 'wegen', samen afspraken te maken over hoe je een opdracht kunt uitvoeren en gedachten uit te wisselen, hun

kennis nuanceren en vergroten en hun denken verdiepen. Door te voorspellen hoe de klas over een stelling zal denken, wordt de onderlinge betrokkenheid vergroot. De opdracht creëert op deze manier een ervaring van *gezamenlijk* bewustzijn van wat in de context aan de orde is.

Karin demonstreert in deze les ook andere kernpraktijken. Leerlingen worden door de opdracht getraind in 'kritisch nadenken'. De gehele les is er bovendien op gericht 'abstracte levensbeschouwelijke begrippen te concretiseren en contextualiseren'. In deze les is bovendien sprake van een duidelijk relationele component, bijvoorbeeld in het spelelement aan het slot van de les (zie hiervoor Hoofdstuk 4: de kernpraktijk 'Serieus Spel Spelen').

In deze les en in het geheel van de lessenreeks waar deze les een onderdeel van vormde, is bovendien de hermeneutische fasering van het leerproces goed herkenbaar. De opdracht is ten eerste 'dichtbij' en herkenbaar in de dagelijkse context van de leerlingen. Door de video's in de voorafgaande lessen en de teksten in het boek waren ze zich al meer bewust geworden van het probleem dat in deze les aan de orde is. De leerlingen kunnen in de werkvorm van deze les dan ook uitgaan van hun eigen waarnemingen, vragen en ervaringen (in de *Handreiking* (2006): sensibiliteit ontwikkelen en oriënteren; bij Erricker (2010) *communicate* en *apply*) Vervolgens doen ze gezamenlijk onderzoek en construeren ze nieuwe kennis (bij Erricker: *enquire*). Dit resulteert deels in een geordende hoeveelheid kennis (de lijstjes), deels in het formuleren van een eigen mening, in de vorm van een stelling (in de *Handreiking*: ethisch en levensbeschouwelijk denken). Door die meningen met elkaar uit te wisselen en de resultaten van de kennisverwerving kritisch na te bespreken (in de *Handreiking*: ethisch en levensbeschouwelijk communiceren; bij Erricker: *evaluate*), ontstaan er nieuwe vragen. Dan komt er ruimte voor een volgende cyclus. Met het pittig theoretisch hoofdstuk wordt het denken en de kennis verdiept en ongetwijfeld roept dat theoretische vervolg nieuwe vragen op en begint de cyclus weer opnieuw.

Wat de kenmerken van het hermeneutisch leerproces betreft, is deze opdracht dialogisch van aard en relevant voor de maatschappelijke context van de leerlingen. Minder duidelijk is het narratieve aspect in dit leerproces, hoewel indirect het levensverhaal – in casu het geloofsverhaal – van anderen een rol speelt en het Karins bedoeling is dat leerlingen overeenkomsten gaan zien tussen hun eigen levensverhaal en dat van anderen. Ook het gekozen videomateriaal heeft een narratief karakter. Uiteindelijk is de les gericht op het bevorderen van genuanceerd denken, empathie en wederzijds begrip. Volgens Karin kunnen de leerlingen dat in de toekomst, als burgers, in hun vriendschappen én in hun werk, goed gebruiken.

3.5 Conclusies en discussie

3.5.1 Aansluiting bij de rationale

In dit deelonderzoek naar het didactische handelen van ervaren eerstegraads docenten GL die beogen bij te dragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen zijn vijf gedeelde didactische kernpraktijken gevonden. Twee kernpraktijken betreffen de hermeneutische opbouw van het leerproces, drie kernpraktijken betreffen typerende kenmerken van een hermeneutisch leerproces. Voor alle kernpraktijken geldt dat zij een dialogische component bevatten: leerlingen wisselen met elkaar kennis en ervaringen uit, worden bevraagd op hun persoonlijke meningen en standpunten, worden uitgedaagd om met elkaar en met de stof in gesprek te gaan.

Vijf aspecten van de didactische kernpraktijken van deze docenten GL springen in het oog. Ten eerste blijkt kenmerkend dat docenten de leerstof tijdens één les in meerdere kleine hermeneutische cycli behandelen (Kernpraktijk D1). Het effect hiervan is dat docenten hierdoor dicht op de huid van de leerlingen zitten, hun aandacht beter vasthouden en hen voortdurend bewust maken van de relevantie van de leerstof. Dit aspect sluit aan bij het zesde pedagogisch-didactische principe in de rationale: prikkelende hermeneutische leerprocessen ontwikkelen en uitvoeren.

Een tweede kenmerk van de didactische kernpraktijken is het accent op het cognitieve aspect van het leerproces. Dat aspect komt het meest evident naar voren in de kernpraktijk “kritisch denken trainen en verdiepen”. Maar ook in alle andere kernpraktijken komen cognitieve elementen voor. Daarbij blijkt hoe kennis niet als doel op zichzelf wordt aangeboden, maar dat het gaat om een combinatie van (a) kennisconstructie, (b) reflectie op/kritisch nadenken over kennis en (c) toepassen van kennis. Dit aspect komt overeen met het vijfde pedagogisch-didactisch principe in de rationale: kennis relevant maken.

Het derde aspect is aanvullend op de pedagogisch-didactische principes van de docenten en betreft één van de kenmerken van het hermeneutisch leerproces: narratief leren. Dit aspect komt op twee manieren aan de orde. Ten eerste in de ‘reguliere’ vorm van uitwisseling van persoonlijke verhalen over ervaringen van leerlingen, van de docent of van anderen. Deze vorm van narratief leren wordt bijvoorbeeld toegepast in Kernpraktijk D3, bij de concretisering van abstracte concepten/ leerstof. Ten tweede blijkt narratief leren in Kernpraktijk D2, Integreren van de leerstof van relatief groot belang te zijn.

Opmerkelijk is ook de ethische component van de Kernpraktijken D1 en D2: de eigen opvattingen en het eigen verhaal in zowel de ‘grote’ als de ‘kleine’ integratie van de leerstof worden expliciet verbonden met normatieve vragen over het huidige en toekomstige handelen en denken van de leerling. Dat komt tot uiting in

de herhaaldelijk terugkerende vraag: “en jij dan?”. Met deze vraag zitten docenten opnieuw dicht op de huid van de leerlingen en voorkomen zij vrijblijvendheid.

Ten vierde is in alle kernpraktijken nog een ander kenmerk van het hermeneutisch leerproces herkenbaar, namelijk de relatie tussen de context van de leerling en de leerstof. Opmerkelijk is hoe de docenten daarbij enerzijds hun leerlingen bewust maken van de vragen en problematische aspecten in die context, anderzijds de leerlingen confronteren met hun eigen opvattingen en (voor)oordelen over die context. Op die manier vergroten de docenten de bereidheid van de leerlingen om ‘hun horizon’ te vergroten, te verbreden en wellicht zelfs te verleggen.

Ten vijfde en ten slotte: zoals opgemerkt bij de bespreking van de kernpraktijk ‘Leerstof Integreren’ blijkt de didactiek van de docenten uiteindelijk gericht op het toekomstig handelen van de leerlingen, dat grotendeels na school zal plaatsvinden. Dat blijkt ook duidelijk in de casus van Karin, die haar doelstellingen uiteindelijk relateerde aan het goede handelen van haar leerlingen als burgers in de toekomst. De casus laat zien hoe in de les zelf het waarderend handelen geoefend wordt, namelijk in het gezamenlijk bespreken en waarderen van elkaars stellingen.

3.5.2 Aansluiting bij de theoretische benaderingen

De didactische kernpraktijken waarmee docenten beogen bij te dragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling sluiten het meest aan bij theorieën over de dialogisch-hermeneutische leerprocessen, zoals die vooral voorkomen in de multi-confessionele benaderingen (zie Hoofdstuk 2, paragraaf 2.1). Aanvullend op bestaande theorieën is dat de docenten zich richten op *commitment* en persoonlijke betrokkenheid van hun leerlingen door

- a. Leerprocessen op te bouwen in kleine hermeneutische cycli.
- b. Zich niet alleen te richten op het waarderend en integrerend handelen van leerlingen in de toekomst, maar ook en juist in het hier en nu van de les.
- c. De relatie met de context van de leerlingen niet alleen te expliciteren, maar ook te problematiseren.
- d. Een ethische component in het leerproces zelf te integreren, bijvoorbeeld door de vraag “en jij dan?”

3.5.3 Discussie

In deze discussie bespreek ik achtereenvolgens de kracht en beperkingen van de methodiek en een mogelijke toepassing van de uitkomsten.

1. Kracht en beperkingen van de methodiek

De kracht van de gekozen methodiek is gelegen in de gezamenlijke analyse van de lessen door de docenten en de onderzoeker. Door de eigen waarnemingen en interpretaties van de docenten als uitgangspunt te nemen, zijn de uitkomsten van het onderzoek gefundeerd in de dagelijkse lespraktijk. Hierdoor zijn de uitkomsten concreet, realistisch en toepasbaar/ haalbaar. Tegelijkertijd werd door het gebruik van het theoretisch zoeklicht in de analyse van de data voorkomen dat de uitkomsten te particulier zouden blijven. Het zoeklicht hielp immers patronen in en verbanden te zien tussen de verschillende lessen en maakte het mogelijk te abstraheren van individueel docentgedrag.

Een beperking van de gekozen methodiek is dat de didactische kernpraktijken van de docenten zijn afgeleid uit een gezamenlijke – door docent en onderzoeker – observatie en analyse van één les per docent. Ik heb me daarbij uitsluitend gericht op de uitvoering, niet op de voorbereiding en evaluatie van lessen. Hierdoor is een deel van de didactische kernpraktijken van docenten buiten beeld gebleven, zoals de doordenking van lesdoelen en van bepaalde didactische aanpakken. Evenmin kon de hermeneutische aanpak over de langere periode, bijvoorbeeld in het geval van een lessenserie, worden vastgesteld, noch de didactische kernpraktijken die betrekking hebben op evaluatie en toetsing van een langduriger leerproces.

Andere relevante docenthandelingen die tot de lespraktijk behoren, zoals het gebruik van het lesboek, werkbladen, toetsen e.d. (vergelijk de didactische ingrediënten bij Grossman et al., 2009) kwamen wel incidenteel in de interviews naar voren, maar zijn niet systematisch aan de orde gesteld. Vervolgonderzoek naar deze aspecten van de praktijk zou bijdragen aan inzicht in de complete didactische praktijk van docenten GL.

2. Toepassing

Wat betekent de voorlopige opbrengst van dit onderzoek voor de vragen van docenten en studenten die de aanleiding vormden voor dit onderzoek? Om die vraag te beantwoorden, laat ik nogmaals één van de docenten aan het woord. Docent F. verwoordde in het gesprek zijn opvattingen over de discrepantie tussen theorie en praktijk. Het thema in het gesprek was, hoe hij religieuze concepten, in casu ‘vergeving’, in de les probeerde uit te leggen.

“Over vergiving zijn natuurlijk tal van theologische werken geschreven. Maar ik probeer dat zo concreet, duidelijk en down to earth mogelijk uit te leggen. Dat is nou precies waar het vaak, ja... misgaan klinkt zo negatief... maar waar de discrepantie ligt tussen de opleiding en de theorie enerzijds en de praktijk en je gedrag voor de klas anderzijds. Het is niet dat je dat niet leert in de opleiding. Natuurlijk weten we allemaal, ook in de opleiding,

dat je de dingen concreet moet maken, praktisch moet maken. Maar hoe doe je dat?” (F.)

Op mijn wedervraag hoe hij dat zelf doet, antwoordde hij in een hermeneutische drieslag: eerst jezelf als docent bewust zijn dat de vraag gesteld *kan* worden. Vervolgens zelf over het antwoord nadenken, lezen en bij anderen docenten een licht opsteken. Vervolgens onderzoeken hoe je het gevonden antwoord in leerlingentaal en aansluitend bij de leefwereld van de leerlingen kunt verwoorden.

“Je ziet dingen op de gang gebeuren, je leest dingen in de krant. (...) Je moet dus openstaan voor die wereld waarin we leven. En niet te hoog verheven denken...” (F.)

In het slothoofdstuk van deze studie beschrijf ik hoe de in dit deelonderzoek gevonden en beschreven praktijkkennis van ervaren docenten GL, “niet te hoog verheven”, toegepast kan worden in de professionalisering van individuele en groepen docenten en in de opleiding van studenten. De door F. genoemde drieslag is daarbij richtinggevend. Docenten worden zich eerst bewust van de eigen vragen in hun eigen specifieke context. Antwoorden op hun vragen kunnen zij vinden door bijvoorbeeld kennis te nemen van de hier beschreven didactische kernpraktijken van ervaren collega's en met behulp daarvan hun eigen praktijk te onderzoeken. Vervolgens kunnen ze, alleen of met collega's of medestudenten, die praktijk ontwikkelen en verbeteren en hun praktijkkennis uitbreiden en verdiepen.

Zes relationele kernpraktijken van ervaren docenten GL

Dit hoofdstuk is het verslag van het derde deelonderzoek van deze studie en heeft als onderwerp de relationele kernpraktijken van ervaren docenten Godsdienst/Levensbeschouwing (verder: GL) die in hun rol als *Identity Agent* willen bijdragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. Dit deelonderzoek naar relationele kernpraktijken sluit aan bij het in Hoofdstuk 3 beschreven deelonderzoek naar de didactische kernpraktijken van dezelfde groep docenten GL. Beide deelonderzoeken moeten gelezen worden tegen de achtergrond van de rationales van deze docenten, (zie Hoofdstuk 2). In die rationales bleek onder andere dat docenten de relaties met en tussen hun leerlingen als een cruciale, voorwaardelijke factor voor levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling beschouwden.

Naar de wijze waarop docenten die relaties met en tussen hun leerlingen bevorderen, is veel en vanuit diverse perspectieven onderzoek gedaan, bijvoorbeeld vanuit het perspectief van de docent als *Identity Agent* (Schachter & Ventura, 2004, 2008), het perspectief van het leerklimaat (Doyle, 2013) of van effectieve leerprocessen (Wubbels, Den Brok, Van Tartwijk, & Levy (Eds.), 2012). In al deze perspectieven staan verschillende concepten centraal, zoals docent-leerling interacties (Van Tartwijk, Mainhard, Brekelmans, Den Brok & Levy, 2014); motivatie (Deci & Ryan, 2000); basisbehoeften van leerlingen (Bors, Stevens, Andersson, Letschert, van der Raadt & Verbeeck, 2014); feedback (Voerman, 2014) en *presence* (Rodgers & Raider-Roth, 2006; Korthagen, Attema-Noorderwier, Zwart, 2014).

In dit onderzoek heb ik de wijze waarop docenten de relatie met en tussen hun leerlingen bevorderen, beschreven in de vorm van relationele kernpraktijken, waarbij het handelen en de achterliggende motivatie van docenten in samenhang zijn gepresenteerd. De kracht van kernpraktijken is dat alle hier bovengenoemde perspectieven en concepten geïntegreerd kunnen voorkomen. Hiermee beoog ik recht te doen aan de dagelijkse, complexe lespraktijk van docenten, waarin een conglomeraat van relationele perspectieven en concepten meestal tegelijkertijd een rol spelen.

De centrale vraag voor dit deelonderzoek luidt:

Met welke relationele kernpraktijken dragen ervaren docenten GL in de dagelijkse praktijk en context van het klaslokaal bij aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen?

De sleutelbegrippen in dit deelonderzoek zijn veiligheid en vertrouwen. Dat is ingegeven doordat zowel in de rationales van de docenten, als in de pedagogische theorie veiligheid en vertrouwen als voorwaardelijk voor identiteitsontwikkeling worden beschouwd (Van Maanen, 1994; Noddings 1984/2003; Burke & Stets, 2009; Korthagen 2014; Van den Berg, 2015; Schachter & Ventura, 2008; Schachter & Marshall, 2010).

Specifiek voor *levensbeschouwelijke* identiteitsontwikkeling is van belang dat leerlingen hun eigen levensbeschouwelijke opvattingen en gedrag durven te onderzoeken en dat zij in sociale contexten experimenteren met nieuwe denkbeelden en gedrag. Zelfreflectie, experimenteren en zeker de confrontatie met denkbeelden en geloofsovertuigingen van anderen maken echter kwetsbaar. Als docenten willen bewerkstelligen dat leerlingen zich openstellen voor dat wat anders, nieuw en wellicht 'vreemd' is, zullen zij daarom eerst een veilige relatie met en tussen leerlingen moeten opbouwen. Alleen daardoor kan het noodzakelijke wederzijdse vertrouwen ontstaan en komt er ruimte voor identiteitsontwikkeling.

Omdat ik in de godsdienst-pedagogische en vakdidactische literatuur (zie Hoofdstuk 2, paragraaf 2.1) geen bronnen heb aangetroffen waarin veiligheid en vertrouwen als voorwaarden voor leerprocessen als zodanig zijn geoperationaliseerd, heb ik het hieronder in paragraaf 4.1 beschreven 'hermeneutisch zoeklicht' gebaseerd op een model van filosoof/ klinisch psycholoog Jan Smedslund. In diens model zijn de noodzakelijke en voldoende voorwaarden voor veilige relaties geïnventariseerd en geëxpliciteerd. In paragraaf 4.2 verantwoord ik hoe ik dit 'zoeklicht' heb gebruikt als interpretatiekader in de onderzoeksmethode en -instrumenten⁶⁰. In paragraaf 4.3 volgen de onderzoeksresultaten in de vorm van zes relationele kernpraktijken. In paragraaf 4.4 heb ik ter verheldering van de resultaten één van de kernpraktijken uitgewerkt in de vorm van een casus. Het hoofdstuk wordt in paragraaf 4.5 afgerond met conclusies en discussiepunten. De conclusies over de samenhang van de uitkomsten van dit deelonderzoek met de andere deelonderzoeken volgen in het laatste hoofdstuk van dit boek.

4.1 Theoretisch kader

In Hoofdstuk 1, paragraaf 1.5, stelde ik vast dat een les GL enerzijds de ideale context is voor levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen, anderzijds helemaal niet. Hier zal ik beide kanten toelichten vanuit relationeel perspectief.

⁶⁰ Een deel van de onderzoeksmethode – betreffende respectievelijk de selectie van de participanten en de gezamenlijke observaties met de docenten zelf – is in de voorafgaande hoofdstukken beschreven; hier beperk ik mij tot de voor dit deelonderzoek specifieke methode van data-analyse en -verwerking.

Om met het positieve te beginnen: de verschillende rollen die leerlingen in de klas vervullen en de diversiteit en onvoorspelbaarheid van en confrontatie met verschillende levensbeschouwelijke opvattingen, geven hun de kans – of dwingen hen – om kennis op te doen over hoe andere mensen denken en zich gedragen en over hoe ‘levende’ levensbeschouwingen van elkaar verschillen. Zij kunnen zich in een les GL spiegelen en schuren aan elkaars opvattingen en gedrag en worden uitgedaagd om zich staande te houden te midden van bekende en onbekende anderen. Ze worden daarbij min of meer door de docent gedwongen om hun eigen gedrag en levensbeschouwelijke opvattingen voor elkaar te verhelderen, te expliciteren en – idealiter – aan een kritisch onderzoek te onderwerpen. Daardoor kunnen leerlingen ervaren dat relaties met anderen veel kunnen toevoegen aan hun eigen denkbeelden en de ontwikkeling daarvan, maar merken zij ook hoe in diezelfde relaties wederzijds onbegrip aan het licht komen. Dat laatste kan leiden tot frustraties, conflicten en gevoelens van eenzaamheid. Beide ervaringen, zowel de positieve als de negatieve, zijn essentieel voor identiteitsontwikkeling.

Anderzijds kan de klassensituatie belangrijke voorwaarden voor levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling in de weg staan. Dialoog en reflectie, diepgaande kennis verwerven, experimenteren en onderzoek doen, staan onder druk. Dat komt niet alleen doordat het lesprogramma af en het hoofdstuk uit moet, maar ook doordat de druk van de groep en de onvoorspelbaarheid van groepsdynamische processen haaks staan op hun gevoel van veiligheid en hun vertrouwen.

Nu kunnen docenten per definitie niet alle factoren beïnvloeden die bijdragen aan positieve relaties of aan het voorkomen van pijnlijke gevoelens. Behalve dat zij relatief beperkte invloed hebben op de schoolse omgeving en de groepsdynamiek in de klas, hebben zij bijvoorbeeld nauwelijks of helemaal geen invloed op de manier waarop hun eigen sekse, etniciteit, fysieke verschijningsvorm of stemgeluid gevoelens van veiligheid van leerlingen beïnvloeden. Evenmin hebben zij invloed op dat soort persoonlijke kenmerken van leerlingen of op hun levensbeschouwelijke achtergrond of ervaringen buiten de klas (Kennedy, 2005; Bertram-Troost, 2006). Kortom: het relationele aspect van het handelen van docenten GL is een uiterst complexe aangelegenheid.

Daarmee kom ik terug bij de hierboven geformuleerde onderzoeksvraag van dit deelonderzoek. Om deze vraag systematisch te beantwoorden, bleek het “bricoleur model of psychological practice” van filosoof/klinisch psycholoog Jan Smedslund, hoewel oorspronkelijk voor de praktijk van psychologen/ hulpverleners ontwikkeld, het meest bruikbaar (Smedslund, 1981/1997/2012). De belangrijkste overweging om dit model als interpretatiekader te gebruiken om relationele kernpraktijken van docenten GL te onderzoeken en in kaart te brengen, is dat hiermee verschillende perspectieven op en aspecten van het handelen van docenten geïntegreerd kunnen

worden benaderd. Dit ‘bricolage-karakter’ doet, zoals hierboven al aangestipt, niet alleen recht aan de dagelijkse praktijk van docenten, maar sluit bovendien optimaal aan bij beschrijvingen van die praktijk in de vorm van kernpraktijken. Zoals *bricoleurs* in elke nieuwe situatie selecteren wat zij kunnen gebruiken om hun doelen te bereiken, zo selecteren ervaren docenten op grond van hun expertise handelingen uit hun complete pedagogisch-didactische repertoire, die bijdragen aan een veilige relatie met en tussen hun leerlingen (Gholami en Husu, 2010; Van Kan, 2013) en integreren deze handelingen in onderling samenhangende kernpraktijken.

4.1.1 Veiligheid en vertrouwen als voorwaarden voor identiteitsontwikkeling

Het model van Jan Smedslund is gebaseerd op ‘a priori’ kennis over het gedrag en de attitude die nodig zijn om een veilige vertrouwensrelatie op te bouwen en te bewaren. Het beschrijft samenhangende voorwaarden die daarvoor nodig zijn, aangeduid als *Caring*, *Understanding*, *To be respectful*, *To have own-control* en *Relevant know-how*.

Ik vat hieronder per voorwaarde Smedslunds’ eigen omschrijvingen van de betekenis ervan en de bijbehorende typerende handelingen kort samen en verwijs daarbij naar relevante onderwijskundige/pedagogische literatuur. Met dat laatste beoog ik de relatie van dit psychologische model met de onderwijsstheorie te verduidelijken.

Caring (zorg dragen) betekent het lot van de ander aantrekken en gericht zijn op haar of zijn welzijn (vergelijk Noddings, 1984/2002/2003; Palmer, 1997; Mainhard et al., 2011; Van den Berg, 2015). *Caring* betekent niet per se om iemand geven. Het wordt in onderwijskundige literatuur ook wel aangeduid met “compassion” (Rodgers & Raider-Roth, 2006: 266) of “pedagogische liefde” (Van den Berg, 2015: 199).

Understanding (begrip hebben) betreft de bereidheid en het vermogen het gedrag van anderen te interpreteren en te begrijpen vanuit haar of zijn context. Het is een vorm van empathie die vraagt om volledige aandacht en openheid van de docent voor het gedrag van de leerling, ook als dat gedrag ambigu of moeilijk te begrijpen lijkt (vergelijk Rodgers & Raider-Roth, 2006 en Korthagen, 2014). Begrip hebben betekent niet per definitie de ander altijd en in alles bevestigen. Het kan ook juist gaan om de ander uit te dagen zijn of haar interpretaties van de context, denkbeelden en/of gedrag ter discussie te stellen of in actie te komen om die context, denkbeelden of dat gedrag te veranderen.

To be respectful (respectvol zijn) wil zeggen: de ander volkomen serieus nemen in het licht van haar of zijn context en als een mens die “the best expert is on him- or herself” (Smedslund, 2012: 652). Vergelijk Noddings die spreekt over respect voor leerlingen “achter” hun gedrag (Noddings, 2002: 21). Een respectvolle bena-

dering vraagt van een docent om de uniciteit van elke leerling te willen zien en de autonomie van de leerling te waarderen en stimuleren (vergelijk ook Biesta, 2012).

To have own-control (terughoudendheid) betekent het bewaren van professionele distantie in het besef van de invloed op en de verantwoordelijkheid voor het proces van de ander. Voor docenten wil dat zeggen dat zij hun leerlingen in principe niets opleggen: leerlingen zijn vrij om te denken en te geloven wat zij van waarde vinden (Biesta, 2012). Terughoudendheid hangt samen met het *respect* van de docent voor de vrijheid, autonomie en de integriteit van de leerling. Het vraagt zelfkennis, zelfreflectie en zelfbeheersing van de docent (Meijer et al., 2009).

Relevant know-how (relevante kennis) betreft hier kennis op het gebied van communicatieve en systemische aspecten van relaties. Voor docenten betekent dat bijvoorbeeld dat kennis inzetten over groepsdynamische processen in de klas en van docentvaardigheden die het leerklimaat bevorderen (vergelijk Wubbels et al., 2012) en van pedagogische kennis, zoals van de levensbeschouwelijke en morele opvattingen en ontwikkeling van adolescenten (Van der Ven, 1999; Habermas & Bluck, 2000; Bertram-Troost, 2006; Vergouwen, 2011).

Deze vijf voorwaarden zijn volgens Smedslund noodzakelijk, maar niet voldoende om een veilige relatie te ontwikkelen. Docentgedrag dat aan deze vijf voorwaarden voldoet, leidt immers niet vanzelfsprekend tot veilige relaties in de klas. Hier komt de creatieve, open en sensitieve attitude van de bricoleur om de hoek kijken. Die attitude is vergelijkbaar met het begrip *Presence*⁶¹, dat door Rodgers & Raider-Roth (2006) wordt omschreven als:

“... a state of alert awareness, receptivity and connectedness to the mental, emotional and physical workings of both the individual and the group in the context of their learning environments and the ability to respond with a considered and compassionate best next step.” (Rodgers & Raider-Roth, 2006, p. 266)

In Appendix J zijn de zes voorwaarden van Smedslund samengevat weergegeven. In de volgende paragraaf verantwoord ik hoe ik dit model heb gebruikt voor de data-analyse.

4.2 Methode

In de voorgaande hoofdstukken over het eerste en tweede deelonderzoek naar respectievelijk de rationale en de didactische kernpraktijken van ervaren docenten GL, heb ik de selectie en kenmerken van de elf deelnemende docenten (Hoofdstuk

⁶¹ Zie voor het begrip *Presence* ook: Noddings (2003), Meijer et al. (2009).

2, paragraaf 2.3.1) en de toegepaste instrumenten en methode voor de data-analyse (Hoofdstuk 3, paragraaf 3.2) verantwoord. In Appendix H is ook de inhoud van de geselecteerde lessen beschreven. Hier beschrijf ik uitsluitend de aspecten van de data-analyse die voor dit derde deelonderzoek zijn ontwikkeld en toegepast.

Om er zeker van te zijn dat de stemmen van de docenten in dit onderzoek optimaal zouden klinken, is de data-analyse in twee fasen uitgevoerd: een *open-grounded* analyse, waarin ik zo dicht mogelijk bij de uitspraken van de docenten ben gebleven, en een daarop volgende deductieve analyse met behulp van het model van Smedslund (De Boer & Smaling, 2011; Van Staa & De Vries, 2016).

Fase 1

Per docent zijn de fragmenten uit het transcript geselecteerd waarin hij/zij expliciet uitspraken deed over de relationele dimensie. Vervolgens zijn uit deze fragmenten zowel de uitspraken over relationeel gedrag, als de uitspraken over de motivatie voor dat gedrag geselecteerd. Het ging daarbij om uitspraken die de relatie tussen docent-leerling én de leerlingen onderling betroffen en die de docenten zelf in verband brachten met hun intentie bij te dragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling.

Net als in het deelonderzoek naar het didactische handelen van docenten, bleek in deze fase dat sommige docenten bepaalde handelingen typeerden vanuit het perspectief van identiteitsontwikkeling, terwijl sommige anderen dezelfde handelingen als ‘gewoon’ effectief docentgedrag aanduidden. Voorbeelden van dat laatste zijn interventies gericht op een prettig en veilig leerklimaat pur sang, zoals *small talk* aan het begin of eind van de les of interventies gericht op het bewaren van de orde in de klas. Als docenten interventies of handelingen als ‘gewoon’ kwalificeerden, werden ze niet in de analyse opgenomen.

Een tweede, eveneens met het vorige deelonderzoek overeenkomstige, complicerende factor in deze fase was, dat het onderscheid tussen didactisch en relationeel handelen niet altijd gemakkelijk vastgesteld kon worden. In handelen dat overwegend gericht was op de relatie, speelden bijvoorbeeld dikwijls ook cognitieve aspecten een rol. In alle gevallen gaf de motivatie of toelichting bij een bepaalde handeling de doorslag voor de typering van een fragment als didactisch of relationeel.

Fase 2

Alle door de docent benoemde en gemotiveerde handelingen zijn door *close reading* en open analyse van de uitspraken getypeerd. Voor de typeringen werden de eigen woorden van de docent gebruikt, zoals “wakker schudden”, “relatie herstellen”, “verwachtingen uiten”, “spel spelen”.

Fase 3

Per docent zijn de typeringen van de tweede fase gerubriceerd met behulp van de zes voorwaarden van Smedslund (zie Appendix J). Onder *Caring* werden bijvoorbeeld typeringen opgenomen als “leerlingen troost bieden”, “genieten en vreugde beleven aan leerlingen” en “leerlingen welkom heten”. Bij *Understanding* bijvoorbeeld: “juist een lastige leerling het woord geven”, “benoemen dat iemand worstelt met een antwoord”, “begrip tonen voor de moeite met een ingewikkelde opdracht”. Bij *To be respectful* bijvoorbeeld: “leerling weerstand laten uiten”, “leerlingen ruimte geven om te passen”.

In deze fase bleek, zoals verwacht, dat het op grond van de voorwaarden van Smedslund geordende gedrag sterk met elkaar samenhangt. Bijvoorbeeld: gedrag dat gerubriceerd was als *To be respectful* bleek *To have own-control* te impliceren, terwijl gedrag dat onder *Understanding* was gerubriceerd *To be respectful* impliceerde en vice versa. Het gevolg hiervan was dat één bepaalde handeling soms onder meerdere voorwaarden moest worden ingedeeld. Zo werd bijvoorbeeld “openlijk erkennen van eigen feilbaarheid van de docent” zowel onder de *To be respectful* als *To have own-control* gerubriceerd.

In deze fase werd ook duidelijk dat bepaalde vormen van handelen weliswaar direct aansloten bij Smedslunds voorwaarden, maar een eigen accent kregen door de intentie waarmee ze werden uitgevoerd. Dat accent had te maken met:

- a. Het specifiek gericht zijn op leren/ontwikkelen van de leerlingen. Dat gold bijvoorbeeld voor de momenten waarop docenten bewust de inhoud van onderlinge relaties in de klas centraal stelden teneinde aan het vak gerelateerde doelen te realiseren, zoals het ethisch handelen of moreel bewustzijn van de leerlingen bevorderen.
- b. Het feit dat docenten, anders dan veel psychologen, over het algemeen tegelijkertijd met het individu en met de groep te maken hebben en in dit deelonderzoek specifiek met individuen in een klassensituatie.

Tenslotte kwam in deze fase naar voren dat bepaalde onderling vergelijkbare handelingen die bij alle docenten voorkwamen niet in te delen waren in de voorwaarden volgens Smedslund. Deze handelingen werden in samenhang voorlopig ondergebracht onder een nieuwe noemer: “spel”.

Fase 4

In een cross-overanalyse zijn de resultaten van fase 3 met elkaar in verband gebracht. De aspecten die optimaal met elkaar overeenstemden, maar onder de diverse voorwaarden van Smedslund waren ingedeeld, werden in nieuwe rubrieken geordend, waarbij de overlappingen werden gereduceerd. Dit leidde naast het oorspronkelijke

Caring, tot de formulering van in totaal vijf nieuwe ‘categorieën’ van gemotiveerd gedrag. In vijf van deze nieuwe categorieën konden de voorwaarden van Smedslund geïntegreerd worden. In de zesde, aanvankelijk Spel genoemd, werden aspecten van Smedslunds model geïntegreerd, zoals aspecten van *Presence* en *Understanding*, maar ook nieuwe, dus niet bij Smedslund voorkomende aspecten, zoals “charme inzetten”, “uitvergroten”, “onverwachte dingen doen”.

Voor de aanduidingen van deze nieuwe categorieën was opnieuw de motivatie voor het gedrag van de docenten het leidend criterium. De noemer *Caring*⁶² kon daardoor weliswaar gehandhaafd worden, maar kreeg, zoals hieronder zal blijken, een enigszins uitgebreidere invulling dan bij Smedslund. Een voorbeeld van een nieuwe noemer is ‘De docent als significante ander’, waaronder gedragskenmerken werden gegroepeerd die in fase 3 zowel onder *Presence* (bijvoorbeeld “zichzelf laten kennen”), *To have own-control* (bijvoorbeeld “staan voor eigen waarden”) als onder *Understanding* (bijvoorbeeld “wederkerigheid in de relatie”) waren ingedeeld. Een tweede voorbeeld is de nieuwe noemer ‘Gezamenlijkheid creëren’ waarin onder andere gedragskenmerken werden gegroepeerd die in fase 3 gerubriceerd waren onder *Relevant know-how*, zoals “gezamenlijkheid creëren door verantwoordelijkheid te delen”, onder *Caring*, zoals “onderlinge zorg stimuleren” en onder *To have own-control*, zoals “leiderschap uit handen durven geven”.

Fase 5

In deze fase zijn voor elke nieuwe categorie samenhangende handelingen en bijbehorende motivaties die bij alle elf docenten voorkwamen sterk samenvattend geformuleerd in de vorm van een relationele kernpraktijk, dat wil zeggen in de vorm van een titel, een korte beschrijving van de handeling en de motivatie voor dat handelen. Tenslotte zijn alle data opnieuw geanalyseerd om treffende citaten en concrete voorbeelden van gedrag in de betreffende kernpraktijk te inventariseren.

Overeenkomstig de aanpak van het tweede deelonderzoek zijn alle fasen herhaaldelijk besproken met de eerste promotor en voorgelegd aan een onafhankelijk onderzoeker ter beoordeling van de transparantie en navolgbaarheid van de gevolgde methodiek. Vervolgens werden de gevonden kernpraktijken, inclusief die van deelonderzoek 2, in een *membercheck* voorgelegd aan de elf docenten. Alle elf docenten gaven feedback op de resultaten. Enkelen maakten een beperkt aantal, met name stilistische, opmerkingen, die zijn verwerkt in de uiteindelijke formulering van de kernpraktijken⁶³.

⁶² In dit deelonderzoek is steeds de Engelse term ‘Caring’ gebruikt. In het Delphi-onderzoek (Hoofdstuk 5) stelden de deelnemers een Nederlandse vertaling voor: Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen. In de eindformulering van de kernpraktijken komen alleen Nederlandse titels voor (zie Appendix A).

⁶³ Deze bijgestelde formulering is in een Delphi-onderzoek aan twintig andere docenten GL voor gelegd. Het verslag hiervan volgt in Hoofdstuk 5.

4.3 Resultaten

Zes relationele kernpraktijken die aansluiten bij de voorwaarden van Smedslund kwamen, met accentverschillen, bij alle elf docenten voor. De kernpraktijken zijn uitsluitend afgeleid uit gedrag dat volgens de docenten aansloot bij of voortkwam uit hun intentie bij te dragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling en dat door hen zelf als relevant, succesvol of gelukt werd benoemd.

Dat betekent niet dat in de observaties van en gesprekken met de docenten over de lessen geen struikelblokken, mislukte interventies of teleurstellingen aan de orde waren. Zoals H. opmerkte over een interventie waarin zij een leerling afbrak:

“Maar daar zat natuurlijk nog een heleboel in. Wat je kon doen, wat je nu niet hebt gedaan. Waardoor ik denk van ja, daar ben je niet tot zijn recht gekomen.” (H.)

Bovendien deelden alle docenten de ervaring dat docentgedrag in bepaalde klassen wel tot het beoogde doel leidde en in andere klassen niet of minder. Zeven docenten noemden daarbij expliciet het onderscheid tussen bovenbouw en onderbouw, waarbij steeds werd vastgesteld dat veilige relaties in de bovenbouw veel minder gemakkelijk realiseerbaar zijn dan in de onderbouw. F. noemde als reden hiervoor het verschil in mentaliteit van de leerlingen: in de bovenbouw gaan volgens hem “de luiken dicht”. A. beschreef zijn 4-atheneum als een klas waarin leerlingen zich uitgesproken onveilig voelden:

“Ze zijn een beetje bang voor elkaar. Je hoorde het ook, dat ze zeiden van hé, we hebben het hier niet naar ons zin. (...) Het viel mij op dat dat toch wel bij veel zo was.” (A.)

Het is met deze kanttekeningen in gedachten, dat de zes kernpraktijken gelezen moeten worden.

Aan de beschrijving van de zes relationele kernpraktijken gaat steeds een samenvattend overzicht vooraf van de bevindingen in het onderzoek die leidden tot de uiteindelijke, samenvattende, formulering van de kernpraktijk. Korte en langere citaten van de docenten⁶⁴, illustreren de bevindingen en zijn bedoeld om zicht te krijgen op de dagelijkse praktijk van de docenten en hun persoonlijke opvattingen.

Elke beschrijving bestaat uit (a) de titel, (b) de beschrijving van het docentgedrag en (c) de motivering daarvoor. Daar zijn vervolgens twee elementen aan toegevoegd:

⁶⁴ Zie voor het overzicht van de docenten Appendix C.

1. Docentgedrag: een overzicht van in de lessen geobserveerde en door de docenten geëxpliciteerde voorbeelden van concreet docentgedrag in de betreffende kernpraktijk.
2. Motivatie: een typerend citaat van één van de elf docenten bij de motivatie voor het docentgedrag⁶⁵.

4.3.1 Kernpraktijk R1 Caring

1. Docentgedrag

Alle docenten waren gericht op het bijdragen aan of vergroten van het welzijn van de leerlingen. Voorbeelden van formuleringen die zij gebruikten om hun gedrag te beschrijven waren: echte belangstelling tonen, leerlingen het gevoel geven dat ze er niet alleen voor staan, begrip tonen, leerlingen serieus nemen, tijd nemen voor gesprekken met individuele leerlingen, gericht zijn op successen, leerlingen troosten of hen “een hart onder de riem steken” (J.). *Caring* begint bij de start van de les, als de docent de leerlingen welkom heet. Zoals B. beschreef:

“Kinderen moeten het gevoel hebben dat ze welkom zijn. En dat vind ik een fundamenteel iets van identiteitsvorming. Identiteit is niet een subject dat al bestaat, maar bestaat steeds weer opnieuw en groeit in de interactie. En dat wil niet zeggen dat je moet slijmen of doen. Maar gewoon oprechte aandacht voor elkaar. Als het binnenkomen is, moeten ze met plezier binnenkomen. En ik moet er een beetje plezier in hebben dat zij binnenkomen.” (B.)

Tot de kernpraktijk *Caring* behoort het overbrengen van waarden die achter de zorg voor elkaar liggen. G. beschreef zijn handelen als volgt:

“Want je draagt hier ook een soort waarde over, denk ik. Namelijk ik zie jou. Ik zie de ander. Ik respecteer jou. En je bent belangrijk. (...) Ik kan me voorstellen dat je dat als jongere ziet. En bewust of meer onbewust dat misschien wel internaliseert.” (G.)

Op verschillende manieren gaven alle docenten aan dat ze begrip hadden voor hun leerlingen en op grond daarvan behoedzaam met hen omgingen. J. verwoordde dat als volgt in een toelichting bij een moment waarop zij voorzichtigheid betrachtte bij de bespreking van het thema vriendschap:

“Omdat ik weet dat het niet hebben van vrienden, of eenzaamheid, heel naar kan zijn in deze periode of op school.” (J.)

⁶⁵ In de uiteindelijke formulering van alle kernpraktijken na het Delphi-onderzoek (Appendix A) zijn de concrete voorbeelden opgenomen en is het citaat achterwege gelaten.

Caring is niet hetzelfde als verzorgen of *pamperen*. De docenten waren er niet op uit hun leerlingen tegen alle vormen van frustratie te beschermen: ze stelden eisen aan hun gedrag, aan hun manier van omgaan met elkaar, hun woordkeus en inzet.

Zeven docenten gaven expliciet aan vreugde te ervaren op momenten dat het leerlingen goed ging, bijvoorbeeld als ze in de les tekenen van groei, openheid, plezier vertoonden. Een docent zei expliciet dat hij zijn leerlingen liefhad (D.) en daarom belang hechtte aan het herstellen van verstoorde relaties:

“... als ik met iemand een klein dingetje heb, een meningsverschil of een correctie of zoiets, laat ik direct daarna vaak, en dat doe ik bewust, die persoon weer praten... omdat het laatst wat je gezegd hebt dan positief is. Dat je er bij hoort.” (D.)

Zeven docenten beschreven hoe ze probeerden hun leerlingen te beschermen tegen reacties uit de groep, bijvoorbeeld door geen aandacht te vestigen op fouten, door beladen thema's te parkeren of door bewust niet door te vragen als de docent vermoedt dat leerlingen alleen staan in hun mening.

Vijf docenten gaven aan hoe zij hun leerlingen specifiek tegen druk beschermde, bijvoorbeeld door hen de ruimte te geven iets niet te weten, door te anticiperen op lastige elementen in opdrachten of hen momenten van rust en ontspanning te gunnen. Zoals K. toelichtte waarom zij de les met een minuut stilte begon:

“In de pauze hebben ze op zich wel vrij, maar ze zijn helemaal niet vrij (...). Nou, allemaal problemen en die minuut is gewoon om even stil te staan bij jezelf. Hoe zit ik hier? Wat gaan we eigenlijk doen? Even landen... die klas, daar kon ik op een gegeven moment alles mee, juist omdat die stilte zo goed werkte.” (K.)

2. Motivatie

Alle docenten gaven aan dat ze zich bewust waren van de ingewikkelde, veeleisende, bij tijden onveilige en soms zelfs beangstigende context waarin hun leerlingen zich dienen te ontwikkelen. De docenten wilden hier een tegenwicht tegen bieden. Leerlingen hebben rust, bemoediging en inspiratie nodig, “want er is al zoveel negativiteit en zoveel wat afbreuk doet en onzeker maakt” (D.). In dit verband gaf E. aan dat hij precies daarom geloofde in een onderwijssysteem waarin leerlingen op “affectief niveau” een band hebben met hun docent en dat een school dan zo veel meer zou kunnen betekenen dan in een “puur cognitieve setting”.

Zes docenten noemden als belangrijke motivatie dat zij leerlingen wilden laten ervaren dat zij er niet alleen voor staan. Vijf docenten gaven expliciet aan dat hun zorg voor leerlingen gemotiveerd werd door hun religieuze levensvisie: zij zagen

leerlingen als “kinderen van God” (E.) of als “naasten” (D.) en wilden vanuit hun geloof bijdragen aan het welzijn van de leerling. B. verwoordde een existentiële, religieuze betekenis van Caring:

“... omdat er een diepte is waar je uit jezelf niet zomaar bij kunt komen, Mensen tot hun bestemming laten komen. Dat vond ik altijd al een mooi woord.” (B.)

Daartoe wilde hij enerzijds zijn leerlingen de onzekerheid en de pijn van het leven “niet ontnemen”, anderzijds wilde hij hen laten ervaren dat zij “opgevangen worden”, door een “sociaal én goddelijk vangnet”.

Vier docenten benoemden expliciet ook hun eigen behoeften achter het uiten van zorg en aandacht: zij hadden bijvoorbeeld zelf behoefte aan stilte, wilden zelf graag geliefd zijn of hoopten indirect de welwillendheid van leerlingen voor het vak en daarmee het gemak van het lesgeven te vergroten. Of zoals C. beargumenteerde waarom hij de leerlingen ruimte geeft om gevoelens te uiten: “Dat is ook de sfeer die ik wil hebben. Ik zou het fijn vinden als ze het leuk vinden om hier te zijn.”

Kernpraktijk R1 Caring

Titel: Caring

Beschrijving docentgedrag

Docenten tonen expliciet en impliciet in woord en gedrag dat het welzijn en de toekomst van de leerlingen hun aan het hart gaan.

Motivering:

Leerlingen groeien op in een ingewikkelde en veeleisende context. Om zich veilig te voelen in de klas, hebben zij het nodig om zich welkom te voelen. Docenten willen leerlingen laten weten dat zij gezien worden als waardevolle en unieke mensen. Om het welzijn van leerlingen te bevorderen en hen te helpen later tot hun bestemming te komen, willen docenten hun leerlingen waar mogelijk bijstaan. Dat betekent niet dat leerlingen tegen alle moeite of inspanning beschermd moeten worden. In de confrontatie met wat moeilijk is, verleggen leerlingen hun grenzen en leren zij te vertrouwen op een sociaal vangnet.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent toont expliciet zorgzaamheid, vreugde en vertrouwen in leerlingen. Bijvoorbeeld: de docent biedt hulp bij problemen; de docent spreekt vertrouwen uit in de mogelijkheden van de leerlingen; de docent maakt in en buiten de les tijd voor persoonlijke gesprekken; de docent creëert momenten voor ontspanning en rust in de les; de docent maakt samen met leerlingen plezier.
 - b. De docent geeft bewust positieve ervaringen mee. Bijvoorbeeld: de docent gebruikt films, teksten en *quotes* die leerlingen bemoedigen en inspireren; de docent legt de focus op kwaliteiten en positief gedrag van leerlingen.
 - c. De docent biedt leerlingen ruimte om persoonlijke levenservaringen met elkaar te delen. Bijvoorbeeld: de docent biedt leerlingen de ruimte om in de les hun eigen verhaal te vertellen; de docent laat klasgenoten reageren op elkaars verhalen.
-

- d. De docent stelt eisen. Bijvoorbeeld: de docent disciplineert, legt de lat hoog en stelt eisen aan opdrachten en bijdragen in gesprekken.

Illustratie

“Bij sommigen is het ook even aandacht geven. Ik heb het met jou over iets heel knulligs, maar ik zie je wel. Ik sta niet voor de klas, ik ben in de klas. Ik vind het ook belangrijk voor hen, dat ze weten dat ze gezien worden. Dat ze dat weten: ik ben wel met je bezig, ik heb je wel in de gaten en ik zie je wel.” (J.)

4.3.2 Kernpraktijk R2 Moreel bewustzijn bevorderen

1. Docentgedrag

Alle docenten markeerden momenten dat zij leerlingen bewust maakten van hun verantwoordelijkheid voor anderen, in klein en groot verband. F. expliciteerde dat als volgt:

“Het gaat over je verantwoordelijkheid als individu ten opzichte van... maakt niet uit wat. Het gaat erom, het besef dat je deel uitmaakt van een groter geheel en dat daar een wisselwerking van uit gaat. Ik vind... bewust-making... dat is een didactisch thema dat er boven hangt.” (F.)

Bij tien docenten bleek dat zij het bewustwordingsproces van deel zijn van en verantwoordelijkheid dragen voor het geheel ook cognitief opvatten. Zij benoemden hoe zij leerlingen leerden kritisch de consistentie en consequenties van hun denken, argumenteren en handelen in de relatie met anderen en de wereld te onderzoeken. In de woorden van E.:

“Confrontatie met reële problemen, zij het in een nagebootste situatie. Dat ze nadenken over de situatie, wat zou het zijn, wat kan ik aan oplossing bieden?” (E.)

Of zoals A., die aangaf dat hij in de les leerlingen hun morele grenzen liet opzoeken, bijvoorbeeld in wat ze wel en niet in de klas – of in het algemeen – tegen anderen kunnen zeggen en hen bewust wilde maken van hoe zij omgaan met fouten: “En ze zich realiseren, he, wat doe ik? Ik bedoel; ik maak die fout en wat doe ik nu?”

Zeven docenten gaven aan hoe zij daartoe autonoom denken over het morele aspect van relaties bevorderden, bijvoorbeeld door leerlingen te stimuleren zichzelf en elkaar de vrijheid te gunnen er anders dan anderen, en ook anders dan de docent, over te denken. I. sprak naar aanleiding van zo’n moment in de les over de klas als “leerschool”, waarin leerlingen en leraren zowel “met elkaar nadenken als meedenken”.

Alle docenten spraken tijdens de lessen op de een of andere manier hun vertrouwen uit in het ontwikkelend moreel bewustzijn van hun leerlingen. Zes docenten gaven daartoe concrete handreikingen, zoals J.:

“Dus niet alleen van oh, dit heb ik meegemaakt, maar zo heeft het mij gevormd, dit heeft het mij geleerd. Zo’n persoon ben ik eigenlijk, dit zijn mijn denkbeelden. Ook misschien een beetje de structuur voor zichzelf in hun hoofd helder krijgen. (...) Denkwijzen, denkvormen, denkstructuren.” (J.)

Overigens erkenden vijf docenten in hun les openlijk dat zijzelf de – morele – waarheid niet in pacht hebben:

“We hebben het over materiaal waar geen goed antwoord in is. En als er een goed antwoord is, is het hun eigen goede antwoord.” (C.)

Moreel bewustzijn en het daartoe voorwaardelijke autonoom leren denken vragen veel van leerlingen en van hun docenten. Van de laatsten wordt gevraagd om hierin de balans te zoeken tussen terughoudendheid en openheid. H. vertelde hierover:

“Je krijgt hier wel de neiging om bij te gaan sturen, dat is het extreme. Maar voor dat extreme zitten nog heel veel dingen, zodat ik dacht, nee, je moet gewoon kunnen zeggen hoe jij daarin staat. Als je het idee hebt dat je niet kunt zeggen wat je wilt, kun je nooit echt zijn. En ik denk dat dat juist heel belangrijk is. Want anders ga ik iets aansturen wat niet echt is.” (H.)

2. Motivatie

Moreel bewustzijn was volgens alle docenten niet alleen nodig om zich nu en later staande te kunnen houden in de complexe en veeleisende maatschappij, maar ook om daar een positieve bijdrage aan te kunnen leveren en om zorgvuldig met anderen om te kunnen gaan. F. zag het in dit verband als zijn taak:

“... de boodschap over te brengen dat je belangrijk bent als individu. En dat je dus een individuele verantwoordelijkheid hebt, maar dat je ook individueel van betekenis bent. Ik stuur er op aan dat ieder voor zichzelf de juiste keuzes maakt, maar gestimuleerd wordt het goede te doen.” (F.)

C. verwoordde een tweede argument dat bij alle docenten naar voren kwam, namelijk bewustwording:

“Dat doe je door jezelf te vertellen aan anderen en ook door anderen te horen, hoe een ander dat leest. Bewust worden van andere horizons. Ja, ik denk dat dat het belangrijkste is, een stukje bewustwording.” (C.)

Alle docenten gaven aan dat leerlingen het recht hebben op eigen levensbeschouwelijke en morele standpunten en dat ze wilden bijdragen aan de ontwikkeling daarvan. Want, in de woorden van F.: “elke morele vorming draagt bij aan identiteitsvorming”. Bovendien hebben ze, in de woorden van B., een “heilig respect” voor de ontwikkeling en eigen meningen van leerlingen. Tegelijkertijd ging het ook om het overdragen, of beter gezegd, voorleven van waarden. Volgens D.:

“Je brengt niet zomaar iets (...). Vanuit wat ik zelf ook geleerd heb, van mijn waarden vanuit christelijk denken. Omdat ik denk dat het heel waardevol is.” (D.)

Leerlingen zitten in deze fase van hun ontwikkeling echter dikwijls vast aan hoe er door anderen en vooral ‘door thuis’ wordt gedacht. A. formuleerde dat als volgt:

“Thuis heeft bepaald wat goed en fout is. En ik vind dat ze daar een beetje van af moeten, om de doodeenvoudige reden dat ze hun eigen koers moeten gaan varen.” (A.)

Kernpraktijk R2 Moreel bewustzijn bevorderen

Titel: Moreel bewustzijn bevorderen

Beschrijving docentgedrag

Docenten stimuleren leerlingen om hun eigen morele standpunten te ontdekken, te verhelderen en te onderbouwen en de implicaties ervan voor hun gedrag te onderzoeken.

Motivering

Moreel bewustzijn is voorwaardelijk voor moed, tolerantie en ethisch verantwoord gedrag. Dat hebben leerlingen nu en later nodig om zorgvuldig met elkaar om te kunnen gaan, om een positieve bijdrage aan de samenleving te kunnen leveren en om weerbaar te zijn tegen de eisen die de complexe, veeleisende samenleving aan hen stelt.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent stimuleert “levensbeschouwelijke experimenten”. Bijvoorbeeld: de docent expliciteert dat de klas een werkplaats is waarin leerlingen ook domme dingen mogen zeggen, zichzelf mogen tegenspreken of terugkomen op meningen en ideeën.
- b. De docent expliciteert dat levensbeschouwelijke standpunten per definitie genuanceerd en voorlopig zijn.
- c. De docent stimuleert leerlingen de bronnen van persoonlijke morele standpunten te onderzoeken. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen ouders en grootouders interviewen; de docent zoekt met leerlingen in religieuze verhalen naar richtingwijzers voor gedrag.
- d. De docent geeft leerlingen de ruimte hun eigen standpunt in te nemen en legt hen daarin niets op.
- e. De docent laat levensbeschouwelijke vragen of gedachten van leerlingen staan en beantwoordt, thematiseert of problematiseert deze niet direct.
- f. De docent maakt leerlingen bewust van de implicaties van morele standpunten in een complexe, pluralistische, sociale context. Bijvoorbeeld: de docent bevraagt leerlingen expliciet en/of spreekt hen aan op de implicaties van eigen gedrag en woorden.

- g. De docent geeft leerlingen de ruimte om bij te dragen aan een discussie of activiteit of te passen, mits hij of zij aangeeft waarom hij die keuze maakt.

Illustratie

“Ik denk”. Dat wil ik horen. Of ik het er mee eens ben of niet, is niet interessant. Ik wil je gedachtegang volgen. Je mag van mij ook zeggen, als je aan het schrijven bent, dat je denkt: “hé, dit moet anders, ik zit op de verkeerde toer”. Dan zet je dat erbij: ik ga nu opschrijven wat er in mij opkomt (...). Ik hoef geen gelikt verhaal te hebben (...). Ik wil zien dat je er over nagedacht hebt.” (A.)

4.3.3 Kernpraktijk R3 Significante ander voor de leerlingen zijn

1. Docentgedrag

Alle docenten markeerden momenten in de les waarin zij functioneerden of beoogden te functioneren als significante ander in het ontwikkelingsproces van hun leerlingen. Voorbeelden zijn: demonstreren hoe ze kritisch denken over zichzelf of hun eigen denkbeelden, open zijn over hoe zij zich voelen, bijvoorbeeld in relatie met de leerlingen, expliciteren van argumenten voor of twijfels over eigen relationeel gedrag. Eén docent (E.) sprak hierbij over de verhouding tussen docent en leerling als meester-gezel, waarin de meester “mens en voorbeeld” is. C. sprak over “identificatiefiguur zijn”, in het specifieke geval van zijn les als gelovig mens en “iemand die het meemaakt”.

Om zo’n significante ander te kunnen zijn, benoemden de docenten verschillende gedragskenmerken: docenten moeten zichzelf goed kennen, leiding durven nemen én uit handen durven geven, nek uit durven steken, echt – in de zin van authentiek – durven zijn en eigen falen en niet-weten erkennen en accepteren. A. betoogde bijvoorbeeld de noodzaak om te tonen dat hij als docent zelf positief in het leven staat, zodat leerlingen dat konden overnemen. E. noemde zichzelf een interpretator voor zijn leerlingen:

“Het gaat in dit geval via mij. Ik ben het kanaal. Ik ben hun interpretator voor de wereld.” (E.)

Essentieel in deze kernpraktijk is ook hoe docenten zelf met anderen omgaan:

“Zij kijken ook naar hoe jij in relatie tot andere mensen staat. Hoe heb ik me ontwikkeld? Als ik hen vraag te ontwikkelen... volgens mij kun je nooit mensen vragen daar te gaan waar je zelf niet bent geweest.” (D.)

2. Motivatie

Docenten fungeren als ‘significante ander’ om waarden voor te leven en leerlingen te stimuleren over zichzelf te reflecteren. In de woorden van G., die toelichtte waarom hij in de klas vertelde hoe een bepaalde levensvraag [over het lijden] hem raakte:

“Het is toch heel anders of je het boek opent en er staat een verhaal in van Jan Gerritsen die je niet kent (...), of ik vertel het. Dat de persoon direct voor je staat. Dat het iemand is die je kent. Want ik denk dat je je identiteit meer ontwikkelt aan mensen die, hoe noem je dat ook weer, significante anderen... dat je je daar meer aan spiegelt en daardoor aan je eigen identiteit werkt.” (G.)

B. betrok in zijn argumentatie voor de docent als ‘significante ander’ de manier waarop hij de vakinhoud onderwees. Hij vond dat een docent GL de levensbeschouwelijke stof helemaal “door zich heen moet laten gaan” om leerlingen op dat niveau aan te kunnen spreken:

“Dat is voor mij een fundamentele visie op mens zijn en op communicatie en ook op onderwijs. Ik denk dat een vakinhoud bij een docent pas werkelijk diepgaand door die leraar kan worden aangekaart, als hij ook, en dat is dus de verborgen didactiek, die diepte van de beleving van die inhoud ook gezien heeft.” (B.)

Kernpraktijk R3 Significante ander voor de leerlingen zijn

Titel: Docent als significante ander voor leerlingen

Beschrijving docentgedrag

Docenten fungeren als spiegel en voorbeeld voor leerlingen door levensbeschouwelijk gemotiveerd gedrag, kritisch denken en omgaan met gevoelens voor te leven en te expliciteren.

Motivering:

Omdat leerlingen geen bewust of een beperkt referentiekader hebben als het gaat om levensbeschouwelijk geïnspireerd gedrag, kritisch denken en voelen, hebben zij voorbeelden of modellen nodig om zich aan te spiegelen of tegen af te zetten en om hun ontwikkelingsproces te stimuleren.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent expliciteert en concretiseert waarom de leerstof voor hem of haar van persoonlijke waarde is. Bijvoorbeeld: de docent deelt – voor zover relevant en aansluitend bij de leerstof – eigen beelden, gedachten en waarden en persoonlijke ervaringen met de leerlingen en laat merken wanneer hij geraakt is;
- b. De docent deelt persoonlijke ervaringen om het proces van levensbeschouwelijke identiteitsvorming te illustreren en verhelderen. Bijvoorbeeld: de docent vertelt expliciet over eigen geloofsopvattingen en over twijfels of veranderingen in eigen levensbeschouwelijke opvattingen of handelen;
- c. De docent is congruent met de inhoud van de leerstof. Bijvoorbeeld: de docent expliciteert hoe hij keuzes maakt als het gaat om rechtvaardigheid, fouten maken of discipline; de docent geeft fouten of vergissingen toe;
- d. De docent expliciteert en problematiseert de relatie tussen docent en leerling en geeft daarmee een voorbeeld van hoe mensen met elkaar om kunnen gaan. Bijvoorbeeld: de docent is open over wat het gedrag van leerlingen bij hem teweeg brengt; de docent lost conflicten met leerlingen op, herstelt beschadigde relaties en legt uit waarom hij zo handelt.

Illustratie

“Als je met die wereldverkenning bezig bent, dan kan het niet anders dan dat je reflecteert en je afvraagt “hoe verhoud ik mezelf daartoe?” En dat is een reden waarom ik als docent een voorbeeld geef vanuit mijn eigen leven, om dat proces te stimuleren. Om te laten zien, dit raakt mij. En door dat nog explicieter te maken, door te laten zien wat het met mij doet, vermoed ik dat het hen stimuleert om zelf na te denken.” (G.)

4.3.4 Kernpraktijk R4 Leerlingen emotioneel en cognitief uitdagen

1. Docentgedrag

Alle docenten markeerden hoe zij op enig moment in de les hun leerlingen uit hun comfortzone haalden en probeerden hen wakker te schudden. Genoemde voorbeelden zijn: apathie of onverschilligheid doorbreken, aandacht eisen, leerlingen zich in anderen laten verdiepen, leerlingen uitdagen om elkaar om hulp te vragen, hen confronteren met wat ze vreemd vinden of niet durven, materiaal (muziek, video's) aanbieden dat gevoelens oproept en vragen stellen om die gevoelens te verwoorden, creatief te zijn in denken en doen. F. becommentarieerde een moment waarop hij doorvroeg over iemands definitie van gebed als volgt:

“Ik probeer haar te vragen “wat bedoel je er nou precies mee?” Dus ik laat haar onder woorden brengen wat er in haar omgaat. Ik wil tegelijkertijd dat het voor de gehele klas duidelijk is wat er achter zit.” (F.)

A. typeerde zijn handelen als volgt: “Ik probeer ze zo ver te krijgen dat ze ook de durf hebben om iets te zeggen, de zelfstandigheid.” Het gebeurde ook bij kwesties die ver van hun bed liggen, zoals G. verwoordde:

“... dat je het van mij soms ook voor je kiezen mag krijgen, wat misschien niet direct in je eigen beleavingswereld ligt.” (G.)

Alle docenten zochten hierbij de balans tussen het bevorderen van veiligheid en leerlingen uitdagen en prikkelen. C. beschreef dat zoeken naar de balans in zijn toelichting bij een prikkelende interventie in de les:

“Ik problematiseer het. Ja, gewoon ook door een beetje te schudden aan die boom. Ja, aan elk standpunt mag wel een beetje geschud worden. Niet te hard, als ze vijftien zijn. Maar wel een beetje. Het moet ook een beetje getoetst worden aan elkaar. En aan andere standpunten.” (C.)

Alle docenten legden de relatie met het cognitieve aspect van identiteitsontwikkeling: leerlingen werden uitgedaagd om zich eerst te verdiepen in mensen met

andere overtuigingen, in en buiten de klas, en dan pas zelf stelling te nemen en eigen antwoorden te formuleren op vragen van anderen. Volgens K.: “Ik dwing ze hier om niet zwart/wit te denken. Dat ze de nuances moeten gaan zien.”

2. Motivatie

Identiteitsontwikkeling “zonder stretchen” (G) is niet mogelijk:

“Omdat ik ook bezig ben met vorming. Dus het is niet alleen maar hier zitten en jij bepaalt wat je zelf, nou ja, goed of slecht vindt. Het is ook vormen, gericht vormen.” (G.)

Leerlingen moeten dus uitgedaagd worden, willen zij zich ontwikkelen. A. formuleerde dat als volgt:

“Ja, als je een stap verder wilt, dan moet je uitgedaagd worden. Dat vind ik ook echt een taak van de docent. Dat die de leerling uitdaagt om met een antwoord te komen. Een eigen antwoord of een antwoord uit een boekje, kan mij het schelen. Maar er moet uitgedaagd worden om voor zichzelf ook een stap verder te komen.” (A.)

Door leerlingen zowel emotioneel als cognitief uit te dagen, leren ze volgens de docenten om te gaan met de onzekerheid die relaties en specifiek de confrontatie met andere denkbeelden en onbekend gedrag kan oproepen. Ze ontwikkelen tegelijkertijd zelfvertrouwen en de moed om hun eigen levensbeschouwelijke opvattingen te bewaren of los te laten. Bij deze kernpraktijk werd lef dan ook genoemd als voorwaarde voor levensbeschouwelijk denken en ontwikkelen. In de woorden van B.:

“Omdat als je in die comfortzone blijft hangen, krijg je een heel gezapige identiteit. En dan haal je niet eruit wat er in zit. Dan krijg je een beetje een achteroverleunmentaliteit, maar doe je niets aan persoonlijkheidsvorming.” (B.)

Kernpraktijk R4 Leerlingen emotioneel en cognitief uitdagen

Titel: Leerlingen emotioneel en cognitief uitdagen

Beschrijving docentgedrag

Docenten bevragen kritisch opvattingen van leerlingen, confronteren hen met hun gedrag of de consequenties van hun opvattingen en maken emotionele reacties bespreekbaar.

Motivering

Leerlingen moeten leren omgaan met de onzekerheid, twijfels en moeite die inherent zijn aan levensbeschouwelijke ontwikkeling en aan wat confrontatie met onbekende andere levensbeschouwingen voor hen betekent. Zij moeten daarom worden uitgedaagd om open te staan voor andere inzichten, hun grenzen in hun denken te verleggen en zelfvertrouwen en moed te ontwikkelen om eigen opvattingen en emoties te onderzoeken, te expliciteren, te bewaren of los te laten.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent confronteert op een veilige manier. Bijvoorbeeld: de docent plaatst kanttekeningen bij misconcepten en meningen van leerlingen; de docent bevraagt leerlingen op de morele grenzen van hun gedrag; de docent benoemt tegenstrijdigheden in redeneringen of discrepanties tussen levensbeschouwelijke opvattingen en concreet gedrag; de docent wijst gemakkelijke of boekenantwoorden af.
 - b. De docent laat leerlingen misconcepten of eenzijdige standpunten onderzoeken.
 - c. De docent stimuleert leerlingen om hun eigen levensbeschouwelijke/ morele opvattingen te onderzoeken. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen wisselen van perspectief- of standpunt; de docent laat leerlingen kennis over andere levensbeschouwingen dan die van henzelf verwerven door ontmoetingen met anderen te initiëren, zoals gastsprekers uitnodigen, beeldmateriaal vertonen, teksten van andersdenkenden te laten lezen.
 - d. De docent brengt voorbeelden in van de manier waarop medeleerlingen grenzen verleggen. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen elkaar vertellen over hoe zij omgaan met morele dilemma's.
-

Illustratie

“Kijk, je mening geven is heel makkelijk. Je kunt voor of tegen zijn. Maar zoeken naar dingen die echt belangrijk zijn om te weten, naar goede informatie, dat dwingt ze al om in de huid van de ander te kruipen. (...) Als je je er nooit in verdiept hoe het voor een moslim is om hier te zijn en hoe het voor moslims is om een hoofddoek te dragen, dan snap je uiteindelijk veel minder van zo'n geloof en zie je het alleen maar als gek en raar.” (K.)

4.3.5 Kernpraktijk R5 Gezamenlijkheid creëren**1. Docentgedrag**

Alle docenten markeerden momenten in de les waarin zij leerlingen bewust maakten van de verschillen in de klas en van het belang om juist vanwege die verschillen belangstelling voor elkaar te tonen en uit te spreken wat hen bezighoudt. In woorden van I. naar aanleiding van een klassengesprek over de interpretatie van het scheppingsverhaal:

“Om een stukje gemeenschappelijkheid te zoeken. Zo van, je hoeft het daar niet met elkaar over eens te zijn, maar ga dan eens in gesprek met elkaar over wat het verhaal nou voor jou betekent, even afgezien of ik het met jouw letterlijke opvatting eens ben of niet.” (I.)

Alle docenten lieten leerlingen daartoe hun meningen, opvattingen en ervaringen uitwisselen, klassikaal of in kleinere groepen. Zij nodigden leerlingen bijvoorbeeld

uit verhalen te vertellen over hun eigen levens- of sleutelervaringen. Zij demonstreerden en oefenden vormen van sociaal gedrag, zoals leren luisteren, persoonlijke vragen aan elkaar stellen, en conclusies of oordelen uitstellen, maar ook zorg hebben voor elkaar. B. merkte op, naar aanleiding van het delen van een droom door een leerlinge met de klas:

“Het was zo lief hoe de klas daarmee omging. Dus dat is een hele diepe; het delen met elkaar, dat geeft ze een diepe innerlijkheid.” (B.)

Vier docenten spraken over een specifiek aspect in deze kernpraktijk, namelijk het ‘contract’ tussen de docent en de groep in de zin van wederzijdse verantwoordelijkheid nemen voor een goede onderlinge verhouding. Zoals G. verwoordde:

“Het zit een beetje op relatievlak natuurlijk. Nou ja, ik verwachtte ook misschien terug van... nou ja, ik ben ontspannen, ik maak een grapje. Ik geef eigenlijk wat, dus ik mag ook wat terug verwachten van jullie.” (G.)

En andersom, zoals C. aangaf bij een moment in de les waarop hij zichzelf kwetsbaar opstelde door iets te vertellen over zichzelf:

“Ik vraag die kinderen ook vrij persoonlijke dingen, toch? (...) Het heeft te maken met een veilige omgeving creëren. Daar draagt het aan bij. Hoop ik.” (C.)

Ook in deze kernpraktijk gaat het over waardebewustzijn en -ontwikkeling, doordat leerlingen zich als *peers* spiegelen aan elkaar. D. vertelde naar aanleiding van een situatie waarin een leerling een mening deelde met de klas:

“En wat ik een gouden moment vond van Douwe... het voorbeeld wat hij geeft was van een peer, een leeftijdsgenoot, van ja, je hebt maar twee ouders en vrienden kun je zoveel maken als je wilt in je leven. En het vertrouwen in mijn ouders is me meer waard. Dan zijn er misschien wel jongeren bij die dat even niet zeggen, die in de clinch liggen met hun ouders of denken, ik vertel niks. Maar het is toch een tegengeluid.” (D.)

De rol van de docent in deze kernpraktijk is ruimte geven, niets wegstoppen of negeren en tegelijk een veilig kader bieden. In de woorden van E.:

“Ja. Dat ze het ventileren, anders zeggen ze het niet, omdat ik niet wil dat het gezegd wordt, maar dan vinden ze het nog steeds (...). Die energie moet ergens heen, je moet het kanaliseren, benoemen, sturen, desnoods corrigeren. Maar je moet er wel mee aan de gang.” (E.)

2. Motivatie

Verschillen tussen leerlingen dragen bij aan identiteitsontwikkeling, als ze benoemd en gezamenlijk geëxploreerd worden. Door elkaar te bevragen en naar elkaar te luisteren, leren zij dat anderen een “vindplaats” (H.) kunnen zijn voor antwoorden op levensvragen. F. noemde dit expliciet een taak van de docent GL:

“Ik ga er gewoon van uit dat het iets doet en vrucht draagt. Alleen wat het precies doet en hoeveel vrucht het draagt en op welk terrein en op welke manier, ja, dat weet ik allemaal niet. Maar dat is ook niet onze taak. Onze taak ligt in het faciliteren van de kennismaking met en het verhouden tot. De kans geven. Dat moeten wij doen. En houd het maar heel dicht bij de leerlingen zelf.” (F.)

I. merkte op dat het didactische en relationele aspect van gezamenlijkheid creëren in samenhang leidt tot blikverruiming:

“Hun blikveld verruimen (...). Dat ze zich onderdeel van een geheel weten. Ze hebben relaties met hun klasgenoten, op wat voor manier dan ook. En dat ze dat zelf ook onder woorden kunnen brengen. Zit nog dat stukje veiligheid bij, maar ook ontwikkeling. Dat je ook dingen over een ander mag zeggen of durft te zeggen en dat op een goede manier kunt doen of leert te doen. Dat het niet alleen om lesstofgaat, maar ook hoe je je verhoudt tot andere mensen.” (I.)

Kernpraktijk R5 Gezamenlijkheid creëren

Titel: Gezamenlijkheid creëren

Beschrijving docentgedrag

Docenten maken leerlingen bewust van de diversiteit van standpunten en ervaringen in de klas en stimuleren de wederzijdse betrokkenheid en verantwoordelijkheid van leerlingen om positief met die diversiteit om te kunnen gaan.

Motivering

Leerlingen leren in de minisamenleving van een klas wat zij later in de samenleving nodig hebben, namelijk omgaan met diversiteit in levensbeschouwelijke opvattingen en waarden, verantwoordelijkheid nemen voor zichzelf en anderen en inzien hoe hun eigen vrijheid en afhankelijkheid zich verhouden tot die van anderen.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent inventariseert en exploreert verschillen in levensbeschouwelijke opvattingen en zoekt samen met de leerlingen naar het gemeenschappelijke element daarin.
 - b. De docent laat individuele ervaringen, verhalen, standpunten en leeropbrengsten van leerlingen delen met elkaar. Bijvoorbeeld: de docent stimuleert wederzijdse reacties; de docent verbreedt individuele inbreng van leerlingen (zoals vragen) naar de gehele klas; de docent daagt de klas uit zich in te leven in de situatie of de gedachtegang van individuele leerlingen.
 - c. De docent gebruikt verschillen in levensbeschouwelijke opvattingen als stimulans voor individuele reflectie.
-

- d. De docent gebruikt het sociale proces in het hier en nu van de klas. Bijvoorbeeld: de docent markeert of thematiseert conflicten, ongemak en plezier en relateert dat aan levensbeschouwelijke inhoud.
- e. De docent laat leerlingen elkaar helpen om meningen te verwoorden of moeilijke opdrachten te maken.
- f. De docent thematiseert communicatieve vaardigheden. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen oefenen om hun standpunten, ervaringen of gevoelens helder te verwoorden.
- g. De docent creëert en expliciteert de gedeelde geschiedenis van de klas. Bijvoorbeeld: de docent gebruikt *running gags* en *inside jokes*; de docent voert tradities in zoals bezinningsmomenten of stiltemomenten.
- h. De docent stimuleert zorgzaamheid. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen elkaar trakteren; de docent bespreekt redenen van afwezigheid van leerlingen en stuurt met de klas kaartjes aan langdurig zieke leerlingen.

Illustratie

“Laat hem maar zijn verhaal doen. Waarom is dat voor hem belangrijk? Je kunt ook zeggen “oh, je wilt naar Mekka? Prima, volgende”. Het gaat er echter om zijn antwoord te honoreren en het gaat er in ieder geval om dat anderen horen, voor zover ze dat nog niet wisten, dat zo iets bestaat; dat een leerling in de klas zich daar mee bezig houdt. Dat je beseft dat er een wereld buiten jouw belevingswereld is en dat die heel dichtbij is. Sterker nog, die zit naast je. En dat je dus beseft: dit is er in de wereld te koop. Mekka, ja. En hoe zit het dan eigenlijk met mij, wat vind ik belangrijk? Ik ben christen of ik ben niks of weet ik veel wat, heb ik ook zo iets? (...) Daar ben ik voortdurend mee bezig, die wereld openen. Laat maar horen en laat het maar aan elkaar horen, waar je voor staat, wie je bent en waar je vandaan komt. Je houdt elkaar toch een spiegel voor...” (E)

4.3.6 Kernpraktijk R6 Serieus spel spelen

1. Docentgedrag

Alle docenten pleegden kleine ‘speelse’ interventies, zoals luchtige of absurde voorbeelden geven, grappen – vaak met een diepere bodem – maken of overdrijven. Ze vertelden ook grotere verhalen of boden (in drie gevallen) complete spelopdrachten en werkvormen aan, zoals rollenspelen. Al deze kleine en grote voorbeelden zijn hier samengebracht onder de noemer ‘Serieus Spel Spelen’. De docenten beschreven hoe zij hun leerlingen hiermee de ruimte én de distantie gaven om persoonlijke en soms kwetsbare aspecten van hun levensbeschouwelijke vragen en opvattingen met elkaar te bespreken en te onderzoeken, maar ook om te ontspannen.

In deze kernpraktijk simuleerden docenten ook de werkelijkheid, waardoor leerlingen veilig konden oefenen met diverse rollen en – voorlopige – levensbeschouwelijke standpunten. J. merkte op dat leerlingen daardoor de kans kregen zichzelf en elkaar beter te leren kennen. E. sprak in dat verband over “sociaal spel”. Hij lichtte die simulatie van de werkelijkheid als volgt toe:

“Ik denk dat je daarmee de ernst relateert die je nu toch niet kunt zien. Kijk, op het moment dat zij geconfronteerd worden met mensen met het Syndroom

van Down, waar ze een les daarvoor nog een grapje over hadden gemaakt, zijn ze ontzettend serieus. Dat is een wereld van verschil. Dus je zit in een kunstmatige situatie en op het moment dat je gaat zeggen, oh daar mag je geen grappen over maken, want dat is allemaal heel ernstig, dan neem je jezelf en de kunstmatige situatie te serieus. Want het is niet de echte situatie.” (E.)

Grotere en kleinere spel-werkvormen boden ook een welkome afwisseling tussen frontaal lesgeven van de docent en activiteiten en eigen initiatieven van de leerlingen:

“Overigens, in het spel dat we gespeeld hebben, komen ze weer wèl zelf aan bod. Dan voelen ze dat ze in een spel zitten, dan moeten ze ook dingen zeggen. En dan kan ik achterover leunen.” (A.)

Het serieuze spel raakte direct de relatie tussen de docent en de leerlingen: het hielp volgens de docenten om die relatie luchtig, levendig én interessant te maken en tegelijk te beschermen, bijvoorbeeld als leerlingen hun weerstand tegen beladen of ver van hun bed- onderwerpen projecteerden op de docent. F. zei bijvoorbeeld dat hij het om die reden belangrijk vond het:

“met een zwaar woord te noemen, bijbels theologisch concept op een heel luchtige manier over te brengen.” (F.)

C. gaf aan dat het in de relatie tussen de docent GL en de leerling ook ging om de verrassing, het ongrijpbare van de docent en diens toch veilige invloed:

“Het is gewoon een groot spel. Dat is goed. Het is ook goed voor een leraar om niet helemaal grijpbaar te zijn... De leerlingen moeten niet het gevoel hebben van ‘ik heb ‘m in m’n zak’ of ‘ik begrijp ‘m helemaal’. Het is goed om wat onverwacht te zijn. Of die is zo raar... dat is in wezen goed. Het moet niet bedreigend zijn. Het heeft ook met macht te maken. Het geeft je een stukje invloed ook. Als ze je heel makkelijk kunnen narekenen... Het maakt je ook interessant als leraar. Ze moeten je nooit helemaal in de knip hebben, denk ik.” (C.)

Spel is echter geen spelletje: het wordt serieus gespeeld doordat er inhoudelijk iets, dat wil zeggen, de ontwikkeling van de leerling, “op het spel staat” (B.).

2. Motivatie

Volgen de docenten bood ‘Serieus spel’ leerlingen de voor levensbeschouwelijke ontwikkeling noodzakelijke vrijplaats om te experimenteren met opvattingen en gedrag en om te kijken hoe anderen daarop reageren. Bovendien zou spel leerlingen motiveren voor het vak GL, omdat de mogelijkheid tot distantie hierin samen gaat met serieuze betrokkenheid bij al dan niet controversiële onderwerpen en levens-

beschouwelijke vraagstukken. Spel doet weerstand afnemen en maakt het aantrekkelijker om met de inhoud van het vak bezig te zijn: het is gericht op beleving en ontspant. Spel beïnvloedt daardoor het klimaat in de klas op een positieve manier. Er kan met elkaar gelachen worden. Serieus spel past ook inhoudelijk goed bij het vak:

“... levensbeschouwing is... kijk maar naar de schouwburg, je zit toch in een theaterachtige omgeving. Je kijkt naar het leven.” (D.)

Kernpraktijk R6 Serieus spel spelen

Titel: Serieus spel spelen

Beschrijving docentgedrag

Docenten bieden een vrijplaats om te experimenteren met gedachten, gevoelens, meningen, gedrag en reacties op gedrag van anderen door spel, simulatie of verbeelding van de werkelijkheid en door speels om te gaan met onderlinge contacten.

Motivering

Serieus Spel creëert de mogelijkheid tot distantie, luchtigheid en levendigheid in relaties tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Daardoor kunnen leerlingen veilig hun mening delen met anderen. Serieus spel vergroot ook de motivatie van leerlingen om zich te verdiepen in levensbeschouwelijke vraagstukken, omdat spel gericht is op beleving. Serieus spel past inhoudelijk goed bij het vak, omdat spel gaat over verbeelden en aanschouwen en omdat het de levensbeschouwelijke openheid en gevoeligheid van leerlingen vergroot.

Concretisering van docentgedrag

- De docent biedt leerlingen mogelijkheden om vanuit een derde persoonsperspectief te communiceren of opdrachten te maken. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen bepaalde rollen vervullen of laat hen diverse posities innemen in virtuele contexten, casussen of discussies.
- De docent stimuleert verbeelding en symbolische gevoeligheid. Bijvoorbeeld: de docent vertelt verhalen en vertoont films over levensbeschouwelijke inhoud en geeft indringende voorbeelden van ervaringen van anderen.
- De docent speelt met relationele patronen en codes tussen docent en leerlingen en leerlingen onderling. Bijvoorbeeld: de docent doet onverwachte dingen of gewaagde uitspraken; de docent speelt advocaat van de duivel; de docent sluit een bondje of relationeel contract met de klas.
- De docent creëert luchtigheid. Bijvoorbeeld: de docent doceert theatraal; de docent gebruikt humor en ironie; de docent gebruikt stijlfiguren; de docent gebruikt jongerentaal.
- De docent expliciteert het verschil tussen simulatie en werkelijkheid en bewaart de balans tussen luchtigheid en serieusheid. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen na een spelsituatie de levensbeschouwelijke betekenis van het spel verwoorden.

Illustratie

“Ja, dat is het spel. Zo kunnen ze uit de kast komen met hun ideeën. Ze wéten ook dat het een spelsituatie is. Dus kunnen we ook grappen over het onderwerp maken. Grappen zijn voor mij een stijlfiguur. Ik stap hier in het spel, in de modus, en ik ga mee doen. Dat moet, omdat ik het vak nu eenmaal geef in deze schoolsituatie: een afgeleide, een abstractie van de werkelijkheid, met een lokaal, stoelen, banken, bord. Dat is natuurlijk een op cognitie gerichte omgeving. En dus stap ik nu in die andere modus. Dat moet, want als ik nu iets van identiteit wil meegeven, moet ik het als het ware simuleren, moet ik het naspelen. Dan kom je altijd uit bij stijlfiguren. Dat kan niet anders. Want we zitten niet met echte mensen...” (E.)

4.4 Casus bij de kernpraktijk ‘Serieus spel spelen’

Om te illustreren hoe de korte en veralgemeniseerde beschrijving van het docentgedrag van kernpraktijken in een les concreet vorm en inhoud kan krijgen, volgt in deze paragraaf een casus bij de zesde relationele kernpraktijk, ‘Serieus spel spelen’. Deze casus is gebaseerd op één van de geobserveerde en geanalyseerde lessen uit dit deelonderzoek. De les was door de docent zelf geselecteerd als les die bijdroeg aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. In deze casus wordt ook duidelijk dat en hoe didactische en relationele kernpraktijken daarbij sterk met elkaar samenhangen.

Het gaat om de les van docent E., in deze casus Erik genoemd. Erik onderwijst GL op een interconfessionele scholengemeenschap in een relatief kleine stad in het midden van het land. De les in deze casus was deel van een lessenserie over het handelen en de betekenis – vroeger en nu – van Jezus, hoewel volgens de docent de relatie tussen deze les en het thema pas in de les erna duidelijk zou worden. Erik combineerde in deze les zowel grote als kleine vormen van serieus spel: hij liet de leerlingen daadwerkelijk een spel spelen én hij vertoonde in zijn instructies en feedback kenmerken als humor, ironie, luchtigheid en voor de leerlingen onverwachte interventies.

Alle citaten in de casus zijn overgenomen uit het gesprek dat na de les plaatsvond en waarin Erik aan de hand van de video-opname zijn eigen les observeerde en zijn docentgedrag toelichtte en motiveerde.

4.4.1 De casus

Het is het derde lesuur van de dag. Erik ontmoet de leerlingen van VWO-3 die hij als volgt typeert:

“Geen kinderen die naar de kerk gaan, ze hebben er allemaal niet zoveel verstand van. Ze zijn echt post-christelijk om zo maar te zeggen, kinderen van deze tijd...”

De les begint vrolijk. Er worden grappen gemaakt over het “Eriksisme”, volgens Erik zelf een running gag over zijn persoonlijke geloofsopvatting:

“Ze vroegen mij een keer, hoe ik zelf God zag. Toen ik antwoord had gegeven, reageerde een leerlinge: “dat is dus het Eriksisme”. En sindsdien maken we daar grappen over...”

Erik confronteert zijn leerlingen met een maatschappelijk, ethisch probleem van deze tijd: eenzaamheid, meer specifiek eenzaamheid onder ouderen. Hij doet dat op een beeldende en tegelijk speelse manier: hij vertelt verhalen, geeft serieuze

en minder serieuze voorbeelden van problemen en oplossingen, maakt ironische grappen en speelt advocaat van de duivel. De leerlingen krijgen de opdracht om zelf oplossingen aan te dragen voor dit probleem. Erik:

“Dit is een zogenaamde x-klas, die hebben intellectueel gezien meer mogelijkheden... Ik wil dat zij, juist omdat ze veel intellectuele mogelijkheden hebben, meer voelen en ervaren van de grote problemen die spelen in de maatschappij. Dus waar ik op in wil zetten is echt vorming: dit ben jij als mens en dit is de bijdrage die jij kunt leveren aan anderen. Kennelijk is dit een vraag die aan jou gesteld gaat worden. Wat kun jij daarin concreet betekenen?”

De leerlingen noteren in drie ronden hun oplossingen voor het probleem ‘eenzaamheid’ op geeltjes en gaan daarmee de klas rond om stippen bij hun klasgenoten te verzamelen. Hoe meer stippen zij verzamelen, des te meer bijval zij voor hun oplossing krijgen:

“Ik wil ze laten zien dat er een heleboel andere oplossingen zijn. En dan moeten ze elkaar een waardering geven. Dat heeft een bepaald spelelement, er zit een tikje competitie in. Wat overigens uiteindelijk niet uitmaakte, want ik besprak natuurlijk achteraf de mwah-ideeën met net zoveel plezier als die met veel stippen.”

Erik heeft bewust gekozen voor deze spelvorm, omdat leerlingen op deze manier vrijuit kunnen denken en op elkaar reageren (zie ook het citaat bij kernpraktijk 6). Ook de docent zelf speelt met zijn instructies en feedback:

“Dat is heel wezenlijk voor mij, ja. Dit is een kunstmatige situatie, waarin je een spel speelt, een rollenspel. Ik zit daar in m'n rol. Ik ga in de overdrive. Gewoon lekker stukje theater neerzetten. Ik ga ook grote gebaren maken. Ik denk dat zij daardoor veel meer worden meegenomen. Kijk, ze zijn hier ontzettend bezig met wat er gebeurt en dat voel ik ook. Ik voel het trouwens ook altijd als dat niet zo is. En dan ga ik wat anders doen. Dan zeg ik, klaar met dit gepraat, ik wil dat jullie naar mij luisteren.”

Na het spel bespreekt Erik de opdracht klassikaal na, zowel de gevonden oplossingen als hoe de leerlingen elkaars oplossingen waardeerden en op elkaar reageerden.

“Een uitgebreid verhaal, waar ze goed naar luisterden overigens, om het concept groepsidentiteit binnen te laten komen. Waarom is het moeilijk de ander van een andere groep of een ander soort te leren kennen? Waarom is dat wel nodig? Ik wilde dus uitleggen waarom mensen niet met andere groepen omgaan. Daar neem ik uitgebreid de tijd voor. Als het te snel gaat,

snappen ze dit niet. Ik geef heel veel voorbeelden trouwens. Sterker nog, de voorbeelden zijn belangrijker dan de abstractie.”

Uiteindelijk verbindt Erik het spel met de religieuze thema's van de lessenserie:

“De overweging was dat in het spel een hele dosis spiritualiteit zit én een verhaal, misschien een religieus verhaal. Mijn benadering is dat mensen vanuit ervaringen, handelingen en het gezamenlijk problemen oplossen tot een religieus verhaal komen. Tenslotte stelde ik daarom hier een verhaal-vraag: stel, jij bent God. Jij wilt je goedheid laten zien, zonder macht en alwetendheid te gebruiken. Wat doe je?”

Leerlinge Noortje bleek over die vraag nagedacht te hebben:

“Zij is een heel mooi voorbeeld. Ze komt uit een klein christelijk dorp, heeft waarschijnlijk een kerkelijke opvoeding gehad. Maar daar moet ze niks meer van hebben. En zij voelt ineens: wacht, er is een andere manier... Dit is door mijn ouders en in mijn kerk nog nooit verteld. Maar dit past wel goed bij me...”

Terugkijkend op de les vat Erik zijn aanpak als volgt samen: “Ik zorg dat ze *willen* meedoen... en dat is een wisselwerking”.

4.4.1 De casus nader bekeken

Met de kernpraktijk een Serieus Spel Spelen gaf Erik een antwoord op de vraag hoe de docent GL, in zijn specifieke rol als *Identity Agent*, kan bijdragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen in het complexe geheel van de schoolcontext: negatieve beeldvorming van religies in de maatschappij, gebrek aan motivatie en referentiekaders van leerlingen, de beperkingen die door het schoolsysteem en de positie van het vak op school worden veroorzaakt en de onveiligheid in het klaslokaal. Door de kernpraktijk van het serieuze spel bood Erik zijn leerlingen in de eerste plaats een vrijplaats om te experimenteren met ideeën, opvattingen en gedrag en te kijken hoe anderen daarop reageren. Leerlingen werden niet vastgepind op wat ze denken, maar konden spelenderwijs hun opvattingen verkennen, uiten, vergelijken met en toetsen aan die van anderen. Tegelijkertijd creëerde hij door het spel een ervaring van gezamenlijkheid. En tenslotte, maar niet als minste, confronteerde hij hen met een belangrijk maatschappelijk, relationeel, probleem.

Tijdens het spel kon en mocht er gelachen worden. Er ontstond een bepaalde luchtigheid die veilige distantie creëerde, waardoor zowel de relaties, als het lesthema en de lesinhoud – die beide deels in de spelvorm, deels in de nabespreking waren vervat – als het ware beschermd werden tegen weerstanden of vooroordelen. Het spel maakte de leerstof aantrekkelijker voor leerlingen: het was gericht op beleving,

op betrokkenheid en creativiteit. Diversiteit in opvattingen werd geen probleem, maar maakte het spel juist levendig, daagde de deelnemers uit, en was verrassend, doordat de afloop niet vastlag.

Bij het spel hoorde bovendien een *spelleider*. De docent nam die functie op zich: hij begeleidde het spel, maar kon het ook onderbreken of stopzetten. Bovendien bepaalde de docent hoe het spel werd ‘gespeeld’: Erik besteedde in de nabespreking net zoveel aandacht aan de oplossingen met veel als met weinig stippen. En zette daarmee de verwachtingen van de leerlingen over wie zou winnen op hun kop.

Uiteindelijk was het spel geen spelletje. Dat kwam niet alleen door het serieuze thema en de overkoepelende doelstelling, maar ook doordat het, inclusief de grappen en het theater, serieus werd gespeeld. Bovendien bleek het spel na afloop deel te zijn van een groter verhaal over ethisch handelen, eigen verantwoordelijkheid van leerlingen bij een nijpend maatschappelijk probleem en (in de volgende les) gerelateerd aan het handelen en de betekenis van een religieus voorbeeldfiguur.

Concluderend: door de kernpraktijk ‘Serieus spel spelen’ leren leerlingen om te gaan met drie werkelijkheden die tegelijkertijd in de les actueel zijn, een reële (in casu: het menselijke en maatschappelijke probleem ‘eenzaamheid’), een symbolische (in casu: het spel) en een religieuze werkelijkheid (in casu: het voorbeeld van Jezus van Nazareth). Precies daardoor sluit spel goed aan bij een van de thema’s van het vak GL, namelijk religies. Ook in religies worden een menselijke, een symbolische en een transcendente werkelijkheid met elkaar verbonden. Spel sluit bovendien aan bij een ander kenmerk van religies en andere levensbeschouwingen, namelijk dat het verbeelding, metaforen, rituelen, en verhalen incorporeert en zo kan leiden tot een ruimer beeld van de werkelijkheid (Jongsma-Tieleman, 2002; Alma, 1998; Van den Berk, 1999; Droogers, 2010; De Ronde, 2015).

Pedagogisch gezien is in het spel ten eerste de vormende kracht van de ‘pedagogiek van de onderbreking’ (Biesta, 2012, p. 75 e.v.) aan den lijve voelbaar: de gewone orde wordt onderbroken, niemand kan terugvallen op vanzelfsprekendheden of tradities en alle deelnemers, inclusief de docent, zijn verantwoordelijk voor het verloop van het spel en daarmee voor elkaar. Ten tweede: door deze kernpraktijk komen leerlingen in aanraking met een andere vorm van invloed of ‘macht’ dan zij gewend zijn. Anders dan de vaak voorkomende macht in het schoolsysteem, gaat het in spel om de “zachte macht” van de docent als leider van een bijzonder leerproces (Droogers 2010:80).

Met de kernpraktijk Serieus spel spelen wordt ook duidelijk hoe in één specifieke kernpraktijk aspecten van andere relationele kernpraktijken resoneren. Het gaat in deze praktijk om de ‘macht’ van de *significante ander* die zijn invloed in dienst stelt van het bevorderen van de veiligheid en het welbevinden van de leerling (*Caring*), die de ontwikkeling van moreel bewustzijn stimuleert en de persoonlijke

vrijheid in het handelen van de leerlingen bevordert en die bovendien bereid is ook zichzelf in de *Gemeenschap* van spelers in te brengen.

4.5 Conclusies

De praktijk van de ervaren docenten die in dit onderzoek participeerden, kan met recht getypeerd worden met het begrip waarmee Smedslund zijn model heeft aangeduid, namelijk als een praktijk van *bricoleurs*. Met het oog op de levensbeschouwelijke ontwikkeling van hun leerlingen en afhankelijk van de situatie selecteerden en combineerden deze docenten diverse effectieve handelingen. Zij probeerden daarbij aan de eigenheid van het vak recht te doen en – indien aan de orde en waar mogelijk – de complexiteit van de context waarin zij hun vak onderwijzen niet te reduceren of te vermijden of te verdoezelen, maar juist te transformeren tot middel om hun doelen te bereiken (Van der Zande, 2016).

Daarmee onderscheiden deze docenten zich a) van wetenschappers die complexiteit dikwijls reduceren door zich te specialiseren of te richten op de oplossing van één probleem, terwijl docenten juist op zoek zijn naar een oplossing voor meerdere problemen tegelijkertijd en b) van docenten die complexiteit reduceren door hun doelen lager te stellen.

Wat de zes gevonden kernpraktijken betreft, blijkt dat de voorwaarden van het model van Smedslund niet zonder meer overgenomen konden worden, maar wel alle geïncorporeerd konden worden. Ter aanvulling op de voorwaarden in het model van Smedslund blijkt ten eerste dat het individuele aspect van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling in alle relationele kernpraktijken onlosmakelijk is verbonden met het sociale aspect. Ten tweede blijkt dat alle relationele kernpraktijken ook een cognitieve component bevatten. Het behoort namelijk volgens de docenten tot de levensbeschouwelijke ontwikkeling dat leerlingen *leren* hoe zij goede relaties kunnen vormgeven. Dat impliceert dat leerlingen enerzijds moeten leren *over* relaties, zoals over dilemma's en over oplossingen van problemen in de relationele sfeer. Anderzijds kunnen leerlingen dat alleen maar leren door ervaringen op te doen *in* relaties, zowel in de problematische als de prettige kanten ervan.

4.5.1 Twee kernpraktijken als basis: Caring en Moreel bewustzijn bevorderen

Nadere beschouwing leert dat aspecten van twee kernpraktijken, *Caring* en Moreel bewustzijn bevorderen, ook in de vier andere kernpraktijken van belang zijn. In alle kernpraktijken blijken namelijk de zorg en liefde van docenten voor de leerlingen en het daaraan gekoppelde belang dat zij hechten aan affectief leren samen te gaan met aspecten van 'moreel leren', zoals waarde verheldering en het bijdragen aan de ontwikkeling van verantwoordelijk, tolerant en zorgvuldig gedrag. Deze twee

kernpraktijken beschouw ik dan ook als basis voor de gehele relationele dimensie van de praktijk van docenten. Dat vraagt om een toelichting.

Moreel leren gaat hier niet zozeer om moreel in de zin van “gecodificeerde” morele oordelen of standpunten (Biesta, 2012: 64), maar in de zin van morele handelingen op grond van persoonlijke, affectieve relaties (Noddings: 1984, 2002 en 2003). Die combinatie van affectief en moreel leren werd bij uitstek zichtbaar in de kernpraktijk *Caring*. Want hoewel *Caring* als relationele kernpraktijk in eerste instantie is gebaseerd op ‘natural caring’⁶⁶, dat is de aangeboren menselijke attitude om lief te hebben, is de essentie van de manier waarop de docenten *Caring* opvatten ‘verantwoordelijkheid nemen voor elkaar’. Noddings (2002) noemt deze vorm van *Caring*: “*Ethical Caring*”. In die laatste betekenis is *Caring* ‘overdraagbaar’ of ‘leerbaar’. De docenten in dit onderzoek namen daarbij expliciet, als ‘significante ander’, de verantwoordelijkheid op zich voor het welzijn en de groei van de leerlingen in de klas. Zij droegen bewust zorg voor de relaties met hun leerlingen, omdat die relaties volgens hen voorwaardelijk zijn voor groei (vergelijk Noddings’ betoog in het achtste hoofdstuk van het hierboven genoemde boek (2002); het hoofdstuk is getiteld “Moral Education”). De docenten leefden dit gedrag voor, expliciteerden het en stimuleerden leerlingen na te denken over de achterliggende waarden van hun gedrag. Voor deze docenten GL is *Caring* dus behalve een affectieve attitude, een richtinggevende, morele onderwijspraktijk.

Dat de kernpraktijk Moreel bewustzijn bevorderen hier in de eerste plaats een relationele kernpraktijk is, blijkt eveneens uit de motivatie van de docenten. De kernpraktijk is niet bedoeld om moreel bewustzijn te bevorderen in de zin van individueel, autonoom rationeel *leren denken* over ethische kwesties, hoewel dat een belangrijke component of middel bleek te zijn. Volgens de docenten in dit onderzoek dient autonoom denken ontwikkeld te worden in relatie met het denken en handelen van anderen. Immers, alleen in het omgaan met anderen wordt moreel denken en handelen getest op noodzakelijke aspecten ervan als authenticiteit, oprechtheid en houdbaarheid. Hun belangrijkste doel is dan ook morele autonomie bevorderen in de betekenis van de persoonlijke wil te ontwikkelen om verantwoordelijkheid te dragen voor anderen en om autonoom leren na te denken over eigen morele standpunten en de consequenties daarvan in een gemeenschap en met betrekking tot hun handelen in die gemeenschap. Hierin sluiten zij aan bij Biesta’s betoog over subjectificatie (Biesta, 2015).

Deze twee gedragscategorieën, *Caring* en Moreel bewustzijn bevorderen, bepalen de manier waarop docenten ook door de andere vier relationele kernpraktijken bijdragen aan zowel het persoonlijke, als het cognitieve en sociale aspect van identiteitsontwikkeling, namelijk door als significante ander te fungeren, door

⁶⁶ De term is ontleend aan Noddings, 1984.

leerlingen cognitief en emotioneel uit te dagen, door gezamenlijkheid te creëren en een serieus spel te spelen.

4.5.2 Aansluiting bij de theoretische benaderingen

De zes relationele kernpraktijken sluiten voornamelijk aan bij de confessionele – theologische – benaderingen (zie Hoofdstuk 2, paragraaf 2.2.2) en met name bij het mystagogische aspect daarvan. De docenten gaven in hun rationele kernpraktijken namelijk blijk van het besef dat antwoorden op levensvragen, die volgens hun rationales een centrale plaats innemen in levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling, niet overgedragen kunnen worden door anderen, maar altijd gezocht moeten worden in zowel de individuele ervaring als in de gezamenlijkheid. Daarom hechtten zij er belang aan dat leerlingen ‘geestelijke autonomie’ ontwikkelen (Van den Berk, 1999, p. 58 e.v.). Deze docenten zochten, net als mystagogen van eeuwen her, de dialoog met hun leerlingen door aan te sluiten bij hun leefwereld en gedragen zich, indien zinvol voor de ontwikkeling van hun leerlingen, onvoorspelbaar, uitdagend en ‘speels’ (Van den Berk, 1999: 150 e.v.). Omdat docenten, net als mystagogen, beseffen dat er niet één werkelijkheid, laat staan één waarheid bestaat en dat elk mens het vermogen heeft om te gaan met meer werkelijkheden (Jongsma-Tieleman, 2002; Droogers 2010; De Ronde, 2015), kiezen zij dus de rol van actor in het serieuze spel van zingeving. De docenten nemen de rol van leider in dat spel op zich, maar durven zich, overeenkomstig mystagogen, in hun rol als significante ander kwetsbaar op te stellen en ruimte te geven aan de opvattingen van de leerlingen, zelfs als de eigen opvattingen over de waarheid daardoor in het geding zijn.

4.5.3 Discussie

Dit onderzoek naar relationele kernpraktijken was uitsluitend gefocust op gemotiveerd gedrag van docenten in één van hun lessen. Relaties vormen zich echter over een langere periode. Nader onderzoek naar het docentgedrag in relatie tot de ontwikkelingen en veranderingen in de relaties tussen docenten en leerlingen, is daarom noodzakelijk om het repertoire aan relationele kernpraktijken zo volledig mogelijk in kaart te brengen. Omdat meerdere docenten in dit onderzoek aangaven dat er duidelijke verschillen bestonden in hun pedagogisch-didactische handelen in onderbouw en bovenbouw, zou bovendien nader onderzoek naar docentgedrag betreffende de relaties tussen docenten GL en leerlingen van verschillende leeftijdscategorieën nuttig zijn.

Wat betekent de voorlopige opbrengst van dit onderzoek voor de vragen van docenten en studenten die de aanleiding vormden voor dit onderzoek? Studenten en hun meer ervaren collega's GL hebben in hun opleiding en professionalisering hetzelfde nodig als hun leerlingen: relevante (praktijk)kennis, zorgzame aandacht,

respect, tijd, ruimte, veiligheid en vertrouwen. Daarom zouden zij gebaat zijn bij tijd en ruimte voor zelfstudietrajecten en deelname aan leergemeenschappen waarin kennis en ervaringen – zowel de pijnlijke als de inspirerende – met elkaar kunnen worden gedeeld, waarin zij elkaar kunnen uitdagen en ten voorbeeld zijn, gezamenlijk onderwijs kunnen ontwikkelen en een serieus spel met elkaar spelen. Het ontwerpen en uitvoeren van deze zelfstudietrajecten en leergemeenschappen vraagt om de ontwikkeling van specifieke professionaliseringsmethodieken voor docenten GL die gekenmerkt worden door ervaringsleren, kritische zelfobservaties, zelfreflectie en dialoog (Loughran et al., 2004; DuFour, Eaker & Many, 2006). In het laatste hoofdstuk van dit boek kom ik hier op terug in voorstellen voor twee professionaliseringaanpakken voor respectievelijk individuele en groepen (aanstaande) docenten GL.

Delphi-onderzoek naar kernpraktijken van docenten GL

In de voorafgaande hoofdstukken zijn de resultaten van de eerste drie deelonderzoeken van deze studie beschreven in de vorm van respectievelijk een rationale, vijf didactische en zes relationele kernpraktijken van elf ervaren eerstegraads docenten GL die beogen bij te dragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. In dit hoofdstuk volgt het verslag van het vierde en laatste deelonderzoek, dat bestaat uit een Delphi-onderzoek, waarin een panel van twintig expertdocenten GL in drie rondes feedback gaf op de resultaten van het tweede en derde deelonderzoek. Het belangrijkste doel van dit Delphi-onderzoek was consensus bereiken over de formulering van een set van elf kernpraktijken waarmee docenten proberen bij te dragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen.

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Ten eerste ga ik in paragraaf 5.1 in op het wat en waartoe van dit Delphi-onderzoek. Aansluitend bespreek ik de Delphi-studies van Bradley Fogo (2014) en Matthew Kloser (2014), die de belangrijke inspiratiebronnen waren voor de methodiek van dit Delphi-onderzoek onder docenten GL. In paragraaf 5.2 volgt de onderbouwing van de hier toegepaste onderzoeksmethode. In 5.3 zijn de resultaten van het Delphi-onderzoek per kernpraktijk beschreven. Het hoofdstuk wordt in paragraaf 5.4 besloten met conclusies en discussie.

5.1 Theoretisch kader

5.1.1 Het Delphi-onderzoek: wat en waartoe

De methodiek van het Delphi-onderzoek werd ontwikkeld door Dalkey & Helmer (1963) en is in de laatste decennia veelvuldig in de sociale wetenschappen in het algemeen en de onderwijskunde in het bijzonder toegepast (zie voor een review Hsu & Sandford (2007); zie verder bijvoorbeeld De Ruyter & Miedema, 1997; Clayton, 1997; Osborne et al., 2003; Fogo, 2014; Kloser, 2014).

In een Delphi-onderzoek worden opvattingen van deskundigen over een bepaald onderwerp systematisch en herhaaldelijk verzameld en uitgewisseld met als uiteindelijk doel te komen tot optimale consensus. De deskundigen worden daartoe in meestal drie, soms vier, rondes geconsulteerd. Deze consultatie kan

plaatsvinden in de vorm van panelbijeenkomsten, waarin de deskundigen fysiek aanwezig zijn en met elkaar discussiëren, of via het *internet* waarbij de deskundigen – in principe – gedurende alle rondes onderling anoniem blijven, maar wel op elkaars bijdragen kunnen reageren.

Gedurende het onderzoek krijgen de deskundigen bijvoorbeeld casussen, verschillende oplossingen voor een bepaald probleem of versies van teksten voorgelegd, met het verzoek daar feedback op te geven en/of aanvullingen, nuanceringen of alternatieven voor te stellen. Na elke ronde worden de reacties van het panel systematisch geanalyseerd en verwerkt door één of meer onderzoekers die niet in het panel participeren, waarna een nieuwe versie van de te becommentariëren casussen, oplossingen of teksten wordt voorgelegd aan dezelfde deskundigen, totdat consensus is bereikt of benaderd.

Een Delphi-onderzoek leent zich goed voor toegepast onderzoek en praktijkonderzoeken waarin verheldering van een situatie, een oplossing voor een probleem of de ontwikkeling van praktische instrumenten ter verbetering van een praktijk worden nagestreefd. Dat laatste punt sluit goed aan bij deze studie over kernpraktijken van docenten GL.

Delphi-onderzoeken dragen volgens Hsu & Sandford (2007) bij aan de volgende doelen:

- a. Vaststellen of ontwikkelen van alternatieve formuleringen.
- b. Onderliggende aannames of informatie van de deelnemers exploreren of aan het licht brengen.
- c. Informatie genereren die kan bijdragen aan consensus.
- d. Onderbouwde beoordelingen van de deelnemers met elkaar in verband brengen.
- e. Bijdragen aan de professionalisering van de deelnemers in het panel doordat zij kennis nemen van verschillende visies op en kennis over het onderwerp.

Het doel van dit Delphi-onderzoek sluit aan bij de doelen a, c, d en e. Ten eerste werd gevraagd naar suggesties en feedback van de panelleden op de formuleringen van de kernpraktijken die de opbrengst vormden van deelstudie twee en drie. Ten tweede werd gevraagd naar persoonlijke en in de onderwijspraktijk gefundeerde onderbouwing van deze suggesties en feedback. Ten derde zijn de suggesties en feedback van de panelleden systematisch met elkaar in verband gebracht en herhaaldelijk voorgelegd aan het gehele panel. Ten slotte werd verondersteld dat dit onderzoek, vanwege de uitwisseling van onderbouwde suggesties en feedback, niet alleen zou bijdragen aan consensus, maar ook aan de professionalisering van de deelnemende docenten. Aan het slot van dit hoofdstuk zal blijken dat deze veronderstelling is bevestigd en dat voldoende consensus is bereikt over de formulering van de kernpraktijken.

5.1.2 Delphi-studies van Fogo en Kloser

De Delphi-studies van Fogo en Kloser (beide gepubliceerd in 2014) richtten zich op het gebruik van kernpraktijken in de opleiding van docenten⁶⁷. De onderzoekers beoogden daartoe consensus te bereiken over de vraag wat authentieke, realistische én effectieve kernpraktijken inhouden (Fogo 2014: 152-154; Kloser 2014: 1192). In beide onderzoeken werden in de eerste ronde tien kernpraktijken voorgesteld aan de panels. Deze tien kernpraktijken waren door de onderzoekers zelf afgeleid uit de literatuur. De panels stelden in de eerste ronde in totaal meer dan 50 nieuwe kernpraktijken voor, terwijl na ronde 3 bij Kloser negen kernpraktijken en bij Fogo twaalf kernpraktijken overbleven die voldeden aan het voornaamste criterium, namelijk consensus onder minimaal twee/ derde⁶⁸ van de panelleden. De formulering van de overgebleven kernpraktijken bestond uit een titel en een beschrijving van het docentgedrag. De titels omvatten ongeveer 4–6 woorden, de beschrijvingen ongeveer 50–60 woorden. In beide onderzoeken bleven na ronde 3 sommige issues onopgelost.

In het volgende schema zijn in kolom 2 de belangrijkste aspecten van de onderzoeksmethodiek van Fogo en Kloser samengevat. In kolom 3 is weergegeven op welke punten de onderzoeksmethodiek in dit Delphi-onderzoek onder docenten GL hier bij aansluit of van afwijkt. In paragraaf 5.2 volgt de nadere uitwerking en onderbouwing van de onderzoeksmethodiek van dit Delphi-onderzoek.

⁶⁷ Zie ook Hoofdstuk 1, paragraaf 1.3, voor een nadere toelichting bij het gebruik van kernpraktijken in de lerarenopleidingen.

⁶⁸ In dit onderzoek hanteerden we – vanwege het geringere aantal deelnemers in het panel – als minimum 80% van de panelleden.

Tabel 5.1. Samenvatting en vergelijking onderzoeksmethodiek Fogo/Kloser en Onderzoek docenten GL

Relevante aspecten van de methodiek	Delphi-onderzoek onder docenten geschiedenis en <i>Science</i> (2014)	Delphi-onderzoek onder docenten GL
Herkomst initiële set kernpraktijken	Ontleend aan theoretische kennisbasis voor docenten (op basis van literatuurstudie).	Op basis van kwalitatief empirisch onderzoek ontleend aan praktijkkennis van docenten.
Formulering kernpraktijken	Titel en beschrijving van het docentgedrag.	Titel, beschrijving docentgedrag, beschrijving motivatie voor het gedrag en voorbeelden van concreet docentgedrag.
De participanten in het Delphi-onderzoek: belangrijkste selectiecriteria, samenstelling en aantal deelnemers	Selectiecriteria: vakexpertise. Samenstelling: drie groepen “stakeholders”: excellente ⁶⁹ eerstejaars docenten en toonaangevende ⁷⁰ academische lerarenopleiders, onderzoekers en theoretici in het vakgebied. Aantal deelnemers: Fogo: 27; Kloser: 25.	Selectiecriteria: vakexpertise. Samenstelling: excellente, volgens twee specifieke criteria geselecteerde eerstejaars docenten. Aantal deelnemers: 20.
Delphi-onderzoek	Door middel van digitale vragenlijsten voorzien van benodigde achtergrondinformatie over kernpraktijken en onderzoeksdoel. ⁷¹	Idem
Object en opbouw van het onderzoek	Pilotonderzoek: kleine groep van vier masterstudenten (Fogo). Ronde 1: Object van onderzoek: tien kernpraktijken, afgeleid uit recente meer en minder bekende vakliteratuur betreffende zowel traditionele als vernieuwende didactische aanpakken. Onderzoek naar: 1. instemming (middels 5-punts Likert-schaal); 2. aanvullende/nieuwe kernpraktijken. Vanaf ronde 2: Object van onderzoek: samenvatting van de opmerkingen en vragen van de deelnemers en de data uit ronde 1, inclusief de bijgestelde oorspronkelijke kernpraktijken en de toegevoegde kernpraktijken.	Pilotonderzoek: kleine groep van drie ervaren docenten GL. Ronde 1: Object van onderzoek: elf kernpraktijken afgeleid uit kwalitatief onderzoek onder elf ervaren docenten GL. Onderzoek: in alle rondes overeenkomstig Fogo en Kloser, maar vanaf ronde 2 niet meer gevraagd naar nieuwe kernpraktijken.

Tabel 5.1. *Vervolg*

Relevante aspecten van de methodiek	Delphi-onderzoek onder docenten geschiedenis en <i>Science</i> (2014)	Delphi-onderzoek onder docenten GL
	Onderzoek naar: 1. instemming met bijstellingen en aanvullende/nieuwe kernpraktijken; 2. nieuwe bijstellingen en aanvullingen. Ronde 3: Object van onderzoek: samenvatting van de opmerkingen en vragen van de deelnemers en de data uit ronde 2, inclusief de bijgestelde kernpraktijken en de toegevoegde kernpraktijken. Onderzoek naar: 1. instemming met bijstellingen en aanvullende/ nieuwe kernpraktijken; 2. finale bijstellingen; 3. feedback op Delphi-onderzoek als geheel.	
Data-analyse	1. Statistische analyse van de verschillen in respons tussen docenten en academici. 2. Herhaaldelijke analyse en review van de data door de auteur en een onderzoeker, gesuperviseerd door de leden van de onderzoeksgroep van het overkoepelende onderzoeksproject. 3. Voorgestelde bijstellingen groeperen, coderen en samenvatten. 4. Bijstellen van de oorspronkelijke voorgestelde kernpraktijken, aangevuld met overzichten van illustratieve feedback en suggesties voor bijstellingen per kernpraktijk.	Overeenkomstig Fogo en Kloser; behoudens: - statistische analyse: niet nodig vanwege homogene samenstelling van het panel; - supervisie van onderzoeksgroep: in plaats daarvan bespreking van de analyse van de feedback en de bijstelling van de kernpraktijken met eerste promotor.

⁶⁹ “Awardwinning” volgens Fogo 2014: 157.

⁷⁰ “Leading” volgens Fogo 2014: 157.

⁷¹ Zie in het vervolg voor een nadere bespreking van voordelen en nadelen van een digitaal Delphi-onderzoek.

5.2 Methode

In deze paragraaf komen achtereenvolgens de selectiecriteria voor de participanten van het onderzoek, het onderzoeksobject, de digitale aanpak en de opbouw van het Delphi-onderzoek aan de orde.

5.2.1 De participanten in het Delphi-onderzoek

Het panel bestond uit twintig docenten GL die werkzaam waren in het voortgezet onderwijs (VO). De belangrijkste overweging om uitsluitend docenten uit het VO te selecteren, is dat de studie waar dit Delphi-onderzoek het laatste deelonderzoek van is, bedoeld is om na te gaan hoe *docenten zelf* zeggen bij te dragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. Precies daarom heb ik de twintig docenten in het panel gevraagd vanuit hun *eigen* context en op basis van hun persoonlijke deskundigheid en praktijkervaringen feedback op de kernpraktijken te geven.

Overeenkomstig de selectie van participanten in de eerste drie deelonderzoeken waren vakdidactische en pedagogische expertise van de deelnemers het belangrijkste criterium voor selectie. Voor de eerste deelonderzoeken droegen collega-vakdidactici GL van verschillende eerstegraads lerarenopleidingen namen aan van expertdocenten. Voor de selectie van deelnemers aan het Delphi-onderzoek koos ik docenten die:

- a. deel uit maakten van secties die betrokken waren bij vakvisitaties⁷² en/of
- b. de afgelopen drie jaar publiceerden in het Nederlandstalige vaktijdschrift voor docenten GL: *Narhex, tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*.

Deze twee criteria waren gebaseerd op de verwachting dat deze docenten GL ten eerste meer dan gemiddeld bij het vak betrokken zouden zijn en ten tweede een onderbouwde visie op het vak geformuleerd zouden hebben. Docenten die bij vakvisitaties betrokken waren, hadden bovendien ervaring met feedback geven op praktijken van collega's. Van docenten die publiceerden in *Narhex* veronderstelde ik niet alleen dat zij zich betrokken voelden bij het schoolvak GL, maar ook dat zij in staat zouden zijn om hun eigen mening daarover schriftelijk te formuleren.

Spreading van denominatie van de school, leservaring of verspreiding over regio's waren geen selectiecriteria. Evenmin gold als selectie criterium dat docenten 'bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling' als belangrijkste

⁷² In een vakvisitatie gaan secties GL van verschillende – meestal twee – scholen met elkaar in gesprek over hun vakonderwijs. Zij bereiden de visitaties voor volgens een vastgestelde methodiek, gaan wederzijds op lesbezoek en bespreken de lessen gezamenlijk na. Doel is professionalisering van docenten en evaluatie en ontwikkeling van vakvisie, curriculum, didactiek etc. Zie hiervoor: Handleiding Vakleerplan Godsdienst/Levensbeschouwing, 2011.

vakdoel nastreefden. Ook feedback van docenten die aan dit vakdoel geen prioriteit verlenen, kon immers bijdragen aan de validering van de beschrijving van de kernpraktijken.

Voor namen van de docenten die deel hadden genomen aan vakvisitaties ging ik te rade bij Verus, de instelling die deze vakvisitaties begeleidt en faciliteert. De hiervoor verantwoordelijke medewerker stuurde de betreffende docenten een mail met de vraag of hij hun naam en adres aan mij mocht doorgeven. De docenten die hier positief op reageerden, heb ik vervolgens zelf per mail benaderd. De namen en mailadressen van docenten die de afgelopen drie jaar in *Narthex* publiceerden, vond ik in de rubriek Personalalia van het tijdschrift. Ook deze docenten benaderde ik per mail.

Eén docent voldeed niet aan de twee genoemde zoekcriteria. Deze docent kwam ik op het spoor, doordat hij op basis van zijn eigen lespraktijk en lesmateriaal een professionaliseringsaanbod had ontwikkeld op het gebied van (digitale) vakdidactiek GL en daarmee blijk gaf aan te sluiten bij de hierboven beschreven verwachtingen van een 'expertdocent'. Eén andere docent voldeed op zich aan de criteria, maar was ten tijde van het onderzoek met pensioen. Getuige zijn recente publicaties in *Narthex* en betrokkenheid bij andere relevante activiteiten, zoals vakconferenties, was hij echter zodanig ervaren en betrokken bij het vak, dat zijn feedback relevant en van waarde leek.

In totaal vroeg ik 28 docenten⁷³ of ze mee wilden doen aan het Delphi-onderzoek. In de mail beschreef ik de bedoeling van het onderzoek, gaf ik een indicatie van de tijdsinvestering en verzekerde anonieme deelname. Van de 28 docenten reageerden 24 positief. Van vier docenten ontving ik geen antwoord. Twee docenten meldden zich vlak voor aanvang van het onderzoek af. Eén docent reageerde positief, maar heeft na ontvangst van de vragenlijst niet meer gereageerd. Eén docent vulde alleen de eerste helft van de eerste ronde in en gaf aan wegens omstandigheden verder niet mee te kunnen doen.

Uiteindelijk hebben 20 docenten aan alle drie de rondes van het onderzoek meegedaan. Zes van hen publiceren meer of minder regelmatig in *Narthex*. Van één school deden twee docenten mee.

Zie voor het overzicht met kenmerken en gefingeerde namen⁷⁴ Appendix D. In onderstaande tabel zijn relevante kenmerken van de deelnemende docenten en hun scholen samengevat.

⁷³ Uit de review study van Hsu & Sandford (2007) blijkt dat Delphi-panels met meer dan 30 deelnemers weinig nieuwe informatie opleveren.

⁷⁴ Ter onderscheiding zijn de participerende docenten in het kwalitatieve onderzoek met een letter, in het Delphi-onderzoek met een gefingeerde naam aangegeven.

Tabel 5.2. Kenmerken van de participanten in het Delphi-onderzoek

Kenmerk	Categorieën	N
Docenten		20
Regio's	Noord Nederland: Friesland, Drenthe, Noord-Holland Midden Nederland: Gelderland, Overijssel, Zuid-Holland Zuid Nederland: Noord-Brabant, Zeeland	6 12 2
Aantal jaren ervaring	>30 20–30 10–20 <10	2 6 7 5
Man / Vrouw	Mannen Vrouwen	12 8
Bevoegdheid:	Eerstegraads bevoegd Tweedegraads bevoegd, maar werkzaam in eerstegraads gebied Geen docentenopleiding, wel master Theologie	18 1 1
Scholen		19
Denominatie scholen	Algemeen Christelijk/ Samenwerkingsschool Specifiek Protestant-Christelijk (PC) Specifiek Rooms-Katholiek (RK)	9 9 1
GL	Als (klein of combinatie) examenvak	13

5.2.2 Het onderzoeksobject

Het onderzoeksobject bestond uit een set kernpraktijken waarmee elf eerstegraads docenten GL in hun rol als *Identity Agent* beogen bij te dragen aan één van de vakdoelen van GL, namelijk het bevorderen van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen. Deze kernpraktijken waren voortgekomen uit twee deelonderzoeken naar de praktijk van de docenten GL, zoals beschreven in Hoofdstuk 3 en 4 van deze studie. De uitkomsten van deze deelonderzoeken waren eerder, na een *membercheck* onder de participanten ervan, vast gesteld.

5.2.3 Digitaal Delphi-onderzoek

Fogo (2014) noemt twee voordelen van de Delphi methode waarbij 'digitaal' wordt gediscussieerd. Ten eerste is deze aanpak effectief en efficiënt, omdat teksten, casussen, vragen etc. digitaal verspreid en beantwoord kunnen worden. De deelnemers kunnen op momenten dat het hun uitkomt achter hun eigen werktafel hun bijdragen leveren. Dat bespaart reizen en dus tijd. Een tweede voordeel is volgens Fogo dat de anonimiteit van de deelnemers voorkomt dat zij elkaar onderling beïnvloeden.

Statusverschillen en andere groepsdynamische *issues* spelen in deze aanpak van het Delphi-onderzoek geen rol. Ook Kloser benadrukt het belang van deze anonimiteit:

“Panelist anonymity is essential to minimizing social-emotional bias inherent in face-to-face committee meetings and helps focus participant responses on the task.” (Kloser 2014: 1190).

Vanwege deze voordelen is hier voor een digitale aanpak gekozen. De docenten wisten niet welke docenten in de eerdere deelonderzoeken hadden geparticipeerd, noch wie de andere deelnemers van het Delphi-onderzoek waren. De meerderheid, zestien van de twintig docenten, kende mij als onderzoeker niet of slechts op afstand, bijvoorbeeld door publicaties in *Narhex*; vier van hen kenden mij door mijn werk als vakdidacticus GL.

5.2.4 Opbouw van het onderzoek

Dit Delphi-onderzoek werd uitgevoerd in drie rondes. Voorafgaand is een pilot-onderzoek uitgevoerd. In deze paragraaf worden de onderzoeksinstrumenten en de gevolgde onderzoeksmethode per onderdeel toegelicht.

1. Pilotonderzoek

Het pilotonderzoek is uitgevoerd in één sectie GL, bestaande uit drie mij bekende, ervaren (>8 jaar) eerstegraads docenten GL (twee mannelijke collegae en één vrouwelijke collega) van een interconfessionele school voor havo/vwo in Leiden⁷⁵. De bedoeling van de pilot was na te gaan of *de aanpak* van het Delphi-onderzoek ‘werkte’. Het ging dus niet om inhoudelijke feedback op de kernpraktijken zelf.

De docenten kregen de kernpraktijken voorgelegd in de formulering zoals die na de membercheck was vastgesteld. Bij elk afzonderlijk onderdeel van de kernpraktijk waren vragen gesteld, dus bij de beschrijving, de motivering en de concretisering van het docentgedrag. Een toelichting bij het Delphi-onderzoek en een schematisch overzicht van de rationale van de elf docenten (opbrengst deelstudie 1) waren ter verheldering toegevoegd. Ik vroeg de docenten of ze de toelichting wilden lezen en de vragenlijst wilden beantwoorden om vervolgens feedback te geven op de helderheid van de toelichting en de vragen. Ik verwachtte dat zij daarvoor 1 à 1,5 uur nodig zouden hebben.

Twee docenten (m en v) hebben het onderzoek grotendeels ingevuld. De derde docent (m) vulde vanwege tijdgebrek slechts een klein deel in. De inschatting van de tijdsinvestering bleek dan ook te optimistisch: alle drie de docenten hadden

⁷⁵ In het pilotonderzoek van Fogo participeerden masterstudenten. Ik heb dat overwogen, maar omdat ik in dit onderzoek specifiek expertdocenten wilde bevragen, koos ik voor de hier beschreven deelnemers.

meer tijd nodig en vonden de gevraagde tijdsinvestering daardoor belastend. Deze ervaring werd versterkt door het tweede kritiekpunt, namelijk dat de toelichting bij het onderzoek vanwege de compacte formulering niet voldoende verhelderend was. Eén van de twee docenten (v) die het onderzoek grotendeels invulden, merkte bovendien op dat de volgorde waarin de kernpraktijken werden gepresenteerd haar niet motiveerde:

“Waarom begin je niet met de cognitieve/inhoudelijke kernpraktijken om vanuit daar de overstap te maken naar de relationele? Als docent godsdienst moet je constant balanceren tussen enerzijds persoonlijk/authentiek, anderzijds cognitief/inhoudelijk en dat in één lesuur per week. Ik ervaar dat als één van de lastige zaken in ons vak en ben vaak al blij als ik gewoon goede inhoudelijk lessen heb (en dan volgt dat relationele ook).”

Vanwege de bezwaren tegen de forse tijdsinvestering besloot ik in de eerste ronde geen vragen per onderdeel van de kernpraktijk te stellen, maar uitsluitend vragen over de kernpraktijken als geheel. Op grond van de pilot, herschreef ik ook de toelichting bij het Delphi-onderzoek. De kritiek op de schematische weergave van de rationale van de docenten uit het eerste deelonderzoek leidde tot de vraag of kennis van de rationale noodzakelijk was om de kernpraktijken te begrijpen en te beoordelen. Dat leek niet het geval te zijn, waarna ik besloot het schema achterwege te laten. De volgorde van de kernpraktijken is gehandhaafd, vanwege de uitkomsten van het eerste deelonderzoek. De opmerking maakte wel nieuwsgierig: zouden de docenten uit het Delphi-onderzoek ook opmerkingen maken over het relatieve belang van de relationele kernpraktijken?

2. Procedure, instrumenten en analyse

In onderstaand schema zijn de stappen in de analyse in alle rondes kort samengevat. Aansluitend volgt per ronde een gedetailleerde beschrijving van de procedure, instrumenten en analyse.

Tabel 5.3. Schematisch overzicht van de analyse van de data in alle rondes

Fase	Omschrijving
Fase 1 (alleen in ronde 1)	Vaststellen herkenning en waardering van de elf gepresenteerde kernpraktijken >cutscore 80% van het aantal deelnemers.
Fase 2	Inventarisatie per onderdeel van de kernpraktijk van alle feedback. Ordening op basis van instemming, verwerping of aanvulling.
Fase 3	Herhaaldelijke lezing en interpretatie van de feedback door de eerste onderzoeker. Reduceren van overlappingen en samenvatting

Tabel 5.3. *Vervolg*

Fase	Omschrijving
	van alle door het panel genoemde aspecten, selecteren van citaten van kenmerkende feedback van deelnemers ⁷⁶ .
Fase 5	Formuleren van voorstel voor bijstelling of aanvulling door de eerste onderzoeker, waarbij zo optimaal mogelijk werd aangesloten bij letterlijke formuleringen in de feedback.
Fase 6	Bespreking, indien nodig herhaaldelijk, van de voorgestelde bijstelling en formulering met de eerste promotor.
Fase 7	Verslaglegging voor het panel: formuleren van de hoofdpunten in de feedback, explicitering en verantwoording van de besluitvorming en de voorgestelde wijzigingen waarbij ter bevordering van de transparantie verschillende kleuren in de tekst werden gebruikt.

Ronde 1

Voor ronde 1 (mei 2016) ontvingen 21 docenten per mail de vragenlijst over de kernpraktijken die uit de deelonderzoeken – na de *membercheck* – waren vastgesteld. Ik vroeg hen om bij elke kernpraktijk de volgende vragen te beantwoorden:

Tabel 5.4. *Vragen per kernpraktijk in Ronde 1*

Vragen	Antwoordmogelijkheden
1. Deze kernpraktijk past bij mijn eigen pedagogisch-didactische praktijk	- 3-puntsschaal: - o Ja - o Enigszins - o Nee - Ruimte voor opmerkingen
2. Hoe belangrijk vindt u deze kernpraktijk?	- 5-puntsschaal: - o Heel belangrijk - o Belangrijk - o Tamelijk belangrijk - o Tamelijk onbelangrijk - o Onbelangrijk - Ruimte voor opmerkingen
3. Ik stel de volgende bijstelling en/of aanvulling voor (u kunt uw voorstellen voor bijstellingen, aanvullingen of uw opmerkingen ook met <i>comments</i> of <i>track-changes</i> in de tekst zelf aangeven)	Open vraag
4. Beknopt voorbeeld uit uw eigen praktijk	Open vraag

⁷⁶ Overeenkomstig Kloser 2014: 1192.

De docenten konden de vragen naar keuze in het document beantwoorden en terugmailen of de vragen handmatig beantwoorden en per post terugsturen. Eén docent koos voor de laatste vorm, alle anderen gebruikten de mail. Op één docent na stuurden alle docenten de vragenlijsten binnen de gevraagde periode (3 weken) terug. Eén docent stuurde een half ingevulde vragenlijst terug en gaf aan door omstandigheden verder niet mee te kunnen doen aan het onderzoek. Uiteindelijk konden in de eerste ronde twintig ingevulde vragenlijsten gebruikt worden voor de analyse, hoewel sommige docenten om onbekende redenen een enkele vraag oversloegen.

De vragenlijst werd voorafgegaan door een toelichting bij de doelen en context van het onderzoek en een instructie voor het invullen van de vragen. In deze eerste ronde werd de docenten ten eerste gevraagd per kernpraktijk op een driepunts-schaal aan te geven of deze aansloot bij hun eigen praktijk en op een vijfpunts-schaal welk belang zij hechtten aan de kernpraktijk. Deze antwoorden konden zij indien gewenst motiveren; vervolgens konden zij bijstellingen of aanvullingen noteren per kernpraktijk. Bij elke kernpraktijk werd bovendien gevraagd naar een voorbeeld uit de eigen praktijk, teneinde de concretisering van het docentgedrag per kernpraktijk uit te breiden. Bovendien konden deze voorbeelden een indicatie geven of de interpretatie van de kernpraktijk door het panel overeenstemde met de bedoeling ervan.

Aan het slot van de vragenlijst konden de deelnemers extra kernpraktijken toevoegen, de kernpraktijken prioriteren en de inhoud van een recente les beschrijven. De vraag naar nieuwe kernpraktijken was bedoeld om na te gaan of met het Delphi-onderzoek het aantal kernpraktijken kon worden uitgebreid. De vraag naar prioritering was bedoeld om inzicht te krijgen in het relatieve belang dat de panelleden aan de kernpraktijken hechtten. Een voorbeeld van een recente les was bedoeld om inzicht te verkrijgen in de concrete praktijk van de docenten.

Analyse ronde 1

De analyse van ronde 1 begon met een inventarisatie van alle antwoorden op de vragen naar de herkenning van de kernpraktijken in de eigen lespraktijk en de waardering ervan. Omdat in de literatuur geen beargumenteerde standaard ‘*cut scores*’ bekend zijn op grond waarvan elementen in een Delphi-onderzoek verwijderd moeten worden (zie hierover ook Fogo 2014: 160 en Kloser, 2014: 1192), besloot ik, in overleg met de eerste promotor, kernpraktijken te verwijderen die door minder dan vier-vijfde van de deelnemers, dus door *minder* dan 16 docenten, wel of enigszins herkend en/of als ‘tamelijk onbelangrijk’ of ‘onbelangrijk’ gewaardeerd zouden worden.

Alle feedback van de panelleden werd geanalyseerd zoals aangegeven in bovenstaand overzicht van de data-analyse. Aanvullingen, voorstellen tot wijzigingen en andere vormen van feedback werden per kernpraktijk samengevat en opgenomen in het document dat in ronde 2 aan het panel werd voorgelegd. De aanvullingen en veranderingen werden in kleur aangegeven en de besluitvorming werd expliciet toegelicht. De docenten konden hierdoor zelf beoordelen of hun feedback voldoende en passend was verwerkt.

Alle concrete voorbeelden van docentgedrag die de panelleden aandroegen zijn, voor zover ze niet overlapt met de bestaande voorbeelden, per kernpraktijk verwerkt in de concretisering. Alle nieuwe concretisering of aanvullingen op de bestaande, werden in het document voor ronde 2 in groen aangegeven. Deze uitgebreide concretisering is in ronde 2 ter kennisgeving bijgevoegd, maar niet meer ter discussie gesteld. De uiteindelijke versie van de concretisering is opgenomen in het complete overzicht van de opbrengst van het Delphi-onderzoek. Zie hiervoor Appendix A.

Ronde 2

Voor ronde 2 (september 2016) ontvingen alle deelnemers een mail met in de bijlage een instructie, een bijlage met de nieuwe vragenlijst bij de kernpraktijken en een tekst met een reactie op de algemene vragen en kritische feedback bij ronde 1 (vergelijk Kloser 2014: 1193). Zoals gezegd was de beschrijving van de ‘concretisering van de kernpraktijken’ na ronde 1 afgerond⁷⁷.

In de vragenlijst voor ronde 2 werd per kernpraktijk het totaal aan ‘herkenning en waardering’ van de praktijk schematisch opgenomen. Om de leesbaarheid te bevorderen en vergelijking en becommentariëring voor het panel te vergemakkelijken, werd ook de oorspronkelijke versie van de kernpraktijk, dus de formulering uit ronde 1, toegevoegd.

In deze tweede ronde werd zowel bij de titel (indien gewijzigd), als bij de beschrijving en de motivatie voor het docentgedrag de vraag gesteld of het panellid instemde met de bijgestelde versie. Twee antwoorden waren mogelijk: “Ja, want:” en “Nee, want:”. Bij elk onderdeel was ruimte voor feedback en suggesties voor nieuwe bijstellingen.

Alle panelleden vulden de vragenlijst in. Drie van hen werden daartoe na de uiterlijke terugzenddatum per mail aangespoord.

⁷⁷ Desalniettemin konden op basis van opmerkingen van panelleden na ronde 2 nog twee concretisering worden toegevoegd.

Analyse ronde 2

De analyseprocedure verliep zoals in de eerste ronde. In deze tweede ronde was het aantal aanvullingen geringer dan in ronde 1. Alle aanvullingen werden verwerkt. De kritische feedback werd geanalyseerd zoals aangegeven in het bovenstaande analyseschema. Kernpraktijken waar tegenstrijdige feedback op werd gegeven, kregen extra aandacht. Tabel 4 laat ter illustratie zien hoe de analyse, besluitvorming en nieuwe formulering na ronde 2 met het panel is gecommuniceerd. Het betreft hier de beschrijving van het docentgedrag van de kernpraktijk die in ronde 2 (nog) als *Caring* werd aangeduid.

Ronde 3

Tabel 5.5. Voorbeeld van verwerking van de feedback bij de beschrijving van het docentgedrag van kernpraktijk R1, Caring na ronde 2

Beschrijving docentgedrag Ronde 1

Docenten tonen expliciet en impliciet in woord en gedrag dat het welzijn en de toekomst van de leerlingen hun aan het hart gaan.

a. Kwalitatieve feedback ronde 1

1. De formulering is te veel gericht op de toekomst.
2. De relationele dimensie Caring tussen docent-leerling moet worden aangevuld met leerling-leerling; dat is namelijk de basis voor de essentiële bouwsteen voor relatie: de groei van het empathisch vermogen.

Besluit: (in de onderzoeksversie aangegeven met kleur)

Bijgestelde en aangevulde beschrijving van docentgedrag voor ronde 2

Docenten tonen expliciet en impliciet in woord en gedrag dat het welzijn, de ontwikkeling en de relaties met hun leerlingen en van de leerlingen onderling hun aan het hart gaan.

b. Kwantitatieve feedback ronde 2

	Eens	Oneens
Aantal deelnemers dat het eens was met de formulering	17	3

c. Kwalitatieve feedback ronde 2

1. Er moet een toekomstgericht element in verwerkt zijn.
2. De zorg voor de leerling zelf en de zorg voor de relatie met de leerling bevinden zich niet op hetzelfde niveau. Deze kernpraktijk zou zich moeten richten op het eerste. Dat de docent dan ook zorg heeft voor de relatie is geïmpliceerd en kan bij de concretisering worden genoemd.
3. Hier staat de zorgzame betrokkenheid van de docent voor de leerlingen (individueel en als groep) centraal. De zorg voor “relaties” tussen docent en leerling en leerlingen onderling is belangrijk, maar is een onderdeel van de Relationele Kernpraktijk “Gemeenschap bevorderen”.
4. Het is belangrijk dat het cognitieve, sociaal emotionele en relationele worden benoemd.

Tabel 5.5. Vervolg

Besluit: Ik handhaaf “ontwikkeling”, omdat in dat woord een toekomst is geïmpliceerd. De focus in deze praktijk moet inderdaad liggen op de **zorgzame betrokkenheid** van de docent voor de leerling in de relatie tussen docent- leerling(en). Zorg voor relatie en voor onderlinge relaties tussen leerlingen zijn daarvan afgeleid. Het cognitieve en sociaal-emotionele aspect is belangrijk, maar die komen terug in de relationele Kernpraktijken 2 en 4. De relaties tussen leerlingen onderling is onderwerp van Kernpraktijk 5. In deze kernpraktijk neem ik zorg voor de relatie op in concretisering. De zorg voor de relaties tussen leerlingen onderling was al als voorbeeld opgenomen.

Voorgestelde bijstelling voor ronde 3:

Docenten tonen expliciet en impliciet in woord en gedrag dat het welzijn en de ontwikkeling van hun leerlingen hun aan het hart gaan.

Voor ronde 3 ontvingen de deelnemers begin december 2016 een mail met dank voor de inspanningen tot nu toe, een herhaalde toelichting bij de doelen en status van het Delphi-onderzoek en de instructie voor het invullen van de vragenlijst voor ronde 3. De concretisering werden, ter informatie, opnieuw in een bijlage toegevoegd.

De vragenlijst betrof per kernpraktijk een samenvatting van de feedback van ronde 2 en een voorstel voor bijgestelde formuleringen voor de kernpraktijken waar nog geen consensus over bestond. De kernpraktijken of delen van kernpraktijken waarover consensus was bereikt, werden niet meer bevestigd. In de vragenlijst konden de panelleden opnieuw al dan niet instemmen met bijgestelde formuleringen en waar nodig feedback geven of alternatieve formuleringen voorstellen. De deelnemers werd daarbij verzocht zich te beperken tot feedback of suggesties die volgens hen in de uiteindelijke formulering zelf verwerkt moesten worden.

Voor deze laatste ronde werden vijf docenten na de uiterste terugzenddatum aangespoord de vragenlijst alsnog in te vullen. De reden die zij voor de vertraging aangaven, was tijdgebrek. Eén docente sloeg in deze derde ronde om onbekende redenen alle ja/nee- vragen over, waardoor het totaal aantal docenten dat deze vraag beantwoordde 19 was.

Analyse ronde 3

In de derde en laatste ronde werd van elk onderdeel van de kernpraktijken waarover nog geen consensus was bereikt, geïnventariseerd hoeveel docenten instemden met de bijgestelde formulering na ronde 2. De hoeveelheid feedback in deze ronde was aanzienlijk kleiner dan in ronde 1 en 2. De feedback werd op dezelfde wijze als in ronde 1 en 2 geanalyseerd. Uiteindelijk werd de feedback verwerkt in de definitieve formulering van de kernpraktijken. Alle beslissingen hieromtrent zijn voorgelegd aan en doorgesproken met de eerste promotor.

5.3 Resultaten

De opbouw van deze paragraaf is als volgt. Paragraaf 5.3.1 bevat een overzicht van de herkenning en waardering van de kernpraktijken in ronde 1. In paragraaf 5.3.2 volgt een bespreking van de inhoudelijke feedback per ronde op respectievelijk de relationele (aangeduid met R) en didactische kernpraktijken (aangeduid met D). De resultaten worden geïllustreerd door voorbeelden (citaten) van kenmerkende feedback. Bij langere citaten wordt de (gefingerde) naam van de docent toegevoegd, bij korte citaten, zoals één of enkele woorden, wordt volstaan met een weergave tussen aanhalingstekens. De citaten van de docenten geven niet alleen inzicht in de aard en inhoud van de feedback, maar verhelderen ook de aard en context van de onderwijspraktijk van docenten GL.

De elf kernpraktijken zijn hieronder steeds aangeduid met de oorspronkelijke titel van de kernpraktijk, zoals die na de *membercheck* na deelonderzoek 2 en 3 was vastgesteld. Op grond van het Delphi-onderzoek is echter een aantal titels gewijzigd. In Appendix A worden de definitieve titels van de elf kernpraktijken gepresenteerd.

5.3.1 Herkenning en waardering van de kernpraktijken

Alle kernpraktijken werden door minstens vier-vijfde van de panelleden (minstens 16 docenten) wel of enigszins herkend en/of als 'heel belangrijk, belangrijk of tamelijk belangrijk' gewaardeerd. Alle kernpraktijken voldeden daarmee aan de vooraf vastgestelde *cutscore* en konden gehandhaafd worden voor het vervolg van het Delphi-onderzoek.

1. Herkenning

Vijf kernpraktijken werden in ronde 1 het meest herkend, dat wil zeggen dat meer dan driekwart van de docenten aangaf dat de betreffende kernpraktijk aansloot bij de eigen praktijk, namelijk drie relationele kernpraktijken (R1 Caring, R2 Moreel bewustzijn bevorderen, R4 Emotioneel en cognitief uitdagen) en twee didactische kernpraktijken (D4 Kritisch denken stimuleren en D5 Integreren). Meer enigszins herkend dan wel herkend werd R6 Serieus spel spelen (door 5 wel, door 13 enigszins herkend). Van twee kernpraktijken was de verdeling wel/ enigszins herkend vrijwel gelijk: R5 Gemeenschap creëren en D4 Gemeenschappelijk leerproces creëren, beide 10 keer wel, 9 keer enigszins. Twee praktijken werden elk door twee docenten niet herkend, namelijk R6 Serieus spel spelen en D5 Integreren.

2. Waardering

Vijf van de elf kernpraktijken, opnieuw drie relationele en twee didactische, werden door tenminste driekwart van de docenten gewaardeerd als heel belangrijk/ belang-

rijk: Caring (R), Moreel bewustzijn bevorderen (R), De docent als significante ander (R), Kritisch denken stimuleren (D) en Integreren (D). Als de waardering ‘tamelijk belangrijk’ wordt meegerekend, voldoen alle kernpraktijken ruimschoots aan de cutscore voor voldoende waardering. Twee kernpraktijken, namelijk Gemeenschap creëren (D) en Prikkelen en opbouwen in kleine hermeneutische cycli (D) werden allebei door één docent tamelijk onbelangrijk gevonden. Ook Abstracte begrippen concretiseren werd door één docent tamelijk onbelangrijk gevonden, want “te vanzelfsprekend”.

5.3.2 Nieuwe kernpraktijken en prioritering

Twee docenten stelden een nieuwe kernpraktijk voor, namelijk “Leerlingen zelf inhouden laten presenteren” en “Leerlingen leren reflecteren”. Beide voorstellen zijn echter vanwege de overlap met de gepresenteerde kernpraktijken niet als nieuwe ‘kernpraktijken’ overgenomen, maar opgenomen in de concretisering van het docentgedrag. De vraag naar de prioritering werd door minder dan vijf docenten beantwoord en is om die reden buiten de resultaten gehouden.

5.3.3 Samenvatting feedback en suggesties per kernpraktijk per ronde

Hieronder volgen per kernpraktijk de belangrijkste punten in de feedback en een verantwoording van de verwerking ervan. Eerst worden de mate van herkenning en de waardering weergegeven, met aansluitend kenmerkende voorbeelden van de onderbouwing, voor zover aanwezig. Vervolgens zijn de kernpunten van de feedback op de formulering van de kernpraktijk per onderdeel weergegeven, dus respectievelijk bij titel, docentgedrag en motivatie. Zoals hierboven aangegeven waren de concretisering van het gedrag geen punt van discussie.

R1 Caring

Tabel 5.6. Herkenning van de kernpraktijk in ronde 1

Antwoordoptie	N
Ja	15
Enigszins	4
Nee	0
Non-respons	1

Tabel 5.7. Waardering van de kernpraktijk in ronde 1

Antwoordoptie	N
Heel belangrijk	13
Belangrijk	5
Tamelijk belangrijk	2
Tamelijk onbelangrijk	0
Onbelangrijk	0
Non-respons	0

Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat: “Dit is natuurlijk een kernvaardigheid van de docent levensbeschouwing” (Boudewijn). Kanttekeningen betroffen bijvoorbeeld de ambitieuze formulering, zoals in dit citaat van Janjob:

“Hoewel dit helemaal mijn idee is, is het tegelijk ook ambitieus; in een één-uurs-vak is het uit zelfbescherming niet mogelijk om deze houding op elk moment te hebben.” (Janjob)

Titel

Oorspronkelijke formulering: *Caring*

Omdat zowel in ronde 1 als 2 opmerkingen werden gemaakt over de Engelse titel van deze kernpraktijk, is op basis van enkele suggesties in ronde 3 de formulering “Zorgzame betrokkenheid tonen” voorgesteld aan het panel. **Zestien docenten** stemden hier in ronde 3 mee in, maar er bleef kritiek, zoals “zorgzaam is te soft” en de “formulering is gekunsteld” en “liever verantwoorde betrokkenheid”. Omdat verantwoorde betrokkenheid eveneens gekunsteld is, herformuleerden we na ronde 3 de titel tot “Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen”.

Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

Docenten tonen expliciet en impliciet in woord en gedrag dat het welzijn en de toekomst van de leerlingen hun aan het hart gaan.

De feedback in ronde 1 omvatte twee aspecten: de formulering is 1. te veel gericht op de toekomst en 2. te weinig gericht op de onderlinge relaties tussen docent en leerlingen en de leerlingen onderling. Dat leidde tot de volgende formulering voor ronde 2: Docenten tonen expliciet en impliciet in woord en gedrag dat het welzijn, de ontwikkeling en de relaties met hun leerlingen en van de leerlingen onderling hen aan het hart gaan.

In ronde 2 stemden **17 docenten** in met deze formulering. Feedback richtte zich op het aspect van de onderlinge relaties: zorg voor de leerling zelf en zorg voor de relatie tussen docent en leerlingen en leerlingen onderling bevinden zich niet op hetzelfde niveau. Bovendien werd opgemerkt dat dit relationele aspect veel duidelijker past in de kernpraktijk ‘Gemeenschap bevorderen’. Vanwege instemming met dit laatste besloten we de toevoeging betreffende de relaties weg te laten. Dit resulteerde in de formulering die in ronde 3 aan het panel met de genoemde argumentatie werd voorgelegd: Docenten tonen expliciet en impliciet in woord en gedrag dat het welzijn en de ontwikkeling van hun leerlingen hun aan het hart gaan.

In ronde 3 stemden **19 docenten** hiermee in. De docente die niet instemde, wilde de uitdrukking ‘aan het hart gaan’ vervangen door ‘vinden belangrijk’. Vanwege de instemming van 19 van de 20 docenten en omdat ‘aan het hart gaan’ niet alleen sterker is dan ‘belangrijk vinden’, maar ook het aspect van ‘compassie’ dat in deze kernpraktijk is besloten beter uitdrukt, besloten we de voorgestelde formulering te handhaven.

Motivatie

Oorspronkelijke formulering:

Leerlingen groeien op in een ingewikkelde en veeleisende context. Om zich veilig te voelen in de klas, hebben zij het nodig om zich welkom te voelen. Docenten willen hun leerlingen laten weten dat zij gezien worden als waardevolle en unieke mensen. Om het welzijn van leerlingen te bevorderen en hen te helpen later tot hun bestemming te komen, willen docenten hun leerlingen waar mogelijk bijstaan. Dat betekent niet dat leerlingen tegen alle moeite of inspanning beschermd moeten worden. In de confrontatie met wat moeilijk is, verleggen leerlingen hun grenzen en leren zij te vertrouwen op een sociaal vangnet.

De feedback in ronde 1 omvatte vijf aspecten: 1. de term “sociaal vangnet” is onduidelijk, te hoog gegrepen en niet realistisch; 2. dat vangnet laat “vaak te wensen over”; 3. de confrontatie van leerlingen met ‘wat moeilijk is’, leidt niet altijd tot een positief gevoel; 4. leerlingen dienen te ervaren dat zij er niet alleen voor staan; en 5. de dialoog over levenservaringen is waardevol en draagt bij aan kracht en empathisch vermogen.

Wat dat laatste betreft, werd veiligheid weliswaar belangrijk gevonden, maar ook als ideaal benoemd: “Veiligheid is een ideaal, absolute veiligheid een droom” (Piet).

Op grond hiervan stelden we de formulering als volgt bij:

Leerlingen groeien op in een ingewikkelde en veeleisende omgeving. Om zich te kunnen ontwikkelen hebben zij veiligheid en ruimte nodig. Daarom willen docenten dat hun leerlingen zich in de les welkom voelen en hen laten ervaren dat zij hen zien als waardevolle en unieke mensen. Om het welzijn van leerlingen te bevorderen en hen te helpen tot hun bestemming te komen, willen docenten hun leerlingen waar mogelijk bijstaan en hen de waarde van Caring laten ervaren. Caring betekent niet dat de docenten hun leerlingen tegen alle moeite of inspanning willen beschermen. Door confrontatie met wat moeilijk is en het gesprek daarover willen docenten leerlingen laten ervaren dat anderen ook vragen en pijnlijke ervaringen hebben. Hierdoor leren leerlingen beter om te gaan met levenservaringen en wordt de basis gelegd voor de groei van hun empathisch vermogen.

In ronde 2 werd deze formulering door **15 docenten** als voldoende, door 5 docenten als onvoldoende gewaardeerd. Samenvattend luidde de feedback op de nieuwe formulering: 1. laat weg wat *Caring* niet is; 2. een docent kan leerlingen niet beschermen; 3. ook de mooie en vrolijke dingen van leerlingen gaan docenten aan het hart; 4. *Caring* impliceert ook vertrouwen geven en ruimte bieden voor eigen keuzes van de leerlingen; en 5. empathie is te algemeen; het gaat er om dat leerlingen ook zelf zorgzame betrokkenheid leren ontwikkelen.

Op grond van deze feedback besloten we weg te laten wat *Caring* niet is en schraptten we de zin over het beschermen. Empathie vervingen we door zorgzame betrokkenheid. Toegevoegd werd: 1. de mooie dingen van leerlingen gaan docenten aan het hart; en 2. eigen keuzes van leerlingen moeten opgemerkt worden en ruimte krijgen.

In ronde 3 stemden **18 docenten** in met deze formulering. Twee docenten vulden de vraag niet in⁷⁸. Ondanks bijval als “prima zo”, vond één docent het werkwoord ‘moeten’ te sterk en hield één docent bezwaar tegen de gekunstelde formulering van ‘zorgzame betrokkenheid’.

Het werkwoord ‘moeten’ is gehandhaafd, omdat een alternatief zoals ‘het zou wenselijk zijn’ de hier bedoelde impact van de motivatie voor het gedrag geen recht doet. Herformulering van de constructie leidde tot de volgende definitieve formulering:

⁷⁸ Eén docente gaf in ronde 3 wel feedback op en suggesties voor de formulering van de kernpraktijken, maar vulde consequent de vraag naar eens/oneens niet in. Bij navraag bleek dat ze vond dat ze het zelf allemaal net iets anders zou formuleren.

Leerlingen groeien op in een ingewikkelde en veeleisende omgeving. Om zich te kunnen ontwikkelen, moeten zij zich welkom voelen in de les, zich gezien weten als waardevolle mensen en de ruimte ervaren om eigen keuzes te maken. Als docenten in de klas aandacht geven aan wat goed gaat en leerlingen bijstaan in wat confronterend en moeilijk is, ervaren leerlingen dat zij niet alleen staan. Hierdoor leren zij beter om te gaan met levenservaringen en wordt de basis gelegd voor de ontwikkeling van zorgzame betrokkenheid voor anderen.

R2 Moreel bewustzijn bevorderen

Tabel 5.8. A. Herkenning van de kernpraktijk in ronde 1

Antwoordoptie	N
Ja	18
Enigszins	2
Nee	0

Tabel 5.9. B. Waardering van de kernpraktijk in ronde 1

Antwoordoptie	N
Heel belangrijk	14
Belangrijk	5
Tamelijk belangrijk	1
Tamelijk onbelangrijk	0
Onbelangrijk	0

Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat:

“Dit past bij mijn onderwijspraktijk: geen gelikt verhaal vertellen, maar aanzetten en stimuleren tot nadenken en vragen stellen.” (Joke)

Kanttekeningen betroffen het risico van een eenzijdig cognitieve benadering:

“Maar ‘standpunten’ in elk geval niet alleen cognitief opvatten. Er is voortdurende wisselwerking tussen kennis, standpunt en gedrag.” (Joke)

Een andere docente voegde hier aan toe:

“Mijns inziens is het dus ook heel belangrijk dat leerlingen leren hierbij hun voelen te gebruiken.” (Maaïke)

Titel

De titel bleef in alle rondes ongewijzigd.

Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

Docenten stimuleren leerlingen om hun eigen morele standpunten te ontdekken, te verhelderen en te onderbouwen en de implicaties ervan voor hun gedrag te onderzoeken.

Ronde 1 leverde tegenstrijdige feedback op: enerzijds was er kritiek op de nadruk op het cognitieve proces, anderzijds zou juist ‘kennis’, bijvoorbeeld van ethische theorieën, als grond voor meningsvorming benadrukt moeten worden. Door anderen werden aspecten als zelfreflectie en inlevingsvermogen gemist. Dit leidde tot de volgende bijstelling voor ronde 2:

Docenten stimuleren leerlingen om zich bewust te worden van hun morele standpunten en van de implicaties van hun morele standpunten in de omgang met anderen. Zij leren leerlingen daartoe vragen te stellen bij hun morele standpunten en hun standpunten te onderbouwen op grond van kennis, zelfreflectie en inlevingsvermogen in de standpunten en gevoelens van anderen.

In ronde 2 werd door **13 docenten** met deze bijstelling ingestemd, zes docenten wezen (een deel van) de bijstelling af en één docent vulde de vraag eens/oneens niet in. De belangrijkste feedback was dat de nieuwe formulering “genuanceerder” was, maar nog steeds te hoog gegrepen, doordat het ‘bijstellen van standpunten’ over de grens van het haalbare zou gaan. In deze praktijk zou het moeten gaan om bewust worden en bevragen van morele standpunten op grond van zelfinzicht, vakkennis en inlevingsvermogen. Op grond hiervan stelden we voor ronde 3 de formulering als volgt bij:

Docenten stimuleren leerlingen om zich bewust te worden van hun morele standpunten en van de implicaties van hun morele standpunten in de omgang met anderen. Zij leren leerlingen daartoe vragen te stellen bij hun morele standpunten en hun standpunten te onderbouwen op grond van kennis, zelfreflectie en inlevingsvermogen in de standpunten en gevoelens van anderen.

In ronde 3 werd deze formulering door **19 docenten** positief beoordeeld, ondersteund met opmerkingen als “goede verwerking van feedback”; één docente beantwoordde deze vraag niet. Enkele docenten gaven bij hun instemming nog feedback, zoals Karel-Jan: “Met een 1-uursvak is dit met heel veel klassen soms een lastige opgave”.

Motivatie

Oorspronkelijke formulering:

Moreel bewustzijn is voorwaardelijk voor moed, tolerantie en ethisch verantwoord gedrag. Dat hebben leerlingen nu en later nodig om zorgvuldig met elkaar om te kunnen gaan, om een positieve bijdrage aan de samenleving te kunnen leveren en om weerbaar te zijn tegen de eisen die de complexe, veeleisende samenleving aan hen stelt.

Bij de formulering van de motivatie voor deze kernpraktijk kwam slechts één opmerking, namelijk de gewenste toevoeging van ‘empathie’.

In ronde 2 werd vanwege deze kleine verandering ten opzichte van 1 niet gevraagd naar al dan niet instemming met deze formulering van de motivatie voor de kernpraktijk. Twee docenten gaven desondanks feedback: 1. de samenleving; verandert en dat vraagt van leerlingen het vermogen om standpunten te herzien en 2. moreel bewustzijn is niet iets wat er vanzelf is, maar het moet als vaardigheid getraind worden.

Op grond hiervan herformuleerden we de motivatie als volgt:

Moreel bewustzijn bevordert het vermogen van leerlingen om positief bij te dragen aan de snel veranderende samenleving en vergroot de weerbaarheid tegen de eisen die de complexe samenleving aan hen stelt. Bewust zijn van en kritisch omgaan met morele standpunten en van hun implicaties voor anderen is daarom een vaardigheid die leerlingen moeten ontwikkelen. Deze vaardigheid draagt bij tot ethisch verantwoord gedrag, tolerantie en de moed om voor eigen standpunten op te komen of deze te herzien. Dat hebben leerlingen niet alleen later, maar ook hier en nu nodig om zorgvuldig met elkaar om te gaan.

In ronde 3 stemden in totaal **18 docenten** in met deze formulering; sommigen noemden het een goede of genuanceerde verbetering. Twee docenten gaven aan dat ze “nee” hadden ingevuld, omdat ze stilistische bezwaren hadden tegen de formulering. Er kwamen in deze ronde echter ook nieuwe bezwaren naar voren: 1. morele bewustwording leidt niet per se tot tolerantie, hoogstens tot “acceptatie van standpunt van een ander”; 2. het begrip ‘positief’ is lastig te duiden; en 3. tolerantie lijkt te vallen onder ethisch verantwoord gedrag en hoeft niet apart genoemd te worden.

Op grond hiervan besloten we de formulering nogmaals bij te stellen. We erkennen dat morele bewustwording niet zonder meer tot tolerantie leidt en stelden bij tot ‘weloverwogen tolerantie’. Hoewel instemmend met de gedachte dat tolerantie een vorm van ethisch verantwoord gedrag is, meenden we dat het een zodanig specifieke vorm betreft, dat het gerechtvaardigd was om het apart op te nemen. Positief bijdragen is misschien lastig te concretiseren, maar ‘bijdragen’ zou te algemeen geformeerd zijn. Deze overwegingen leidden tot de volgende definitieve formulering:

Moreel bewustzijn bevordert het vermogen van leerlingen om positief bij te dragen aan de snel veranderende samenleving en vergroot de weerbaarheid tegen de eisen die de complexe samenleving aan hen stelt. Zich bewust zijn van en kritisch omgaan met morele standpunten en hun implicaties voor anderen is daarom een vaardigheid die leerlingen moeten ontwikkelen. Deze vaardigheid draagt bij tot ethisch verantwoord gedrag, weloverwogen tolerantie en de moed om voor eigen standpunten op te komen of deze te herzien. Dat hebben leerlingen niet alleen later, maar ook hier en nu nodig om zorgvuldig met elkaar om te gaan.

R3 Docent als significante ander

Tabel 5.10. A. Herkenning van kernpraktijk R3 in ronde 1

Antwoordoptie	N
Ja	11
Enigszins	8
Nee	0
Non-respons	1

Tabel 5.11. B. Waardering van de kernpraktijk R3 in ronde 1

Antwoordoptie	N
Heel belangrijk	8
Belangrijk	8
Tamelijk belangrijk	3
Tamelijk onbelangrijk	0
Onbelangrijk	0
Non-respons	2

Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat, waarin tegelijkertijd een relativering werd verwoord:

“Enerzijds is dit onlosmakelijk verbonden met het docentschap. Ik geef eerder les in wie ik ben, dan in wat ze moeten leren. Dat voelen leerlingen feilloos aan. Ik vind het ook belangrijk dat de docent inderdaad congruent is. De ander is waar de leerlingen zich aan kunnen spiegelen, de volwassene. De ervaren en ook de twijfelaar, de niet-wetende. Anderzijds moet je als docent ook weten wanneer je niet de leerbron hoeft te zijn, op de achtergrond moet blijven. Dat is even vaak als op de voorgrond, vermoed ik.” (Kees)

Titel

De titel bleef in alle rondes ongewijzigd.

Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

Docenten fungeren als spiegel en voorbeeld voor leerlingen door levensbeschouwelijk gemotiveerd gedrag, kritisch denken en omgaan met gevoelens voor te leven en te expliciteren.

In ronde 1 werden drie aanvullingen gesuggereerd: 1. docenten fungeren als significante ander in woord en gedrag; 2. docenten moet ook weten wanneer zij op de achtergrond moeten blijven; en 3. voor deze praktijk is een juiste dosering en afstemming op de situatie noodzakelijk.

Op grond hiervan werd de formulering voor ronde 2 als volgt bijgesteld:

Docenten fungeren als spiegel en voorbeeld voor leerlingen door levensbeschouwelijk gemotiveerd en congruent gedrag, door het expliciteren en demonstreren van kritisch denken over levensbeschouwelijke inhouden en standpunten en het omgaan met gevoelens, maar stellen zich terughoudend op wanneer de inhoud van de stof en de relatie tussen docent en leerlingen daarom vraagt.

In ronde 2 stemden **18 docenten** in met deze bijstelling. Eén docent merkte op dat de bijgestelde versie weliswaar beter was, maar dat ‘congruentie’ ook een keurslijf kan veroorzaken en tot schijnheiligheid kan leiden. Een docent merkt op dat het begrip ‘congruent’ “leeg” is. Eén andere docent was het oneens, omdat terughoudendheid volgens hem niet wenselijk is: “Leerlingen hunkeren naar relatie” (Karel-Jan). Daarentegen motiveren twee voorstellers hun keus juist met “Mooi van dat laatste, van dat terughoudend optreden. Goed dat dat ook omschreven

is” (Lucia) en “Ja, ook in op tijd terughoudend zijn, kan de docent een spiegel en voorbeeld zijn” (Trijntje).

We besloten terughoudendheid te laten staan: niet de relatie als zodanig wordt hier teruggehouden, maar de veiligheid van de relatie wordt door terughoudendheid bevorderd. Het begrip ‘congruentie’ werd verhelderd en minder dwingend geformuleerd. Dit leidde tot de volgende bijstelling:

Docenten fungeren als spiegel en voorbeeld voor hun leerlingen. Zij expliciteren en demonstreren hoe zij kritisch denken over levensbeschouwelijke en morele onderwerpen en hoe zij omgaan met gevoelens. Zij vertonen gedrag dat congruent is met hun levensbeschouwelijke standpunten en zijn eerlijk als dat niet lukt. Zij stellen zich bewust terughoudend op wanneer de behoeften van leerlingen, de onderlinge relatie of de inhoud van de stof dat nodig maakt.

In ronde 3 werd deze bijstelling opnieuw door **18 docenten** positief beoordeeld, door één docente negatief, één docent vulde de vraag niet in. De feedback was nu instemmend (“goede verbetering” en “niets aan toe te voegen”), maar de docente (Trijntje) die bezwaar hield, merkte op:

“Nee, omdat het niet per se gaat over hun eigen kritisch denken of hun eigen omgaan met gevoelens, maar over manieren van kritisch denken en omgaan met gevoelens.” (Trijntje)

Ondanks dit bezwaar werd de formulering na ronde 3 gehandhaafd: in deze kernpraktijk gaat het over de relatie tussen de docent en de leerlingen en om de significante rol van de docenten als persoon daar in. Zeker moet de docent ook andere manieren van denken etc. demonstreren, maar dat behoort tot de didactische praktijken.

Motivatie

Oorspronkelijke formulering:

Omdat leerlingen geen bewust of een beperkt referentiekader hebben als het gaat om levensbeschouwelijk geïnspireerd gedrag, kritisch denken en voelen, hebben zij voorbeelden of modellen nodig om zich aan te spiegelen of tegen af te zetten en om hun denkproces te stimuleren.

Op deze formulering kwam in ronde 1 geen feedback. Uit de praktijkvoorbeelden die de docenten gaven, bleek echter dat enkele docenten zich niet alleen richtten op het stimuleren van het denkproces, maar breder gericht waren op het stimuleren van allerlei aspecten van persoonlijke en levensbeschouwelijke ontwikkeling, zoals stimuleren van open communicatie over fouten maken en kritiek krijgen en

delen van eigen geloofservaringen, emoties, vragen en twijfels. Dat leidde tot de volgende bijstelling:

Omdat leerlingen geen bewust of een beperkt referentiekader hebben als het gaat om levensbeschouwelijk geïnspireerd gedrag, kritisch denken over levensbeschouwelijke inhouden en standpunten en constructief omgaan met gevoelens, hebben zij voorbeelden of modellen nodig om zich aan te spiegelen of juist tegen af te zetten om hun persoonlijke en levensbeschouwelijke ontwikkeling te stimuleren.

In ronde 2 stemden **16 docenten** hiermee in, terwijl drie docenten tegenstemden en één docente de vraag niet invulde. Eén docent merkte op dat sommige leerlingen wel degelijk “een referentiekader hebben en soms zelfs een heel strikt referentiekader” (Martin). Andere docenten merkten op dat hier “morele ontwikkeling” werd gemist of stelden vast dat niet alleen docenten significante anderen zijn voor leerlingen.

We besloten de eerste zin van de bijgestelde versie te nuanceren en morele ontwikkeling toe te voegen. Het is zeker waar dat niet alleen docenten significante anderen zijn, maar de formulering ‘van anderen’ liet hiertoe voldoende ruimte. Verder vereenvoudigden we de formulering en verwijderden de overlap met de beschrijving van het docentgedrag. Dit leidde tot de volgende formulering:

Veel leerlingen zijn zich niet bewust van hun levensbeschouwelijk referentiekader of hebben door hun persoonlijke achtergrond een beperkt of juist heel strikt referentiekader. Daarom hebben zij voor hun levensbeschouwelijke en morele ontwikkeling voorbeelden van gedrag en van levensbeschouwelijke referentiekaders van anderen nodig om zich aan te spiegelen of juist tegen af te zetten.

In ronde 3 waren **17 docenten** het hier mee eens, één docent bijna, behoudens een detail. Bijval klonk in het volgende citaat:

“Ja, helemaal. Juist in onze tijd is het nodig om voorbeelden te bespreken die buiten het bekende vallen, dus de popartiesten of de sporthelden.” (Peter)

Kritiek klonk in de volgende reflectie van Karel-Jan:

“Nee, want ‘beperkt of juist heel strikt’ is bezwaarlijk. Beperkt en strikt zijn bijna synoniem, dus ‘of juist’ klinkt onlogisch.” (Karel-Jan)

Deze docent bekritiseerde ook het geïmpliceerde waardeoordeel, namelijk dat iemand uiteindelijk niet op een strikte levensbeschouwing zou mogen uitkomen. Tenslotte plaatste hij de volgende kanttekening: “veel leerlingen zijn hier juist vanwege hun benarde/angstige achtergrond nauwelijks in staat”.

We besloten dat er weliswaar een verschil is tussen een beperkt en een strikt referentiekader, maar dat het er hier om gaat dat ook leerlingen met een ‘strikt’ kader zouden moeten leren – althans volgens de gegeven motivering van de docenten – zich bewust te zijn van andere kaders dan die van henzelf. Omdat het in deze kernpraktijk inderdaad gaat om de rol van de docent in de relatie met de leerlingen, voegden we in de slotzin toe: ‘hier de docent’. Dat leidde tot de volgende definitieve formulering:

Veel leerlingen zijn zich niet bewust van hun levensbeschouwelijk referentiekader of hebben door hun persoonlijke achtergrond een beperkt of een strikt referentiekader. Daarom hebben zij voor hun levensbeschouwelijke en morele ontwikkeling voorbeelden van gedrag en van levensbeschouwelijke referentiekaders van anderen, hier de docent, nodig om zich aan te spiegelen of juist tegen af te zetten.

R4 Leerlingen emotioneel en cognitief uitdagen

Tabel 5.12. A. Herkenning van kernpraktijk R4 in ronde 1

Antwoordoptie	N
Ja	16
Enigszins	4
Nee	0

Tabel 5.13. B. Waardering van de kernpraktijk R4 in ronde 1

Antwoordoptie	N
Heel belangrijk	10
Belangrijk	4
Tamelijk belangrijk	4
Tamelijk onbelangrijk	0
Onbelangrijk	0
Non-respons	2

Reflecties bij herkenning en waardering:

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat:

“Omdat het mogelijk zo is dat leerlingen alleen op school, of alleen bij GL een ander perspectief [op de werkelijkheid] krijgen aangeboden. Het is de taak van de docent om dit inzichtelijk te maken voor leerlingen en hen hiermee aan het werk te zetten. Alleen vertellen en zeggen “dat is echt niet zo” nemen leerlingen niet aan.” (Marjolein)

Kanttekeningen betreffen tijdgebrek en ook weerstand van leerlingen:

“Dit vraagt veel van de leerling en daardoor veel van de docent. Op de HAVO zijn ze er qua leeftijd vaak nog niet aan toe. Wanneer ik dit teveel doe, voelen zij zich onveilig/onzeker, omdat zij zich dan in hun mening niet serieus genomen voelen. Op het VWO is dit beter te doen.” (Lenny)

Titel

De titel bleef in alle rondes ongewijzigd.

Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

Docenten bevragen kritisch opvattingen van leerlingen, confronteren hen met hun gedrag of de consequenties van hun opvattingen en maken emotionele reacties bespreekbaar.

In ronde 1 werden hier drie kritische opmerkingen bij geplaatst: 1. emotioneel en cognitief zijn twee verschillende dingen en hier niet voldoende onderscheidend geformuleerd; 2. de kernpraktijk onderscheidt zich niet voldoende van de kernpraktijk Moreel bewustzijn bevorderen; en 3. het moet in deze kernpraktijk in de eerste plaats gaan om leerlingen uit te dagen hun eigen gedachtegoed ter discussie te stellen door kennis te nemen van opvattingen van anderen.

Dit leidde tot de volgende bijstelling voor ronde 2:

Docenten dagen leerlingen uit hun vragen, twijfels en gevoelens te uiten en bespreekbaar te maken en te toetsen aan antwoorden, opvattingen, uitingen van gevoelens en gedrag van anderen.

In ronde 2 stemden **18 docenten** met deze formulering in, terwijl twee docenten een nee aangaven. Eén docent vond het jammer dat het woord ‘kritisch’ in de bijstelling was weggelaten, een andere docent vond het bespreken van twijfels en

gevoelens “soft”. Eén docent plaatste de kanttekening dat deze praktijk moeilijk te verwezenlijken is in de klas, omdat de benodigde veiligheid daarvoor kan ontbreken. We besloten daarop het eerste deel van de zin enigszins te vereenvoudigen en het woord ‘bespreekbaar maken’ te verwijderen, omdat dat te hoog gegrepen leek. We voegden ‘kritisch’ weer toe. Wegens het groot aantal instemmende reacties lieten we de beschrijving verder grotendeels gelijk:

Docenten dagen leerlingen uit hun standpunten, vragen, twijfels en gevoelens te uiten en kritisch te toetsen aan antwoorden, opvattingen, uitingen van gevoelens en gedrag van anderen.

In ronde 3 kwam hier geen feedback op. De formulering bleef gehandhaafd.

Motivatie

Oorspronkelijke formulering:

Leerlingen moeten leren omgaan met de onzekerheid, twijfels en moeite die inherent zijn aan levensbeschouwelijke ontwikkeling en aan wat confrontatie met onbekende andere levensbeschouwingen voor hen betekent. Zij moeten daarom worden uitgedaagd om open te staan voor andere inzichten, hun grenzen in hun denken te verleggen en zelfvertrouwen en moed te ontwikkelen om eigen opvattingen en emoties te onderzoeken, te expliciteren, te bewaren of los te laten.

De feedback op deze formulering luidde: 1. de formulering is te dwingend; 2. het doel is erg hoog gegrepen; 3. het gaat niet om uitdagen als doel, maar als middel; 4. meer accent op zelfrelativering en empathie is wenselijk; en 5. de kernpraktijk lijkt te veel op “moreel bewustzijn bevorderen”.

De feedback leidde tot de volgende bijstelling:

Onzekerheid, twijfels en moeite zijn inherent aan levensbeschouwelijke ontwikkeling als zodanig en specifiek aan de confrontatie met andere, onbekende levensbeschouwingen en levensbeschouwelijke praktijken. Docenten kunnen leerlingen hierin bijstaan door hen uit te dagen om open te staan voor andere inzichten, om grenzen in hun denken te verleggen en om zelfrelativering, zelfvertrouwen en moed te ontwikkelen om eigen opvattingen en emoties te onderkennen, uit te spreken, te bewaren of los te laten.

In ronde 2 stemden **17 docenten** hiermee in, twee docenten stemden tegen en één docent vulde de vraag niet in. De feedback luidde 1. ‘grenzen verleggen’ is teveel gevraagd; en 2. zelfrelativering en empathie worden nog steeds gemist. We besloten ‘grenzen verleggen’ te veranderen in ‘grenzen opzoeken’ en de formulering

te vereenvoudigen door zinnen op te splitsen en parallel te formuleren. Dit leidde tot de volgende formulering voor ronde 3:

Onzekerheid, twijfels en moeite zijn inherent aan levensbeschouwelijke ontwikkeling als zodanig en vooral aan de confrontatie met andere, onbekende levensbeschouwingen en levensbeschouwelijke praktijken. Dat vraagt om zelfvertrouwen, zelfrelativering en moed. Docenten kunnen leerlingen op cognitief gebied helpen om die eigenschappen te ontwikkelen door hen uit te dagen open te staan voor andere inzichten en door grenzen in hun denken op te zoeken. Zij kunnen leerlingen op emotioneel gebied helpen om die eigenschappen te ontwikkelen door hen uit te dagen om vragen twijfels en emoties te onderkennen en uit te spreken.

In ronde 3 bleek deze formulering tot minder instemming te leiden dan de formulering voor ronde 2: **15 docenten** stemden in met de nieuwe formulering, twee docenten waren tegen, twee docenten antwoordden ja/nee en één docente vulde de vraag niet in. De feedback omvatte vijf punten: 1. stilistische bezwaren: vooral de laatste zin is te ingewikkeld geformuleerd en in de eerste zin kan het woordje ‘inherent’ beter weg worden gelaten; 2. de motivering sluit onvoldoende aan bij de eigen doelgroep; 3. de bijstelling is veel groter dan gerechtvaardigd is op grond van het besluit na de tweede ronde; 4. leerlingen krijgen geen zelfvertrouwen door open te staan voor andere inzichten, wel ontwikkelen ze relativiseringsvermogen; en 5. de formulering ‘op cognitief gebied’ is onduidelijk: het is nog maar de vraag of kennis nodig is om moed te krijgen.

We besloten de formulering bij te stellen en nogmaals te vereenvoudigen volgens de suggesties van het panel. Ook besloten we in de definitieve formulering dichter bij de formulering voor ronde 2 te blijven, omdat meer docenten instemden met die versie dan met de versie van ronde 3:

Onzekerheid, twijfels en moeite horen bij levensbeschouwelijke ontwikkeling als zodanig en specifiek bij de confrontatie met andere, onbekende levensbeschouwingen en levensbeschouwelijke praktijken. Docenten kunnen leerlingen hierin bijstaan door hen uit te dagen om open te staan voor andere inzichten, om grenzen in hun denken op te zoeken en om de hiervoor benodigde zelfrelativering, zelfvertrouwen en moed te ontwikkelen. Zo leren ze eigen opvattingen en emoties te onderkennen, uit te spreken, te bewaren of los te laten.

R5 Gemeenschap creëren**Tabel 5.14. A. Herkenning van kernpraktijk R5 in ronde 1**

Antwoordoptie	N
Ja	9
Enigszins	9
Nee	0
Non-respons	2

Tabel 5.15. B. Waardering van de kernpraktijk R5 in ronde 1

Antwoordoptie	N
Heel belangrijk	5
Belangrijk	8
Tamelijk belangrijk	3
Tamelijk onbelangrijk	1
Onbelangrijk	0
Non-respons	3

Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat: “Dit is de kern” (Janjob). Relativeringen betreffen de ambitieuze formulering en de noodzaak van terughoudendheid:

“Je moet hier voorzichtig mee omgaan en soms leerlingen met rust laten. Niet alles hoeft besproken te worden en bevraagd. Bovendien geldt hier weer dat je je als docent van een klein vak bescheiden moet opstellen.” (Raf)

Titel

De titel bleef in alle rondes ongewijzigd.

Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

Docenten maken leerlingen bewust van de diversiteit van standpunten en ervaringen in de klas en stimuleren de wederzijdse betrokkenheid en

verantwoordelijkheid van leerlingen om positief met die diversiteit om te kunnen gaan.

De feedback op deze formulering omvatte twee punten: 1. bewust zijn van diversiteit is meer middel dan doel: het gaat om het bewustzijn van de meerwaarde van de diversiteit, bedoeld om gezamenlijkheid te bevorderen, naast verantwoordelijkheid en betrokkenheid; 2. belang van terughoudendheid: niet alles hoeft in de klas worden besproken.

We besloten de formulering als volgt bij te stellen 2:

Docenten expliciteren en stimuleren het belang van wederzijdse verantwoordelijkheid en van openheid en interesse voor onderlinge verschillen in levensbeschouwelijke opvattingen en gedrag bij samenwerking en uitwisseling van ervaringen en levensbeschouwelijke vragen en opvattingen.

In ronde 2 werd door **12 docenten** met deze formuleringen ingestemd, zeven docenten waren het oneens met de formulering en één docent vulde ja/nee in. De kritische feedback omvatte drie punten: 1. Verantwoordelijkheid is een problematisch aspect in deze formulering, want (a) verantwoordelijkheid kun je slechts expliciteren, niet stimuleren en (b) het is niet duidelijk wat het object van de verantwoordelijkheid is; 2. Leerlingen moeten ook mogen zwijgen of niet meedoen; de wederzijdse betrokkenheid uit de eerste formulering wordt dus gemist; 3. Niet iedereen hoeft diversiteit een meerwaarde te vinden: bewust zijn van diversiteit is voldoende.

We besloten het object van verantwoordelijkheid te verhelderen, ‘onderlinge betrokkenheid’ toe te voegen, de houding ten opzichte van diversiteit minder sturend te maken, maar interesse voor verschillen te handhaven en ‘overeenkomsten’ toe te voegen. De genoemde voorbeelden, samenwerking en uitwisseling van ervaringen, waren al opgenomen bij de concretisering en konden worden weggelaten. Dit leidde tot de volgende formulering voor ronde 3:

Docenten maken leerlingen ervan bewust dat zij mede verantwoordelijk zijn voor een positieve manier van met elkaar omgaan in de klas. Zij bevorderen wederzijdse betrokkenheid door openheid en interesse te stimuleren voor de verschillen en overeenkomsten in elkaars levensbeschouwelijke opvattingen en praktijken.

In ronde 3 werd de formulering door **18 docenten** goedgekeurd. Eén docent gaf aan dat het een serieuze verbetering was en een ander dat “het goed was om terug te lezen dat mijn opmerkingen werden herkend”. Eén docent, stemde tegen; één docent vulde de vraag niet in. De docent die niet instemde met de formulering

(Mike) vond deze kernpraktijk wel een belangrijke opgave, maar had moeite met de voorgestelde formulering. Hij noemde ‘leerlingen bewust maken van medeverantwoordelijkheid voor een goede sfeer in de klas’ een “dooddoener”. Voor levensbeschouwelijk onderwijs zou volgens hem wel een gemeenschappelijk gedeelde verantwoordelijkheid voor openheid en wederzijdse interesse noodzakelijk zijn, maar docenten moeten proberen dat bij hun leerlingen te realiseren door zelf een voorbeeld te geven. Overigens betekende dat volgens deze docent niet dat leraren daarin ook succesvol zijn. Twee andere docenten benadrukten eveneens het belang van veiligheid in de klas en één van hen gaf aan dat die veiligheid er op dit punt niet altijd is.

We stelden vast dat de waardering van deze kernpraktijk door de nieuwe formulering ondanks de kritische feedback behoorlijk was toegenomen. Dat het gaat om “gemeenschappelijk gedeelde verantwoordelijkheid” was in de formulering geïmpliceerd. De opmerking dat dit docentgedrag niet altijd succesvol is, is vatten we niet op als kritiek, maar als kanttekening. Dat de docent hierbij als voorbeeld functioneert, sluit aan bij kernpraktijk 3. We besloten de ‘positieve manier van met elkaar omgaan’ te expliciteren door ‘open en respectvol’ toe te voegen. Daardoor kon ‘openheid’ in zin 2 worden weggelaten, waardoor het voorzetsel ‘in’ beter bij interesse paste. Dit leidde tot de volgende definitieve formulering:

Docenten maken leerlingen ervan bewust dat zij mede verantwoordelijk zijn voor een open en respectvolle manier van met elkaar omgaan in de klas. Zij bevorderen de wederzijdse betrokkenheid van leerlingen door interesse te stimuleren in de verschillen en overeenkomsten in elkaars levensbeschouwelijke opvattingen en praktijken.

Motivatie

Oorspronkelijke formulering:

Leerlingen leren in de minisamenleving van een klas wat zij later in de samenleving nodig hebben, namelijk omgaan met diversiteit in levensbeschouwelijke opvattingen en waarden, verantwoordelijkheid nemen voor zichzelf en anderen en inzien hoe hun eigen vrijheid en afhankelijkheid zich verhouden tot die van anderen.

In de eerste ronde kwam geen bezwaar tegen deze formulering, vandaar dat in ronde 2 niet naar instemming werd gevraagd.

In ronde 2 gaf echter één docent alsnog de volgende feedback: het object van verantwoordelijkheid ontbreekt. We besloten daarom het object van verantwoordelijkheid als volgt te formuleren:

Leerlingen leren in de minisamenleving van de klas wat zij later in de samenleving nodig hebben, namelijk omgaan met diversiteit in levensbeschouwelijke opvattingen en waarden en verantwoordelijkheid nemen voor de eigen bijdrage aan de gemeenschappen waarin zij participeren. Zij ontdekken daarbij hoe hun eigen vrijheid en afhankelijkheid zich verhouden tot die van anderen.

In ronde 3 stemden **18 docenten** hier mee in, één docent antwoordde met ja/nee en één docent vulde de vraag niet in. Eén van de voorstemmers stelde voor ‘omgaan met’ te veranderen in “verantwoordelijkheid nemen voor”. De docent die ja/nee invulde, stelde voor de laatste zin te verrijken en bij te stellen naar vrijheid, verantwoordelijkheid en onafhankelijkheid.

We meenden dat leerlingen niet verantwoordelijkheid kunnen nemen voor diversiteit, maar wel verantwoordelijk kunnen leren omgaan met diversiteit. Omdat het begrip ‘onafhankelijkheid’ geïmpliceerd leek te zijn in ‘vrijheid’, namen we de suggestie “onafhankelijkheid” toe te voegen niet over. Dat leidde tot de volgende definitieve formulering:

Leerlingen leren in de minisamenleving van de klas wat zij later in de samenleving nodig hebben, namelijk verantwoordelijk omgaan met diversiteit in levensbeschouwelijke opvattingen en waarden en verantwoordelijkheid nemen voor de eigen bijdrage aan de gemeenschappen waarin zij participeren. Zij ontdekken daarbij hoe hun eigen vrijheid en afhankelijkheid zich verhouden tot die van anderen.

R6 Serieus spel spelen

Tabel 5.16. A. Herkenning van kernpraktijk R6 in ronde 1

Antwoordoptie	N
Ja	5
Enigszins	13
Nee	2
Non-respons	0

Tabel 5.17. B. Waardering van de kernpraktijk R6 in ronde 1

Antwoordoptie	N
Heel belangrijk	0
Belangrijk	5
Tamelijk belangrijk	13
Tamelijk onbelangrijk	0
Onbelangrijk	0
Non-respons	2

Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat:

“Ja, ik speel toneel, maak grappen en plaag, maar het is mij veel te riskant om mijn lerarenrol en daarmee hun leerlingenrol te relativieren. Simpel: ik ben de baas. Als ‘spel’ een contrast vormt met cognitie is het niet mijn ding. Als het een vorm van cognitie is, invoelen, wel.” (Piet)

Relativeringen betreffen de context:

“Het moet bij het onderwerp passen. Als het passend is, is het een verrijking, omdat je leerlingen uit hun comfortzone haalt.” (Trijntje)

Titel

Hoewel in ronde 1 geen feedback kwam op de titel en daarom in ronde 2 niet is gevraagd naar feedback hierop, besloten we op basis van feedback op zowel de beschrijving van het docentgedrag als de motivering in zowel ronde 1 als 2, de titel voor ronde 3 alsnog bij te stellen: ‘Veiligheid en participatie bevorderen door Serieuze spel’. Dit voorstel werd door **15 docenten** positief beoordeeld, door twee docenten afgewezen, één docent had geen mening en één docent vulde de vraag niet in. De kritische feedback bevatte drie punten: 1. bezwaar tegen de term spel, omdat deze te vrijblijvend is, waardoor het vak een imago van vrijblijvendheid kan krijgen; 2. de eerdere titel is beter, omdat in de nieuwe formulering het accent op veiligheid en participatie ligt, terwijl het draait om serieus spel spelen, waarbij het voorwaardelijk is dat de docent veiligheid en participatie bewaakt; 3. niet het woord ‘spel’ gebruiken, maar “spelwerkvormen”. Er was ook bijval: de nieuwe formulering geeft meer duidelijkheid over wat de kernpraktijk inhoudt.

We stelden ten eerste vast dat in de beschrijving van het docentgedrag blijkt dat van vrijblijvendheid hier geen sprake is. De praktijk is er juist op gericht om

vrijblijvendheid te voorkomen en leerlingen juist te engageren bij de inhoud van de lesstof en het leerproces in de klas. Veiligheid en participatie zijn daartoe belangrijke voorwaarden om tot leren/ ontwikkelen te komen. Ten tweede: kernpraktijken zijn principieel niet hetzelfde als werkvormen. We besloten op grond van deze overwegingen de voorgestelde formulering te handhaven.

Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

Docenten bieden een vrijplaats om te experimenteren met gedachten, gevoelens, meningen, gedrag en reacties op gedrag van anderen door spel, simulatie of verbeelding van de werkelijkheid en door speels om te gaan met onderlinge contacten.

Op grond van diverse opmerkingen en vragen, zoals “Gaaf het hier niet om een werkvorm?” of “Ik kan dat begrip ‘spel’ lastig plaatsen; het gaat toch over essentiële dingen in ons vak?” is de formulering voor ronde 2 als volgt bijgesteld:

Docenten bieden in de les een vrijplaats om levensbeschouwelijke inhouden en daaraan gerelateerde standpunten, gevoelens en ervaringen van leerlingen te onderzoeken en om de consequenties van hun levensbeschouwelijke standpunten voor hun gedrag te exploreren door simulatie, perspectiefwisseling, spel of andere vormen van verbeelding van de werkelijkheid en door in de relatie met en tussen leerlingen humor en verbeeldingskracht in te zetten.

In ronde 2 werd deze formulering door **16 docenten** positief beoordeeld, vier keurden de formulering af. Uit de feedback bleek dat de term ‘Serius Spel’ blijvend associaties oproep die niet aansloten bij de kernpraktijk zoals die in het tweede deel-onderzoek was beschreven. Daarnaast werden drie kritiekpunten geformuleerd: 1. het woord vrijplaats roept verkeerde associaties op. Leerlingen hebben juist duidelijke kaders nodig; 2. het is te hoog gegrepen dat leerlingen gevoelens en ervaringen moeten onderzoeken; 3. humor is belangrijk, maar niet specifiek gedrag van een docent GL en bovendien bestaat tussen humor en godsdienst een lastige relatie.

We veranderden het begrip ‘vrijplaats’ vanwege de ongewenste associaties in ‘ruimte bieden’; serius spel impliceert namelijk juist kaders en spelregels. ‘Gevoelens en ervaringen onderzoeken’ werd veranderd in ‘verkennen’. ‘Humor’ lieten we staan, omdat het de kwaliteit van de lichtheid en veiligheid die kenmerkend zijn voor deze kernpraktijk aangeeft en het belang van zelfrelativering benadrukt. De voorbeelden van werkvormen die we in de beschrijving hadden opgenomen, stonden bij nader inzien ook vermeld in de concretisering van het docentgedrag. Ze werden verwijderd en in plaats daarvan werden twee kenmerkende aspecten van

serieus spel getypeerd: ‘veilige distantie garanderen’ en ‘betrokkenheid bij elkaar en bij de leerstof stimuleren’.

Deze aanpassingen resulteerden in de volgende beschrijving voor ronde 3:

Docenten bevorderen de veiligheid in de klas en stimuleren de bereidheid om gezamenlijk levensbeschouwelijke kennis en vaardigheden en daaraan gerelateerde eigen standpunten, gevoelens en gedrag en de consequenties daarvan te verkennen. Zij gebruiken daartoe werkvormen die veilige distantie mogelijk maken en die betrokkenheid bij elkaar en bij de leerstof stimuleren en zetten in de onderlinge relaties in de klas humor, zelfrelativering en verbeeldingskracht in.

In ronde 3 stemden **17 docenten** hier mee in, twee docenten vulden de vraag niet in en één docent beantwoordde ‘ja en nee’ en voegde een voorstel toe, namelijk:

“Zij gebruiken daartoe werkvormen die de leerling in staat stellen, als ze dat willen, afstand te houden dan wel nabijheid tussen leerlingen mogelijk maken. Docenten kiezen werkvormen die de leerlingen actief betrekken bij de leerstof en zetten...” (Kees)

Een docent maakte de kanttekening dat het om een hoog doel gaat, dat door toegenomen diversiteit in de klas en persoonlijke problematiek van leerlingen steeds moeilijker te bereiken zou zijn. Een docent merkte op dat het een “dooddoener” is dat docenten de veiligheid in de klas bevorderen. Dat zou ook niet passen bij het begrip ‘vrijplaats’. De vervanging van ‘vrijplaats’ door ‘ruimte bieden voor experimenteren met rolwisselingen’ ontbrak nog.

We besloten het voorstel dat het om werkvormen gaat die leerlingen de keus laten tussen nabijheid en distantie te verwerken in de nieuwe formulering. Het ruimte bieden voor experimenteren met rolwisselingen werd, zoals beschreven in het besluit na ronde 2, verplaatst naar Concretiseren. Op zich kan het bevorderen van veiligheid een “dooddoener” lijken, maar hier werd de manier waarop dat gebeurt juist gespecificeerd. Vanwege zinsopbouw van de lange eerste zin expliciteerden we ‘consequenties’ en lieten we ‘bereidheid’ weg. Deze aanpassingen leidden tot de definitieve formulering:

Docenten bevorderen de veiligheid in de klas en stimuleren leerlingen om gezamenlijk levensbeschouwelijke kennis en vaardigheden en daaraan gerelateerde eigen standpunten, gevoelens en gedrag te verkennen en zich van de consequenties van hun gedrag bewust te zijn. Zij gebruiken daartoe in de communicatie humor, zelfrelativering en verbeeldingskracht en bieden werkvormen aan die leerlingen de mogelijkheid bieden veilige afstand te bewaren tot het proces en tegelijk betrokkenheid bij elkaar en de leerstof vergroten.

Motivatatie

Oorspronkelijke formulering:

Serius Spel creëert de mogelijkheid tot distantie, luchtigheid en levendigheid in relaties tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling. Daardoor kunnen leerlingen veilig hun mening delen met anderen. Serius Spel vergroot ook de motivatie van leerlingen om zich te verdiepen in levensbeschouwelijke vraagstukken, omdat spel gericht is op beleving. Serius Spel past inhoudelijk goed bij het vak, omdat spel gaat over verbeelden en aanschouwen en omdat het de levensbeschouwelijke openheid en gevoeligheid van leerlingen vergroot.

Op grond van diverse en uiteenlopende vragen en opmerkingen van docenten die de kernpraktijk wel (enigszins) herkenden en van belang vonden en voorbeelden gaven van hun eigen gedrag, maar de motivering niet herkenden, hebben we de formulering als volgt bijgesteld:

Voor leerlingen kan de inhoud van het vak vreemd en ongemakkelijk zijn. Serius Spel creëert de mogelijkheid tot distantie, waardoor leerlingen veilig hun vragen, ervaringen en opvattingen kunnen delen met anderen. Tegelijk vergroot Serius Spel de motivatie van leerlingen om zich te verdiepen in levensbeschouwelijke vraagstukken, omdat spel gericht is op beleving en een levendige interactie tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling bewerkstelligt. Serius Spel past inhoudelijk goed bij de levensbeschouwelijke inhoud van het vak, omdat in het spel inleven, verbeelden en aanschouwen zijn geïntegreerd en omdat het de levensbeschouwelijke openheid en symboolgevoeligheid van leerlingen kan vergroten. Het Spel is Serius, omdat er inhoudelijk, cognitief en emotioneel veel op het spel staat.

In ronde 2 stemden **13 docenten** met deze formulering in, vijf wezen het voorstel af en twee docenten antwoordden met 'geen mening'. De feedback liep uiteen: 1. goede bijstelling; 2. formulering is te absoluut; 3. blijft niet duidelijk waarom deze praktijk nodig is; 4. behoefte aan concretisering; en 5. blijvende moeite met de term. Een docent herkende het begrip 'symboolgevoeligheid' niet.

We besloten de motivering opnieuw te herformuleren om de kern van de motivatie voor Serius Spel, zoals die uit het tweede deelonderzoek naar voren kwam, te benadrukken, namelijk het zoeken naar de balans en samenhang tussen distantie en betrokkenheid om leerlingen zowel veiligheid te bieden als te prikkelen om mee te doen aan de les. We namen daarbij het voorstel over om minder absoluut te formuleren. We handhaafden echter de term 'serius spel', omdat die de verhouding en de balans tussen distantie en betrokkenheid en tussen lichtheid

en serieusheid zoals die in het tweede deelonderzoek onderzoek naar voren kwam, goed uitdrukt. Dit leidde tot de volgende bijgestelde formulering voor ronde 3:

In het vak GL staat cognitief en emotioneel veel op het spel. Leerlingen kunnen zich hierdoor onveilig voelen en weerstand vertonen om opvattingen, vragen en ervaringen te verkennen en te delen met anderen. Om de participatie in de les te bevorderen, is daarom een juiste balans tussen distantie en betrokkenheid noodzakelijk. Werkvormen als spel, simulatie en perspectiefwisseling vergroten zowel de mogelijkheid tot veilige distantie als de betrokkenheid van leerlingen. Door humor en verbeeldingskracht in de relatie tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling in te zetten, prikkelen docenten leerlingen om mee te doen en zich te verdiepen in levensbeschouwelijke vraagstukken.

In ronde 3 stemden **18 docenten** in met deze formulering, één docent beantwoordde de vraag met ‘ja en nee’, vanwege een gemist aspect dat wel in de vorige versie voorkwam, namelijk de combinatie van lichtheid en zwaarte, en één docent liet de vraag onbeantwoord. Bijval overheerste: “grote verbetering” en “ik vind deze formulering echt stukken beter. Ik kan me hier (eindelijk) ook goed in herkennen”. Opnieuw werd de kanttekening geplaatst dat er veel van de docent wordt gevraagd in deze kernpraktijk. Een docente met relatief minder ervaring vond de kernpraktijk belangrijk, maar wel “voor gevorderde docenten”, hoewel ze aangaf dat ze het wellicht “onbewust” wel doet. Tenslotte merkte een docent op dat kennisoverdracht niet vergeten mag worden.

We besloten in de definitieve formulering alleen nog lichtheid en diepgang (in plaats van zwaarte) toe te voegen:

In het vak GL staat cognitief en emotioneel veel op het spel. Leerlingen kunnen zich hierdoor onveilig voelen en weerstand vertonen om opvattingen, vragen en ervaringen te verkennen en te delen met anderen. Om de participatie in de les te bevorderen, is daarom een juiste balans tussen distantie en betrokkenheid en lichtheid en diepgang noodzakelijk. Werkvormen als spel, simulatie en perspectiefwisseling vergroten zowel de mogelijkheid tot veilige distantie als de betrokkenheid van leerlingen. Door humor en verbeeldingskracht in de relatie tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling in te zetten, prikkelen docenten leerlingen om mee te doen en zich te verdiepen in levensbeschouwelijke vraagstukken.

D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli**Tabel 5.18. A. Herkenning van kernpraktijk D1 in ronde 1**

Antwoordoptie	N
Ja	12
Enigszins	7
Nee	0
Non-respons	1

Tabel 5.19. B. Waardering van de kernpraktijk D1 in ronde 1

Antwoordoptie	N
Heel belangrijk	5
Belangrijk	9
Tamelijk belangrijk	3
Tamelijk onbelangrijk	1
Onbelangrijk	0
Non-respons	2

Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat:

“Lijkt misschien voor de hand te liggen, maar is niet gemakkelijk te realiseren. Nodig dus om een thema echt te problematiseren, meer dan oppervlakkig.”
(Raf)

Geen kanttekeningen of relativeringen bij deze kernpraktijk, wel onderbouwende:

“Ook hier geldt dat leerlingen geleerd moet worden, hoe ze kunnen reageren op actuele, prikkelende situaties. Vragen blijven stellen en doorvragen. Laat leerlingen die vragen ook eens uitwerken.” (Karel-Jan)

Titel

De titel bleef in alle rondes ongewijzigd.

Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

Docenten starten het leerproces door nieuwsgierigheid op te wekken naar nieuwe leerstof en/of door de relevantie van nieuwe stof te verhelderen. Tijdens het leerproces en bij de afronding ervan relateren zij de leerstof voortdurend aan eerder opgedane kennis en ervaringen, meningen en gevoelens van leerlingen.

Deze formulering leidde tot twee kritiekpunten die op zowel de beschrijving van het docentgedrag als voor de motivatie daarvan gericht waren: 1. nieuwsgierigheid kan ook afleiden van de essentie van de leerstof en oppervlakkigheid veroorzaken; 2. het bevorderen van nieuwsgierigheid en motivatie en het stellen van vragen moet ook in de latere fasen van het leerproces geprikkeld worden. Eén docente merkte op dat ze deze kernpraktijk “voor de hand liggend vond”. De kritiekpunten zijn verwerkt in de volgende bijstelling voor ronde 2:

Docenten starten het leerproces door belangstelling op te wekken voor de nieuwe leerstof en/of door de relevantie van de nieuwe stof te verhelderen. Tijdens het leerproces en bij de afronding ervan relateren zij de nieuwe leerstof aan eerder opgedane kennis en ervaringen, meningen en gevoelens van leerlingen en stimuleren zij leerlingen om nieuwe vragen te stellen.

In ronde 2 stemden alle docenten in met deze formulering, waarna de formulering werd gehandhaafd.

Motivatie

Oorspronkelijke formulering:

Als leerlingen nieuwe leerstof kunnen relateren aan hun levensbeschouwelijke vragen, standpunten, hun gevoelens en ervaringen, raken zij persoonlijk en actief betrokken bij de leerstof en kunnen zij de relevantie ervan leren inzien.

Op deze formulering kwam geen feedback, behalve een voorstel om toe te voegen “voor hun eigen levensbeschouwing”. Dit leverde de volgende formulering op voor ronde 2.

Als leerlingen nieuwe leerstof relateren aan hun levensbeschouwelijke vragen, standpunten, hun gevoelens en ervaringen, raken zij persoonlijk en actief betrokken bij de leerstof en kunnen zij de relevantie ervan leren inzien voor hun eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling.

In ronde 2 stemden alle deelnemers in met deze formulering, waarna de formulering werd gehandhaafd.

D2 Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren

Tabel 5.20. A. Herkenning van kernpraktijk D2 in ronde 1

Antwoordoptie	N
Ja	12
Enigszins	7
Nee	0
Non-respons	1

Tabel 5.21. B. Waardering van de kernpraktijk D2 in ronde 1

Antwoordoptie	N
Heel belangrijk	2
Belangrijk	12
Tamelijk belangrijk	3
Tamelijk onbelangrijk	1
Onbelangrijk	0
Non-respons	2

Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat:

“Ik vind het belangrijk dat leerlingen in gaan zien dat religie en spiritualiteit overal te zien zijn. Het is, zeg maar, een kleur waar veel leerlingen kleurenblind voor zijn. Ik zie het als mijn taak om hun wereld meer kleur te geven.” (Boudewijn)

Kanttekeningen betreffen de inspanningen die het van de docent vereist:

“In principe loopt dit overal doorheen. Het gebruik van levensbeschouwelijk beeldmateriaal is heel belangrijk en dat doe je op verschillende momenten in het onderwijs. Tegelijk is het lastig om hiervoor het juiste materiaal te vinden.” (Karel Jan)

Een tweede kanttekening betreft de verwarring tussen concept en voorbeeld:

“Ik zie aan leerlingen dat ze het niet begrijpen of voor zich zien door het verhaal alleen. Als ik soms terugvraag naar een verhaal dat we hebben behandeld, herinneren ze zich het beeld dat ik heb laten zien eerder dan hetgeen is gelezen of verteld.” (Derya)

Titel

De titel bleef in alle rondes ongewijzigd.

Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

Docenten concretiseren abstracte of voor leerlingen onbekende levensbeschouwelijke inhouden en begrippen door herkenbare voorbeelden te geven en door de inhoud en begrippen in een specifieke, concrete context te plaatsen. Zij nodigen leerlingen uit zelf naar voorbeelden en contexten te zoeken.

Op deze formulering werd in ronde 2 geen feedback gegeven. De oorspronkelijke formulering werd gehandhaafd.

Motivatie

Oorspronkelijke formulering:

Levensbeschouwelijke inhouden en begrippen staan dikwijls ver af van de leerlingen of zijn in hun ogen abstract. Door dat vreemde of abstracte te concretiseren maken docenten de leerstof herkenbaar en relevant voor leerlingen. Daardoor kunnen leerlingen de inhoud van de leerstof gemakkelijker beleven en zich toe-eigenen. Als leerlingen zelf voorbeelden en contexten bij de stof bedenken, leren zij om te gaan met abstracte leerstof.

Op deze formulering werd in ronde 2 geen feedback gegeven. De oorspronkelijke formulering werd gehandhaafd.

D3 Een gemeenschappelijke leerproces creëren**Tabel 5.22. A. Herkenning van kernpraktijk D3 in ronde 1**

Antwoordoptie	N
Ja	10
Enigszins	9
Nee	0
Non-respons	1

Tabel 5.23. B. Waardering van de kernpraktijk D3 in ronde 1

Antwoordoptie	N
Heel belangrijk	7
Belangrijk	4
Tamelijk belangrijk	7
Tamelijk onbelangrijk	0
Onbelangrijk	0
Non-respons	2

Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door de twee volgende citaten:

“Ik zie dat samen leren verbindt. En verbinding stimuleert opnemen.”
(Maaïke)

“Diversiteit en nieuwsgierigheid naar andere manieren van denken, naar andere perspectieven zorgt voor activatie van leerlingen.” (Marjolein)

Kanttekeningen betreffen ten eerste de samenstelling van de klas:

“Een gemeenschappelijk leerproces gaat gemakkelijk in een hechte klas. Bij een klas met groepjes is het veel moeilijker.” (Lenny)

en ten tweede de bereidheid of het vermogen van leerlingen om samen te leren:

“Zulke lessen kunnen bijdragen tot onderling begrip en empathie. Maar soms is dat begrip er gewoon niet. En dat mag ook in de les worden benoemd. Bovendien: begrip is niet een voldoende voorwaarde voor empathie en verdraagzaamheid. Meer dan eens blijkt kennis tot aversie te leiden.” (Gerard)

Titel

De titel bleef in alle rondes ongewijzigd.

Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

Docenten stimuleren gezamenlijke leer-en denkprocessen door vragen van leerlingen en diversiteit in levensbeschouwelijke standpunten als startpunt of onderzoeksobject van het leerproces te gebruiken.

Deze formulering leidde tot één kritiekpunt, namelijk dat de diversiteit van de levensbeschouwelijke standpunten van leerlingen als zodanig het onderzoeksobject is. Dit werd niet wenselijk geacht. Centraal zouden de vragen van de leerlingen en hun gezamenlijke activiteiten moeten staan. Diversiteit in de standpunten kan bijdragen aan het leerproces, maar hoeft niet gethematiseerd te worden. Dit leidde tot de volgende relatief uitgebreide bijstelling voor ronde 2:

Docenten stimuleren gezamenlijke leer-en denkprocessen door werkvormen waarin leerlingen samen vragen genereren, levensbeschouwelijke en ethische opvattingen exploreren, onderzoek doen en kennis verwerven en presentaties verzorgen. Docenten betrekken daarbij expliciet de verschillende levensbeschouwelijke standpunten in de klas.

In ronde 2 stemden **18 docenten** in met deze formulering, van wie enkelen aangaven het een verbetering vinden. Twee docenten stemden tegen. Eén van de tegenstemmers vond dat de diversiteit van de leerlingen juist wel geëxpliciteerd moest worden. Eén docent vond de formulering te veel op “vormingswerk” lijken. We besloten vanwege het groot aantal voorstemmers de formulering grotendeels te handhaven: het belang van de diversiteit van de standpunten van de leerlingen komt voldoende tot uiting in de laatste zin. Exploreren en vragen stellen vonden we bij nader inzien vergelijkbaar. Om het vormingskarakter enigszins te nuanceren, haalden we ‘kennis verwerven’ naar voren. Dit leidde tot de volgend bijstelling:

Docenten stimuleren gezamenlijke leer-en denkprocessen door werkvormen waarin leerlingen samen kennis over levensbeschouwelijke en ethische stromingen verwerven. Zij laten leerlingen daartoe vragen genereren, onderzoek doen en presentaties daarover verzorgen. Docenten betrekken daarbij expliciet de verschillende levensbeschouwelijke standpunten in de klas.

In ronde 3 stemden **19 docenten** in met deze formulering; één docent liet de vraag onbeantwoord. De formulering werd gehandhaafd.

Motivatatie

Oorspronkelijke formulering:

Samen denken, leren en onderzoeken maakt leerlingen bewust van de veelheid en diversiteit in levensbeschouwelijke ervaringen, standpunten, argumenten. Dat vergroot hun kennis en maakt nieuwsgierig naar alternatieve inhoud, meningen en denkprocessen. Samen leren stimuleert zowel onderscheidingsvermogen en diepgang als empathie voor anderen.

De feedback omvatte drie punten: 1. de docent is een deel van de klas als “community of learners”; 2. deze praktijk kan bijdragen aan empathie, maar begrip voor elkaar ontbreekt soms; leerlingen moeten leren elkaar te accepteren, ook al begrijpen ze elkaar niet; 3. het gaat ook om onderscheidingsvermogen. Op grond van deze feedback besloten we tot de volgende bijstelling:

Werkvormen en opdrachten waarin samen denken, leren e onderzoeken centraal staan, dragen bij aan een “community of learners”, waarin kennis en inzicht van alle deelnemers worden uitgebreid en verdiept en waarin onderscheidingsvermogen en bewustwording van de diversiteit in levensbeschouwelijke ervaringen, waarden en standpunten worden bevorderd. De praktijk draagt bij tot de ontwikkeling van empathie en het besef dat ondanks onderlinge verschillen acceptatie van anderen mogelijk is.

In ronde 2 stemden **16 docenten** in met deze formulering, drie zijn het niet eens en één docent laat de vraag onbeantwoord. In de kritiek kwam naar voren dat de nieuwe formulering zowel vager én ambitieuzer is dan de eerste versie. Er was ook kritiek op 1. het voorgestelde “community of learners”, omdat dit een specifieke didactische benadering zou zijn die niet als algemene kernpraktijk kan gelden en als zodanig ook te hoog gegrepen is; 2. de Engelse term; 3. te algemene begrippen zoals acceptatie en empathie. Feedback die gericht was op waar het wel om zou moeten gaan in de motivatie, betrof de gedachte dat leerlingen met en van elkaar leren en de docent leert van zijn leerlingen.

We besloten de Engelse term te verwijderen, maar de aandacht voor het samen leren van docent en leerlingen te handhaven. We voegden de uitwisseling van leeropbrengsten toe en vervingen ‘acceptatie’ door het meer haalbare en concrete ‘samenwerken’. Dit leidde tot de volgende formulering:

Werkvormen waarin docenten en leerlingen samen denken, leren en onderzoeken, dragen bij aan verdieping en verbreding van kennis en inzicht van zowel docent als leerlingen. Gezamenlijk leren en uitwisselen van leeropbrengsten bevordert bovendien bewustwording van overeenkomsten en verschillen in

levensbeschouwelijke ervaringen, waarden en standpunten. Het roept nieuwsgierigheid op naar de levensbeschouwing van anderen en draagt bij aan de ontwikkeling van inlevingsvermogen. Leerlingen ervaren dat samenwerken mogelijk is, ook als zij levensbeschouwelijk gezien van elkaar verschillen.

In ronde 3 werd deze formulering door **18 docenten** onderschreven, één docent wees de formulering af, één docent vulde de vraag niet in. De docent die de vraag afwees, vond de formulering te hoog gegrepen: “Nieuwsgierigheid behoeft ontvankelijkheid en bereidheid. Dat is niet altijd aanwezig.” (Karel-Jan). De docent van wie het begrip “community of practice” afkomstig was, legde zich neer bij deze formulering:

“Ik leg me neer bij de opmerkingen van mijn collega’s en laat mijn bezwaren en voorkeur rusten. Ik was juist wel gecharmeerd van de term “community of learners” en het concept daarachter als richtlijn voor mijn praktijk, maar goed, ik heb het niet alleen voor het zeggen.” (Mike)

Eén docent vond de omschrijving “mooi”, maar vroeg zich af of de laatste zin wel nodig is. We besloten de formulering te handhaven, inclusief de laatste zin, omdat deze een onderscheidend aspect toevoegt.

D4 Kritisch denken trainen en verdiepen

Tabel 5.24. A. Herkenning van kernpraktijk D4 in ronde 1

Antwoordoptie	N
Ja	16
Enigszins	2
Nee	0
Non-respons	2

Tabel 5.25. B. Waardering van de kernpraktijk D4 in ronde 1

Antwoordoptie	N
Heel belangrijk	8
Belangrijk	9
Tamelijk belangrijk	0
Tamelijk onbelangrijk	0
Onbelangrijk	0
Non-respons	3

Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat:

“Het kritisch nadenken en stellen van kritische vragen is één van de drie belangrijkste vaardigheden in het vak GL. Om te kunnen reflecteren, op jezelf en op anderen, op de samenleving, moet je kritisch zijn en verschillende perspectieven kunnen zien.” (Marjolein)

Kanttekeningen betroffen de bereidheid en het vermogen van leerlingen om kritisch te denken:

“Ik heb de indruk dat het leerlingen (MHV) steeds moeilijker valt de alternatieven voor eigen gedachten te waarderen. Ik probeer het nog steeds...” (Piet)

Titel

In ronde 1 werd als kritiekpunt verwoord dat de titel de lading niet dekte, omdat het hier zou gaan over gestructureerd denken en analyseren. Op grond hiervan besluiten we de titel als volgt bij te stellen:

Kritisch en gestructureerd denken over levensbeschouwelijke vragen en inhouden trainen en verdiepen.

In ronde 2 waren **17 docenten** het hiermee eens, drie niet. De feedback luidde dat de titel inhoudelijk wel juist is, maar nu te ingewikkeld is geformuleerd. We besloten de formulering te vereenvoudigen en het aspect ‘trainen’ te verplaatsen naar de beschrijving van het docentgedrag. De essentie van deze kernpraktijk is immers is dat docenten kritisch denken opvatten en didactisch benaderen als een te leren vaardigheid. Deze overwegingen leidden tot de volgende formulering:

Kritisch en gestructureerd leren denken over levensbeschouwelijke onderwerpen.

Instemming kreeg deze formulering van **19 docenten**, terwijl één docent de vraag onbeantwoord liet. Desalniettemin besloten we de laatste formulering nog enigszins bij te stellen, omdat de formulering achteraf gezien ambivalent was en ook leerlinggedrag in plaats van het hier bedoelde docentgedrag kon betreffen. Dit leidde tot de volgende uiteindelijke formulering:

Leerlingen kritisch en gestructureerd leren denken over levensbeschouwelijke onderwerpen.

Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

Docenten onderwijzen denk- en argumentatiestrategieën en oefenen leerlingen hierin. Zij demonstreren hun eigen manier van gestructureerd en kritisch nadenken over levensbeschouwelijke kwesties en inhouden. Zij leren leerlingen kennis toe te passen, hun denkprocessen te verdiepen en hun standpunten te beargumenteren.

De kritiek op deze formulering luidde dat 1. pas in de beschrijving van de concrete docentactiviteiten duidelijk wordt wat met deze kernpraktijk wordt bedoeld; 2. niet elke opvatting per se of onmiddellijk geanalyseerd dient te worden. Dit leidde tot de volgende, ingrijpende, herformulering voor ronde 2:

Docenten laten leerlingen oefenen in denk- en argumentatiestrategieën en in het analyseren van eigen standpunten en die van anderen. Ze demonstreren hiertoe hun eigen manieren van gestructureerd en kritisch nadenken over levensbeschouwelijke kwesties en inhouden en leren leerlingen hun meningen te beargumenteren en te toetsen aan kennis.

In ronde 2 werd deze formulering door **19 docenten** onderschreven, terwijl één docent de vraag onbeantwoord liet. Op grond hiervan besloten we de formulering te handhaven en voegden we volledigheidshalve slechts het woord 'levensbeschouwelijk' toe:

Docenten laten leerlingen oefenen in denk- en argumentatiestrategieën en in het analyseren van eigen levensbeschouwelijke standpunten en die van anderen. Ze demonstreren hiertoe hun eigen manieren van gestructureerd en kritisch nadenken over levensbeschouwelijke kwesties en inhouden en leren leerlingen hun meningen te beargumenteren en te toetsen aan kennis.

In ronde 3 kwam hierop geen feedback; de formulering werd gehandhaafd.

Motivatie

Oorspronkelijke formulering:

Leerlingen moeten leren kennis toe te passen en kritisch na te denken over hun eigen levensbeschouwelijke en morele standpunten, over standpunten van anderen en over de inhoud van de leerstof. Dat is nodig om hen te laten beseffen waar ze zelf voor staan en dat standpunt te kunnen onderbouwen.

De feedback omvatte de volgende punten: 1. in ons vak is ook "inleven in anderen" een middel tot kritisch denken; 2. het belang van kritisch denken is niet het kritisch

zijn als zodanig, maar het besef dat er andere perspectieven mogelijk zijn dan alleen het eigen perspectief; 3. deze praktijk dient zelfreflectie en zelfrelativering. Deze feedback leidde tot de volgende bijstelling voor ronde 2:

Kritisch en gestructureerd leren denken over levensbeschouwelijke vragen en inhouden nodig om vanuit meerdere perspectieven te kunnen kijken naar levensbeschouwelijke inhouden en praktijken. Dit bevordert verdieping van de persoonlijke standpunten van leerlingen, vergroot hun vermogen tot zelfreflectie en zelfrelativering en draagt bij tot empathie voor en acceptatie van het perspectief van anderen.

In ronde 2 stemden **18 docenten** in met deze formulering, twee docenten stemden tegen. Eén van de tegenstemmers merkte op dat denken tot inzichten en conclusies leidt, niet tot empathie. Een andere docent wilde het modale werkwoord ‘kunnen’ toevoegen aan ‘kijken’.

Omdat de empathie niet zozeer volgt op het denken, maar op het vanuit meerdere perspectieven kunnen kijken, besloten we tot een kleine bijstelling. We gebruikten het woord ‘bijdragen aan’ en voegden inderdaad het werkwoord ‘kunnen’ toe. Dit leidde tot de volgende bijgestelde formulering voor ronde 3:

Kritisch en gestructureerd leren denken over levensbeschouwelijke vragen en inhouden is nodig om vanuit meerdere perspectieven te kunnen kijken naar de inhoud en praktijken van levensbeschouwingen. Dit bevordert verdieping van de persoonlijke standpunten van leerlingen, vergroot hun vermogen tot zelfreflectie en zelfrelativering en draagt bij aan empathie voor en acceptatie van het perspectief van anderen.

In ronde 3 stemden opnieuw **18 docenten** in met deze formulering, terwijl deze keer twee docenten de vraag niet invulden. In deze ronde werd geen feedback meer gegeven. De formulering werd gehandhaafd.

D5 Integreren

Tabel 5.26. A. Herkenning van kernpraktijk D5 in ronde 1

Antwoordoptie	N
Ja	15
Enigszins	3
Nee	1
Non-respons	1

Tabel 5.27. B. Waardering van de kernpraktijk D5 in ronde 1

Antwoordoptie	N
Heel belangrijk	7
Belangrijk	10
Tamelijk belangrijk	2
Tamelijk onbelangrijk	0
Onbelangrijk	0
Non-respons	1

Reflecties bij herkenning en waardering

Instemmende reacties worden geïllustreerd door het volgende citaat:

“Het vak gaat om kennis, vaardigheden en (persoonlijke) houdingen. De eerste twee kun je beïnvloeden, de laatste ligt wat gevoeliger, omdat je zelf niet de norm bent. Het leren formuleren van het eigen standpunt, juist door inzicht gekregen te hebben in andere visies, is een belangrijk doel van het vak.” (Janjob)

Kanttekeningen betroffen tijdgebrek of het naar eigen oordeel van de docent onvoldoende systematisch aandacht geven aan deze kernpraktijk:

“Ik doe dat nog te weinig is mijn afzonderlijke lessen. Wel sluit ik bepaalde lesprogramma's af met evaluerende vragen die leerlingen dwingen stil te staan bij hetgeen ze hebben geleerd.” (Mike).

Ook wordt gewezen op verschil in niveau:

“Hier zitten wel verschillen tussen VWO, HAVO en VMBO.” (Sytse)

Titel

Op grond van enkele opmerkingen in de eerste ronde over het belang van toepassen van inzicht en kennis, stelden we voor ronde 2 de titel als volgt bij:

Leerstof integreren en toepassen.

Op deze bijstelling volgde geen feedback, waarna deze titel is gehandhaafd.

Docentgedrag

Oorspronkelijke formulering:

Docenten ronden het leerproces af door leerlingen hun mening over de stof te laten verwoorden en met elkaar uit te wisselen, door toepassing van leerstof op nieuwe vragen of situaties of door hen persoonlijke betekenis aan de stof te laten geven.

In de feedback werd voorgesteld 1. “reflectie over stof die de ontwikkeling van leerlingen betreft” toe te voegen als middel; 2. te benadrukken dat het hier integratie van kennis en ervaring betreft; 3. toe te voegen dat leerlingen moeten leren hun mening te verwoorden. Op grond van deze feedback formuleerden we het docentgedrag voor ronde 2 als volgt:

Docenten ronden het leerproces af door leerlingen over de stof te laten reflecteren, hun ervaringen met en mening over de stof te leren verwoorden en met elkaar uit te wisselen en door toepassing van leerstof op nieuwe vragen of situaties of door hen persoonlijke betekenis aan de stof te laten geven.

In ronde 2 stemden **16 docenten** hiermee in, drie waren het niet eens met de formulering en één docent vulde deze vraag niet in. De belangrijkste kritiek betrof de veelomvattendheid van de praktijk: niet alle leerstof kan immers direct worden toegepast. Op grond hiervan besloten we de formulering voor ronde 3 te vereenvoudigen en te nuanceren:

Docenten ronden het leerproces af door leerlingen over de stof te laten reflecteren en door ervaringen, persoonlijke betekenissen of nieuwe standpunten bij de stof te laten uitwisselen. Waar mogelijk laten zij de leerlingen de leerstof op nieuwe vragen of situaties toepassen.

In ronde 3 stemden **19 docenten** met deze formulering in, terwijl één docent de vraag niet invulde. Twee opmerkingen werden gemaakt: 1. voor deze kernpraktijk zijn digitale werkvormen geschikt waarmee leerlingen op elkaar kunnen reageren; en 2. deze kernpraktijk is afhankelijk van de leerstof. We besloten dat deze opmerkingen niet noopten tot bijstelling van de formulering.

Motivatie

Als leerlingen leerstof integreren in een eigen mening, standpunt, zelfbeeld of handelen, leren zij inzien dat en hoe die leerstof existentiële betekenis heeft.

Deze formulering riep de volgende kritiekpunten op: 1. de kernpraktijk moet ook leiden tot het verhogen van het denkniveau van de leerlingen; 2. ‘existentiële betekenis’ vraagt van de docent dat hij/zij weet wat hieronder wordt verstaan; dit begrip is te hoog gegrepen. Beide kritiekpunten werden als volgt verwerkt in de bijgestelde formulering voor ronde 2:

Door leerlingen te laten reflecteren over nieuwe levensbeschouwelijke kennis en ervaringen en deze te leren verwoorden, kunnen zij eigen meningen en hun zelfbeeld nuanceren en nieuwe vormen van gedrag ontwikkelen. Hierdoor wordt hun denkniveau op een hoger plan getild en ervaren zij dat de leerstof betekenis voor hun persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling heeft.

In ronde 2 stemden **16 docenten** hiermee in, vier waren het hier niet mee eens. De kritiek omvatte twee punten: 1. de doelen zijn te ambitieus geacht en sluiten daardoor onvoldoende aan bij de praktijk; 2. het proces verloopt juist omgekeerd: als leerlingen betekenis ervaren, verbinden zij de stof met zichzelf en wordt hun denken op een hoger plan getild. We namen de feedback dat de formulering te ambitieus en daardoor niet realistisch ter harte en stelden de formulering voor ronde 3 als volgt bij, met gebruikmaking van een concreet voorstel van één van de docenten:

Als leerlingen ervaren dat zij levensbeschouwelijke kennis en ervaringen kunnen integreren in hun eigen mening, zelfbeeld of gedrag en kunnen toe-passen op nieuwe situaties, leren zij inzien dat en hoe die leerstof betekenis heeft voor hun levensbeschouwelijke ontwikkeling.

In ronde 3 leidde dit tot instemming van **19 docenten**, één docent vulde de vraag niet in. In de feedback werd overwegend bijval genoteerd. Eén docent merkte dat de zin wel erg lang was geworden en een andere docent gaf terug: “het is goed, hoewel het soms onbewust verloopt en ambitieus blijft”. De formulering werd gehandhaafd.

5.4 Conclusie en discussie

Het belangrijkste doel van dit Delphi-onderzoek was consensus bereiken over de formulering van een set kernpraktijken waarmee eerstegraads docenten GL proberen bij te dragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen. Daartoe werd aan een panel van twintig docenten GL gevraagd feedback te geven op een set van elf uit onderzoek naar de praktijk van ervaren docenten GL afgeleide kernpraktijken en suggesties te formuleren voor bijstellingen en aanvullingen.

Om te beginnen werden alle elf kernpraktijken in ronde 1 door minstens vier/vijfde van de panelleden wel of enigszins herkend en als heel belangrijk,

belangrijk of tamelijk belangrijk gewaardeerd. Vier van de elf kernpraktijken, twee relationele en twee didactische, scoorden daarbij het hoogst op beide aspecten⁷⁹: R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen, R2 Moreel bewustzijn bevorderen, D4 Kritisch en gestructureerd leren denken over levensbeschouwelijke onderwerpen, D5 Leerstof integreren en toepassen⁸⁰. Alle kernpraktijken voldeden dus aan de vooraf vastgestelde Cut scores en konden gehandhaafd worden voor het vervolg van het Delphi-onderzoek.

Vrijwel volledige consensus (tenminste 95%) is bereikt over negen van de elf titels, tien beschrijvingen van het docentgedrag en zeven beschrijvingen van de motivatie. Over twee relationele kernpraktijken, R2 Moreel bewustzijn bevorderen en R5 Gemeenschap creëren en over alle didactische kernpraktijken werd tenminste 95% consensus bereikt over de formulering van alle onderdelen van de kernpraktijk. Over twee didactische kernpraktijken, D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli en D2 Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren, werd al in ronde 2 consensus bereikt over de formulering van de volledige kernpraktijk.

De titel van kernpraktijk R6, Veiligheid en participatie bevorderen door Serieuze Spel, werd na de tweede ronde bijgesteld en daardoor pas in de laatste ronde ter beoordeling voorgelegd. Vijftien van de negentien docenten vonden deze bijstelling een verbetering.

De grootste verschuivingen (3 of meer) in de richting van consensus over de formulering vonden plaats bij de motivatie in R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen (15→18), de beschrijving van het docentgedrag in R2, Moreel bewustzijn bevorderen (13→18), de beschrijving van het docentgedrag in R5, Gemeenschap creëren (12→18) en de motivatie in R6, Veiligheid en participatie bevorderen door Serieuze Spel (13→18).

De enige afname van overeenstemming betreft de formulering van de motivatie in R4 Emotioneel en Cognitief uitdagen: terwijl de bijstelling van de beschrijving van het docentgedrag van deze kernpraktijk leidde tot consensus, nam de instemming met de formulering van de motivatie af van zeventien naar vijftien docenten.

Samenvattend: op één onderdeel na is de consensus van de docenten over de bijgestelde formuleringen van verschillende onderdelen van de kernpraktijken toegenomen tussen ronde 2 en 3. Hoewel de verschillen klein zijn, blijkt dat gemakkelijker consensus werd bereikt over de didactische kernpraktijken, dan over de relationele. Ook blijkt dat overeenstemming over de beschrijving van het docentgedrag relatief eenvoudiger werd bereikt dan over de motivatie voor dat gedrag. Het is op grond

⁷⁹ Vanaf hier worden de titels van de kernpraktijken gebruikt zoals die uiteindelijk na ronde 3 zijn geformuleerd.

⁸⁰ Voor een nadere beschouwing van deze uitkomst: zie de slotconclusies in het zesde en laatste hoofdstuk van deze studie.

van dit onderzoek niet mogelijk deze – kleine – verschillen te verklaren. Wel is het voorstelbaar, dat zowel relationele kernpraktijken als zodanig, als de motivatie voor docentgedrag van zowel relationele als didactische kernpraktijken in het algemeen persoonlijk worden opgevat. Mogelijk zijn daardoor niet alleen de onderlinge verschillen groter, maar hebben de deelnemers bij deze onderdelen ook extra naar de nuance in de formulering gezocht.

Daarmee is in drie rondes van deze Delphi-studie over het geheel genomen voldoende consensus bereikt om elf kernpraktijken te kunnen presenteren waarmee docenten GL bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen, met als kanttekening dat voor twee onderdelen van de kernpraktijken drie rondes van het Delphi-onderzoek niet voldoende bleken. Nadere doordenking is dan ook noodzakelijk voor de motivatie van kernpraktijk R3 en de titel van kernpraktijk R6.

5.4.1 Discussie

In deze discussie komen aan de orde: de kracht en de beperkingen van de gevolgde methode, inclusief ervaringen van de deelnemers van het panel en de generaliseerbaarheid van de resultaten. Waar relevant stel ik daaraan gerelateerde implicaties voor nader onderzoek voor. Tenslotte noem ik enkele implicaties van dit onderzoek voor de praktijk. Op een mogelijke toepassing in de professionalisering van docenten kom ik terug in het volgende hoofdstuk.

Kracht en beperkingen en daaraan gerelateerde implicaties voor nader onderzoek

Hierboven bleek dat de deelnemers in drie rondes grotendeels tot consensus zijn gekomen over de formulering van de kernpraktijken. Twee aspecten hebben daartoe waarschijnlijk bijgedragen: 1. de homogene samenstelling van het panel; en 2. de gedifferentieerde formulering van de kernpraktijken.

Ten eerste bestond het panel uitsluitend uit docenten GL uit het eerstegraads gebied. Hun suggesties en feedback waren gebaseerd op hun eigen onderwijspraktijk, hun persoonlijke concerns en praktijkkennis. Doordat het onderzoeksobject bestond uit kernpraktijken van hun ervaren en eveneens eerstegraads collega's, was de herkenbaarheid optimaal. Ter vergelijking: bij Fogo en Kloser (beide: 2014) bestond het panel uit docenten en academische vakdidactici en onderzoekers, waardoor de aard en inhoud van de feedback en suggesties sterk uiteen liepen en het moeilijker bleek om tot consensus te komen.

Ten tweede droeg de formulering van de kernpraktijken bij aan het bereiken van consensus: in de formulering van de kernpraktijken werd een duidelijk onderscheid gemaakt tussen de beschrijvingen van het docentgedrag en de motivatie voor dat gedrag. Bovendien was elke kernpraktijk voorzien van een relatief groot aantal,

in de praktijk beproefde concretisering. Ter vergelijking: bij Fogo en Kloser werd geen onderscheid gemaakt tussen docentgedrag en motivatie en ontbraken concretisering. Juist de concretisering bleken in dit onderzoek, getuige de reacties van het panel, bij te dragen aan een goed begrip van de kernpraktijken.

Een derde positief punt van dit Delphi-onderzoek is de bijdrage aan de professionalisering van de deelnemende docenten in het panel (vergelijk Hsu & Sandford (2007; zie paragraaf 5.2 punt e). Een aantal docenten liet in feedback of in begeleidende mails weten dat het Delphi-onderzoek leidde tot kritische reflectie en/ of verdieping van de eigen vakvisie en tot experimenteren met en ontwikkelen van nieuwe inzichten en didactische aanpakken. Joke verwoordde dit bijvoorbeeld als volgt in een mail na ronde 3:

“Een interessante uitdaging om mee te werken, ondanks een volle agenda mijnerzijds. Je wordt zelf ook tot nadenken aangespoord. Kritische zelfreflectie kan geen kwaad.” (Joke)

Uit opmerkingen van de zowel ervaren als relatief minder ervaren docenten in het Delphi-onderzoek valt af te leiden, dat zij door de kernpraktijken werden aangespoord om hun repertoire uit te breiden of te verbeteren. Toch vragen de laatsten zich een enkele keer af “hoe dat precies zou moeten” (Marjolein). Kennisname van en reflectie op kernpraktijken van andere ervaren en goede docenten kan dus bijdragen aan de professionalisering van docenten en aan de verbetering van hun praktijk. Voor het gebruik van kernpraktijken in de opleiding van studenten of beginnende docenten is echter meer nodig. Daar kom ik hieronder op terug.

De panelleden gaven in alle rondes, in de vragenlijst zelf of in begeleidende mails, ook feedback op de methodiek van het Delphi-onderzoek als zodanig. Positief gewaardeerd werden de transparantie en volledigheid in de verwerking van de feedback. Deelnemers reageerden ook positief als zij hun eigen feedback herkenden in de bijgestelde formuleringen.

Een laatste punt waaruit de kracht van dit onderzoek blijkt, is dat in de digitale uitwisseling en discussie ruimte was voor essentiële concerns van de docenten GL. Juist door de explicitering van hun concerns kregen de uitspraken van de panelleden over herkenning en waardering en hun feedback en suggesties meer gewicht. Hun uitspraken waren daadwerkelijk in de onderwijspraktijk gefundeerd, waardoor de kans dat de kernpraktijken ook voor andere docenten GL haalbaar en realistisch zijn, wordt vergroot. De genoemde concerns bleken bovendien niet uniek voor deze panelleden, maar ook aan te sluiten bij de beschrijving van de complexe context van het vak GL gebaseerd op het recente vragenlijstonderzoek onder docenten GL van Bertram-Troost & Visser (2017). Zo noemden de panelleden overeenkomstig de respondenten uit het vragenlijstonderzoek veruit het meest frequent het gebrek

aan tijd, wegens het gering aantal lessen GL op de lestabel en de te grote omvang van de klassen, en de daaruit voortvloeiende discrepantie tussen ideale en haalbare doelen. Te grote klassen bleek bijvoorbeeld een complicerende factor bij de uitvoering van Kernpraktijk R1, Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen, getuige de volgende feedback:

“Ik ervaar het als heel moeilijk om persoonlijke aandacht te geven aan een grote groep leerlingen in klassenverband.” (Raf)

Andere concerns die meerdere keren werden benoemd, betroffen complicerende aspecten van de doelgroep, zoals gebrek aan voorkennis, motivatie en bereidheid tot openheid en de onwil andere meningen dan de eigen serieus te nemen. Dit werd geïllustreerd door de volgende feedback bij R5, Gezamenlijkheid creëren:

“Veel leerlingen vinden die openheid bedreigend en verschuilen zich juist in afstandelijkheid of grijpen verscheidenheid van leerlingen of openheid juist aan om hun eigen onzekerheid te verdoezelen door medeleerlingen belachelijk te maken. Als leraar ben ik dus terughoudend op dit punt, al beschouw ik deze kernpraktijk wel als een belangrijke opgave.” (Mike)

Een ander belangrijk concern betrof de complexe context van de school, getuige de volgende feedback bij R3, De docent als significante ander:

“Ik ben op mijn zwarte school een blanke. Ik ben “jullie” en dus een representant van de Nederlanders. Ik word zo dus gedwongen mijn verhouding tot de PVV te expliciteren. Ik realiseer me dat. Nederlanders zijn voor sommige leerlingen vreemden. Mij/ ons kunnen ze op school nog leren kennen.” (Piet)

Een tweede aspect van deze complexiteit betrof de gevolgen van secularisering:

“In Nederland is het geloof bijna helemaal weggewaaid. In toenemende mate vindt men religie een vreemd verschijnsel en kan men niet begrijpen waarom sommige mensen zich druk maken over het wel of niet bestaan van God.” (Peter)

Wat de beperkingen van de gevolgde methode betreft is het eerste problematische aspect inherent aan het Delphi-onderzoek als zodanig, namelijk de relatief grote rol van de onderzoeker in de interpretatie van de feedback en de voorgestelde bijstellingen (zie ook Hsu & Sandford, 2007). Dit was hier met name merkbaar bij de analyse van de feedback bij kernpraktijk R6, oorspronkelijk getiteld ‘Serieus spel spelen’ en de daaruit afgeleide, relatief ingrijpende voorstellen voor bijstellingen. De aanleiding hiervoor was dat in de eerste ronde bleek dat de oorspronkelijke for-

mulering tot misverstanden bij sommige panelleden had geleid. Iets dergelijks was aan de orde in de derde ronde in de bijstelling van de motivatie van R4 Emotioneel en Cognitief uitdagen, zoals ook werd opgemerkt door één van de panelleden zelf.

Een ander aspect dat eveneens de relatief grote invloed van de onderzoeker betreft, hangt samen met het gebruik van digitale vragenlijsten. Bij voorbaat was bekend (Hsu & Sandford, 2007; Fogo, 2014; Kloser, 2014) dat de invloed van de onderzoeker op de interpretatie en terugkoppeling van de feedback bij een digitaal uitgevoerd Delphi-onderzoek groter is dan wanneer alle participanten fysiek aanwezig zijn in de discussie. Het risico van een digitale aanpak is dat de onderzoeker de opvattingen en reacties van de deelnemers, bewust of onbewust, kan sturen, zonder dat de participanten hier direct controle over kunnen uitoefenen. Ten tweede was bij voorbaat op grond van literatuurstudie bekend dat misverstanden of misinterpretaties van vragen of casussen de uitkomsten zouden kunnen beïnvloeden, doordat directe interactie ontbrak.

In dit onderzoek is als volgt geprobeerd om deze ongewenste invloed van de onderzoeker te beperken: ten eerste werden de bijgestelde formuleringen en de manier waarop die tot stand kwamen, zo expliciet, uitgebreid en transparant mogelijk gepresenteerd aan de deelnemers. Ten tweede werden de bijstellingen steeds besproken met de eerste promotor, voordat ze in een nieuwe versie werden voorgelegd aan de deelnemers.

Dat neemt niet weg dat misverstanden of misinterpretaties ook in dit onderzoek een rol speelden. Ondanks de toelichting bij de eerste ronde, stelden enkele deelnemers in hun feedback vragen of maakten opmerkingen die duiden op een ander perspectief op de doelen en inhoud van het onderzoek dan bedoeld was. Bijvoorbeeld de onjuiste veronderstelling dat *alle* docenten deze kernpraktijken *altijd succesvol* zouden uitvoeren. Hieruit concludeerde ik na ronde 1 dat meer inzicht in de context van het gehele onderzoek nodig was en dat het gebrek hieraan tot enkele misverstanden had geleid. Dit probleem zou in directe interactie met de panelleden waarschijnlijk veel minder een rol hebben gespeeld. Zowel in de tweede als in de derde ronde zijn daarom de doelen en status van het onderzoek opnieuw schriftelijk toegelicht. Na de eerste ronde heb ik bovendien een reactie geschreven op opmerkingen of vragen die vaak voorkwamen. Deze reactie was tevens bedoeld als verheldering van de context van het gehele onderzoek.

Een volgende beperking betreft eveneens een inherent aspect van het Delphi-onderzoek, namelijk dat ook na de derde ronde op grond van de feedback van de panelleden gemotiveerde bijstellingen zijn doorgevoerd, terwijl het panel niet meer om feedback op de finale formulering kon worden gevraagd. Hierdoor was bij bepaalde *issues* onzeker hoe de deelnemers de uiteindelijke bijstelling daarvan waardeerden (vergelijk Kloser en Fogo die ditzelfde probleem constateerden). De

uiteindelijke formulering is dus weliswaar voor het grootste deel bepaald door de deelnemers, maar de finale versie is voor rekening van de onderzoeker. In de literatuur over de methodiek van het Delphi-onderzoek zijn geen oplossingen gevonden voor dit 'probleem'⁸¹.

Twee andere beperkingen betreffen de samenstelling en de feedback van de panelleden. De homogeniteit van het panel is weliswaar een kracht, maar ook een zwakte. Mogelijk had een gemêleerd panel, van docenten samen met vakdidactici en onderzoekers, juist door een verschil in distantie tot de onderwijspraktijk, tot andere aspecten in de feedback geleid. Een vervolgonderzoek met een heterogeen panel kan hier zekerheid over geven. Ondanks de homogeniteit van het panel bleek de omvang en diepgang van hun feedback en suggesties bovendien te verschillen⁸². Sommige deelnemers (ongeveer 1/3) volstonden in ronde 1 met beperkte feedback en in ronde 2 en 3 met een ja of nee-antwoord, andere deelnemers motiveerden hun antwoorden in alle rondes in weinig woorden (ongeveer 1/3) de overige gaven uitgebreide en gedetailleerde feedback. Overigens was de feedback in ronde 3 over de gehele linie geringer in omvang. Dat kan uiteraard gevolg zijn van de toegekomen consensus, maar ook van vermoeidheid/ afnemende betrokkenheid, een probleem dat versterkt wordt als een Delphi-onderzoek over langere tijd wordt afgenomen, zoals hier het geval was (zie over dit probleem ook: Hsu & Sandford, 2007). Getuige begeleidende mails van panelleden vroeg het invullen van de vragenlijsten immers om een forse tijdsinvestering.

Door de onderlinge verschillen tussen de panelleden bestaat het risico dat een klein aantal deelnemers de uitkomsten relatief sterk heeft beïnvloed. Dat risico is helaas niet te voorkomen. De mogelijke invloed op het eindresultaat is in die zin beperkt doordat alle deelnemers in ronde 2 en 3 tenminste konden aangeven of ze al dan niet instemden met de voorgestelde bijstellingen in de formuleringen.

Een laatste beperking betreft de generaliseerbaarheid van de resultaten. Hoewel de consensus van het panel over het algemeen toenam en relatief groot was, kunnen de resultaten van dit Delphi-onderzoek niet zonder meer gegeneraliseerd worden naar alle docenten GL en evenmin tot de praktijk van het vak als geheel. Om met het laatste te beginnen: het doel waar de kernpraktijken op gericht zijn, namelijk bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling, is weliswaar een door veel docenten onderschreven en overkoepelend doel, maar niet het enige en de precieze definitie ervan is niet onomstreden. Bovendien beperkt dit onderzoek zich tot gemotiveerd pedagogisch en didactisch handelen in de les. Daardoor blijven bijvoorbeeld de selectie en didactisering van specifieke vakinhouden van

⁸¹ Afgezien van een vierde ronde toevoegen, maar ook dan zullen hoogstwaarschijnlijk bepaalde issues niet opgelost kunnen worden.

⁸² Ook dit probleem wordt door Fogo en Kloser genoemd.

het schoolvak GL die bijdragen aan het vakdoel in deze studie buiten beschouwing. In de praktijk zijn didactiek, pedagogiek en inhoud uiteraard onlosmakelijk met elkaar verbonden. Om een goed en volledig beeld van de praktijk te verkrijgen, is daarom in de toekomst onderzoek nodig naar een combinatie van kernpraktijken op de drie gebieden, vakinhoud, pedagogiek en didactiek.

Een ander punt dat de generaliseerbaarheid van de uitkomsten verhindert, is de samenstelling van het panel. Alle deelnemende docenten waren eerstegraads bevoegd en/of werkzaam in het eerstegraads gebied. In vervolgonderzoek zou de hier gepresenteerde combinatie van onderzoek onder een beperkte groep docenten en aansluitende validering door een Delphi-onderzoek onder een grotere groep docenten herhaald moeten worden met docenten GL die werkzaam zijn op de verschillende niveaus van onderwijs, gericht op verschillende vakdoelen en vakinhouden.

5.4.2 Implicaties voor de praktijk van docenten

Zoals gezegd bleek uit feedback van enkele panelleden dat de doordenking van kernpraktijken, inclusief de concretisering van het docentgedrag, een positieve bijdrage leverde aan hun professionalisering. Het bleek echter dat met name de beginnende docenten in dit Delphi-onderzoek behoefte hadden aan meer uitgewerkte voorbeelden. Ik kom hier in het volgende en laatste hoofdstuk van deze studie op terug bij de bespreking van de toepassing van kernpraktijken en de hier gevolgde methodiek in de opleiding en professionalisering van docenten GL.

Een andere implicatie voor de praktijk betreft de vraag in hoeverre de elf gevonden kernpraktijken toepasbaar zijn in andere schoolvakken. Bijdragen aan identiteitsontwikkeling is immers niet het alleenrecht van docenten GL. Ik sluit me dan ook aan bij de vraag die Fogo opwerpt aan het slot van zijn artikel (p. 179), waar hij de relatie tussen didactisch en pedagogisch handelen en vakinhoud aan de orde stelt: in hoeverre delen docenten GL deze kernpraktijken met docenten van andere schoolvakken? En daarmee samenhangend: in hoeverre zijn de gevonden kernpraktijken schoolvak specifiek?

Slotconclusies en voorstellen voor docentprofessionalisering

De centrale vraag van deze studie luidde:

Op grond van welke rationales en met welke kernpraktijken dragen ervaren eerstegraads docenten Godsdienst/ Levensbeschouwing in de complexe context van hun vak bij aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen?

In het inleidende hoofdstuk van deze studie heb ik vastgesteld dat veel docenten GL en vakdidactische en godsdienst-pedagogische theoretici de bijdrage aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen als één van de belangrijke doelstellingen van het vak beschouwen. Ook betoogde ik dat het hier om een complex en veeleisend doel gaat, waarvan niet eenduidig vast te stellen is wat het precies omvat, noch hoe docenten dat doel in de ingewikkelde context van het schoolvak GL kunnen verwerkelijken. Ik heb beargumenteerd waarom een professionele kennisbasis voor docenten op dit gebied niet kan volstaan met vakdidactische/ godsdienst-pedagogische theorievorming, maar ook praktijkkennis van ervaren docenten, in hun rol als *Identity Agents*, zou moeten bevatten.

Nu bleek de – internationale – theorievorming in het vak GL over levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling ruimschoots en in voldoende variatie aanwezig. De praktijkkennis van GL docenten dienaangaande was echter nog nauwelijks systematisch in kaart gebracht. In deze studie heb ik in deze leemte willen voorzien door de praktijkkennis van elf ervaren docenten te ontlokken, te relateren aan theorievorming en in de vorm van een rationale en kernpraktijken te beschrijven. De elf gevonden kernpraktijken zijn vervolgens in een Delphi-studie voorgelegd aan twintig andere docenten GL en in een drietal ronden bijgesteld, teneinde een zo groot mogelijke overeenstemming over de inhoud en formulering te bereiken.

Dit hoofdstuk bevat de slotconclusies van deze studie en de theoretische en praktische implicaties ervan. Voor dat laatste doe ik voorstellen voor de toepassing van de uitkomsten van het onderzoek in professionaliseringsaanpakken voor respectievelijk individuele docenten en voor groepen docenten en studenten, gericht op het vakdoel 'bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van

leerlingen'. Daarmee sluit ik aan bij wat ik in Hoofdstuk 1 heb aangegeven als belangrijke doelstelling van deze studie, namelijk het zodanig beschrijven van de praktijkkennis van ervaren docenten GL, dat deze ondersteunend én toepasbaar is in de alledaagse, complexe onderwijspraktijk van andere docenten GL en docenten-in-opleiding.

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. In paragraaf 6.1 ga ik in op de vraag hoe de gedeelde rationale en de didactische en relationele kernpraktijken van de elf docenten die in dit onderzoek participeerden zich tot de vakdidactische en godsdienst-pedagogische theorie en tot elkaar verhouden. Ik zal daartoe de conclusies van de eerste drie deelonderzoeken samenvatten en met elkaar in verband brengen. In paragraaf 6.2 bespreek ik de theoretische implicaties van de vier deelonderzoeken, waarna ik in paragraaf 6.3 uit de geconstateerde beperkingen van deze studie aanbevelingen afleid voor vervolgonderzoek. In paragraaf 6.4 en 6.5 komende praktische 'implicaties' aan de orde. In paragraaf 6.4.1 herneem ik daartoe de casus uit Hoofdstuk 1 en beantwoord ik de vraag hoe Marion van der Gaast, die in die casus als *Identity Agent* bewust en systematisch wilde bijdragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van haar leerlingen, de opbrengsten van deze studie in de ontwikkeling van haar rationale en haar onderwijspraktijk kan gebruiken. Aansluitend doe ik in 6.4.2 een voorstel voor een toepassing van de opbrengsten in de professionalisering van groepen docenten, zoals secties of leergemeenschappen, en in de initiële opleiding van studenten.

6.1 De verhouding tussen praktijkkennis van docenten en theoretische benaderingen

6.1.1 Rationale

Vergelijking tussen de gedeelde rationale van de docenten⁸³ en die van de theoretische benaderingen van het vak (zoals beschreven in Hoofdstuk 2, paragraaf 2.1) leidde tot de conclusie dat de rationale van de docenten niet zonder meer past binnen één bepaalde benadering. De docenten hebben een eigen benadering ontwikkeld, waarin elementen uit de verschillende theoretische benaderingen voorkomen en die als geheel een eigen kleur heeft gekregen. In de missie van de docenten kwamen vooral overeenkomsten voor met de confessionele, met name de theologische benaderingen, en met de multi-confessionele benaderingen, met name de interpretatieve benaderingen. Ook op het gebied van doelorïëntaties en pedagogisch-didactische principes overwegen de overeenkomsten met de confessionele en multi-confessionele benaderingen, met het accent op de laatste. De

⁸³ Het betreft hier de docenten die participeerden in de eerste drie deelonderzoeken van deze studie.

grootste verschillen zijn waarneembaar tussen de rationales van de docenten en de Confessionele en seculiere benaderingen.

Overeenstemming tussen docenten en alle theoretische benaderingen bestaat op de volgende punten:

1. Het belang van levensbeschouwelijke geletterdheid.
2. Het belang van kennis als instrument voor identiteitsontwikkeling (hoewel in de seculiere benadering kennis als instrument voor identiteitsontwikkeling wordt opgevat als inherent aan de algemene vormende functie van alle vakken).
3. De hermeneutische benadering van het leerproces.

Hieronder ga ik per onderdeel van de gedeelde rationale van de docenten dieper in op de belangrijkste overeenkomsten met, verschillen tussen en aanvullingen op de theoretische benaderingen van het vak.

Context

In de omschrijving van de maatschappelijke context van het vak, stemmen de docenten grotendeels overeen met soortgelijke omschrijvingen door vakdidactische en godsdienst-pedagogische theoretici. Secularisatie, polarisatie en negatieve beeldvorming van met name religieuze levensbeschouwingen spelen volgens docenten en theoretici een belangrijke, maar bepaald niet stimulerende rol bij de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen. De secularisatie heeft echter volgens de docenten ook tenminste één positief gevolg, namelijk dat leerlingen zich minder vaak persoonlijk belast voelen door negatieve ervaringen met religie of kerk. Ze hoeven zich niet meer, zoals dikwijls het geval was voor hun ouders of grootouders, te verzetten tegen of te ontworstelen aan de druk van een godsdienstige opvoeding. Daardoor kan volgens de docenten ruimte ontstaan voor nieuwsgierigheid naar diverse levensbeschouwingen als antropologische en maatschappelijke fenomenen.

Op schoolniveau zijn volgens de docenten de vervaagde schoolidentiteit en geringe status van het schoolvak complicerende factoren. Zij benoemen in dit verband echter ook een positief aspect, dat bij mijn weten in de theorie niet wordt gemarkeerd, namelijk dat het vak überhaupt op de lessentabel staat. Daardoor is er op school tenminste één vak waarin leerlingen gesprekken voeren over ethische en levensbeschouwelijke onderwerpen, levensvragen en persoonlijke ervaringen en tenminste één plaats waar leerlingen en vakdocent – als het goed is – ‘gedwongen’ worden zichzelf uit te spreken over dingen die er voor henzelf toe doen.

Domein

De docenten stemmen met hun voorkeur voor de aanduiding van het vak als ‘Levensbeschouwing’ in met een groot deel van de recente vaktheorie. Hun

opvattingen over de belangrijkste inhoud van het domein, namelijk kennis van godsdiensten en levensbeschouwingen en antwoorden op levensvragen, sluiten wat het kennisaspect betreft voornamelijk aan bij de multi-confessionele en seculiere benaderingen, wat de aandacht voor levensvragen betreft bij de confessionele, specifiek theologische, benaderingen.

Onderscheidend en aanvullend ten opzichte van de theorie is dat docenten zich relatief sterk richten op het hier en nu van de leerling in de klas en minder op abstracte en/of grote maatschappelijke thema's, zoals burgerschap. Mogelijk, maar niet in deze studie onderzocht, hangt dit samen met de complexe context en de beperkte handelingsmogelijkheden daarin.

Tenslotte blijken de docenten in hun opvattingen over het domein niet uit te gaan van de – met name in de theologische benaderingen veronderstelde – religieuze referentiekaders of 'wortels' van de leerlingen.

Missie

Kern van de missie van de docenten is ten eerste bijdragen aan het sociale en individuele welzijn van de leerlingen en ten tweede aan het leggen van een basis voor goed samenleven. De docenten sluiten hierdoor in hun missie voornamelijk aan bij de confessionele benaderingen. Daarentegen komt het religieuze, soms 'getuigende' karakter van enkele theologische benaderingen in hun missie juist niet voor.

Het sociale aspect van de missie heeft vanwege de beoogde bijdrage aan een goede omgang met elkaar en een humane samenleving ook raakvlakken met die van de multi-confessionele benaderingen. Opmerkelijk is echter dat in de missie van de docenten geen uitspraken voorkomen over de relatie tussen levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling en burgerschap. De docenten in dit onderhavige onderzoek beogen volgens hun missie vooral bij te dragen aan de persoonlijke bewustwording en het welbevinden van hun leerlingen en aan een goede omgang met elkaar in de klas en op school. Daarmee is volgens hen *indirect* of in tweede instantie ook de maatschappij gediend: als leerlingen uitgroeien tot evenwichtige individuen, zullen zij later, als goede burgers, zorg en verantwoordelijkheid nemen voor het welzijn van anderen.

Doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes

Aansluiting van de doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes van de docenten bij die van de theoretici geldt voor alle benaderingen, maar de overeenkomsten met de multi-confessionele benaderingen springen het meest in het oog. Dat geldt echter niet voor het fungeren van de docent als significante ander: daarin stemmen de docenten juist overwegend overeen met de Confessionele en beide confessionele benaderingen. Opmerkelijk zijn de sterke overeenkomsten met de

spirituele benaderingen als het gaat om verbondenheid en het zich bewust worden deel te zijn van een geheel en het vergroten van de weerbaarheid tegen de hedendaagse cultuur. Met name dat laatste aspect valt op: binnen de socialiserende en persoonsvormende doelen hebben de docenten relatief veel aandacht aan voor het gevoel van verbondenheid, het vergroten van weerbaarheid, zelfwaardering en dergelijke.⁸⁴

Opmerkelijk wat de kwalificerende doeloriëntaties betreft, is het grote belang dat docenten hechten aan kennisverwerving, hetzij door overdracht, hetzij door onderzoek. Kennisverwerving is echter, anders dan in de seculiere benaderingen, geen doel op zich: zij draagt zowel bij aan het socialiserende als het persoonsvormende aspect van identiteitsontwikkeling.

In de pedagogisch-didactische principes is de samenhang met de missie herkenbaar. Hier zijn het eveneens de relationele aspecten van het pedagogisch handelen waar het meest belang aan wordt toegekend, maar deze worden gecombineerd met didactische principes als relevant maken van kennis en het ontwikkelen van motiverende, hermeneutische leerprocessen. Aanvullend op doeloriëntaties van de theoretische benaderingen betreffende het leerproces, is dat docenten in het hermeneutische proces een voorwaardelijke fase markeren, die in de theoretische benaderingen, voor zover ik kon nagaan, niet als zodanig wordt gethematiseerd: als eerste fase in het ontwikkelingsproces nodigen docenten leerlingen uit 'om mee te doen' door hen te prikkelen, uit te dagen, te verrassen en te enthousiasmeren.

De meest opmerkelijke aanvulling van de rationales van de docenten op die van de theorie betreft het accent op het individuele welbevinden van de leerlingen, of wel hun 'geluk', in met name de missie, maar ook in de doeloriëntaties. Hoewel dit individuele aspect ook aanwezig is in de missie en doeloriëntaties van de Confessionele en met name de confessionele benaderingen, heeft het daar een meer 'religieuze' connotatie dan in de rationales van de docenten. In de andere theoretische benaderingen komt dit aspect in deze specifieke betekenis niet voor.

6.1.2 Kernpraktijken

In Hoofdstuk 4, over de relationele kernpraktijken, typeerde ik de praktijk van docenten GL als die van *bricoleurs*: geen enkele kernpraktijk kon zonder meer onder worden gebracht in één van de in Hoofdstuk 2 beschreven theoretische benaderingen. De docenten selecteerden en combineerden verschillende relationele en/ of didactische handelingen, afhankelijk van de situatie en doelgroep, de kennis over en aard van het onderwerp of concept dat in de les centraal stond en/of van het specifieke lesdoel dat ze nastreefden. Tegelijkertijd bleek dat 'bricoleren' niet als een toevallige of willekeurige praktijk beschouwd moet worden. Integendeel. De

⁸⁴ Vergelijk de bevindingen van Bertram-Troost, Versteegt, Kooij, Van der Nes & Miedema (2015) in hun onderzoek naar de vormingsdoelen van docenten van acht protestant-christelijke scholen (VO).

docenten baseerden hun handelen op of konden hun handelen desgevraagd achteraf expliciteren en verantwoorden in lijn met hun vakvisie en vakdoelen. Deze typering van het bricolerende karakter van de kernpraktijken van docenten GL, beschouw ik als een aanvulling op de vakdidactische en godsdienst-pedagogische literatuur.

Ik zal dat toelichten door een nadere beschouwing van de relationele kernpraktijken. Als uitgangspunt neem ik de twee kernpraktijken die ik in Hoofdstuk 4 als overkoepelende relationele kernpraktijken heb aangeduid: R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen (in deelonderzoek 3, dus voorafgaand aan het Delphi-onderzoek, aangeduid als *Caring*) en R2 Moreel bewustzijn bevorderen. Wat de eerste betreft: in dit onderzoek kwam de complexe gelaagdheid van deze kernpraktijk duidelijk aan het licht. De docenten motiveerden hun docentgedrag als 'de intentie hun leerlingen bij te staan in de ingewikkelde en veeleisende context waarin zij opgroeien, in en buiten school'. Zij wilden hun leerlingen bovendien laten ervaren dat ze waardevol zijn zoals ze zijn. Dat deden ze door hen het gevoel te geven dat ze gezien worden, door hen te ondersteunen, maar zeker ook door hen uit te dagen hun grenzen te verleggen. De tweede kernpraktijk, R2 Moreel bewustzijn bevorderen, bleek net zo gelaagd te zijn als R1. Het ging in R2 om de ontwikkeling van deugden als moed en verantwoordelijkheid, maar ook om een positieve bijdrage leveren aan de maatschappij én om leerlingen weerbaar te maken tegen de eisen die deze maatschappij aan hen stelt.

Beide kernpraktijken zijn gezien de complexe context van het schoolvak, zoals beschreven in Hoofdstuk 1, paragraaf 1.5, niet eenvoudig te realiseren. Door zichzelf als docent expliciet als voorbeeld en rolmodel in te brengen (kernpraktijk R3), de leerlingen emotioneel en cognitief uit te dagen (R4) en een leerklimaat te creëren waarin veiligheid en participatie worden bevorderd door Serieuus Spel (R6) draagt de docent bij aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling, zowel op cognitief, sociaal-relatieel als individueel/persoonlijk gebied.

Tenslotte: twee kernpraktijken vormen ieder afzonderlijk een aanvulling op de vakdidactische en godsdienst-pedagogische literatuur: R6, met als uiteindelijke titel, 'Veiligheid en participatie bevorderen door Serieuus Spel' en D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli, waarbij R6 zich op het raakvlak bevindt van relationele en didactische praktijken.

Hoewel 'serieuus spel' in de vakdidactische en godsdienst-pedagogische literatuur voorkomt in relatie met het mystagogische aspect van de rol van de docent GL (met name bij de C/confessionele benaderingen; zie mijn bespreking van de casus en de conclusie in Hoofdstuk 4) is deze praktijk bij mijn weten niet eerder geconcretiseerd in een kernpraktijk van docenten GL.

Kernpraktijk D1, waarin de opbouw van het leerproces wordt gekenmerkt door kleine, repeterende hermeneutische cycli, beschouw ik eveneens als een

verhelderende aanvulling op de theorie, waarin tot nu toe vooral aandacht wordt besteed aan de ‘grote’ hermeneutische cyclus van kennisverwerving en persoonlijke, in casu levensbeschouwelijke, ontwikkeling (zoals bijvoorbeeld bij Erricker, 2010).

6.1.3 De relatie tussen de gedeelde rationale en kernpraktijken van de docenten

Het belang dat de docenten GL in met name de missie en doelorïëntaties van hun rationales hechtten aan de relatie met hun leerlingen en aan de relaties tussen de leerlingen onderling, leidde tot het hier gemaakte onderscheid tussen relationele en didactische kernpraktijken. Voor de hiernavolgende omschrijving van de relatie tussen rationale en kernpraktijken, heb ik mij waar het de kernpraktijken betreft, vooral gebaseerd op de beschrijving van de motivatie voor hun gedrag.

Missie en kernpraktijken

Met name de relationele kernpraktijken sluiten aan bij de missie van de docenten. Die kernpraktijken zijn gericht op zowel het individuele aspect van de ontwikkeling – het welbevinden en het bewust worden waar je voor staat – als op het sociaalrelationele aspect, zoals de positieve omgang met elkaar. Ook in de didactische kernpraktijk D3, Een gemeenschappelijk leerproces creëren, is de missie herkenbaar.

Doelorïëntaties en kernpraktijken

Wat de aansluiting tussen doelorïëntaties en kernpraktijken betreft, is het belang dat docenten hechtten aan de kwalificerende doelorïëntaties herkenbaar in alle didactische kernpraktijken en in twee relationele kernpraktijken, namelijk R2 Moreel bewustzijn bevorderen en R4 Emotioneel en cognitief uitdagen. Wat de socialiserende doelorïëntaties betreft, valt op dat drie ervan zijn geïntegreerd in de relationele kernpraktijk R6 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel. Ook in de twee kernpraktijken die gericht zijn op de klas als gemeenschap, zowel relationeel, in R5 Gemeenschap creëren, als didactisch in D3 Een gemeenschappelijk leerproces creëren, zijn de socialiserende doelorïëntaties herkenbaar. Tenslotte is het niet verwonderlijk gezien het vakdoel dat hier centraal staat, dat de persoonsvormende doelorïëntaties herkenbaar zijn in alle kernpraktijken, zowel in de relationele als de didactische.

Pedagogisch-didactische principes

Eenzelfde consistentie als tussen de doelorïëntaties uit de rationale en de kernpraktijken is zichtbaar in de aansluiting van de pedagogisch-didactische principes bij de kernpraktijken, zoals weergegeven in Tabel 6.1.

Tabel 6.1. Aansluiting van de pedagogisch-didactische principes bij de kernpraktijken

Pedagogisch-didactische principes	Kernpraktijken	
	Relationeel	Didactisch
1. Veiligheid en vertrouwen bevorderen	R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen R5 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel (oorspronkelijk: Serieus Spel Spelen)	D3 Een gemeenschappelijk leerproces creëren
2. De diversiteit van de klas inzetten in het ontwikkelingsproces	R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen R2 Moreel bewustzijn bevorderen R5 Gemeenschap creëren R6 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel	D3 Een gemeenschappelijk leerproces creëren
3. Leerlingen laten leren van ontmoetingen	R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen R2 Moreel bewustzijn bevorderen R3 Docent als significante ander R4 Leerlingen emotioneel en cognitief uitdagen R5 Gemeenschap creëren R6 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel	D3 Een gemeenschappelijk leerproces creëren
4. Als docent een significante positie in het ontwikkelingsproces innemen	R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen R2 Moreel bewustzijn bevorderen R3 Docent als significante ander	
5. Kennis relevant maken	R2 Moreel bewustzijn bevorderen	D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli D2 Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren D4 Kritisch en gestructureerd denken over levensbeschouwelijke onderwerpen
6. Prikkelende hermeneutische leerprocessen ontwikkelen en uitvoeren	R6 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel	D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli D4 Kritisch en gestructureerd denken over levensbeschouwelijke onderwerpen D5 Leerstof integreren en toepassen

Samenvattend: de missie van de docenten is voornamelijk zichtbaar in de relationele kernpraktijken. De kwalificerende, socialiserende en persoonsvormende doeloriëntaties en de pedagogisch-didactische principes zijn herkenbaar in beide, dus in zowel relationele als didactische, kernpraktijken.

6.2 Theoretische implicaties

Met deze studie beoogde ik de leemte op te vullen in de bestaande professionele kennisbasis voor docenten GL in hun rol als *Identity Agents*, specifiek waar het bijdragen aan *levensbeschouwelijke* ontwikkeling betreft. Terwijl theorievorming door vakdidactische en godsdienst-pedagogische onderzoekers over dit thema voldoende aanwezig is, ontbrak een systematische beschrijving van de praktijkkennis van ervaren docenten. Ik koos daartoe een systematisering in de vorm van rationales en kernpraktijken met relevante theorievorming als zoeklicht.

Hierdoor onderscheidde de hier toegepaste aanpak zich in een aantal opzichten van meer gangbare aanpakken voor het beschrijven van praktijkkennis, namelijk ten eerste door het gebruik van relevante theorie als zoeklicht; ten tweede door de systematisering en organisatie van de praktijkkennis in kernpraktijken; ten derde door de uitbreiding van bestaande benaderingen van kernpraktijken met achterliggende motivering per kernpraktijk en de formulering van een overkoepelende rationale. Ik zal deze drie onderscheidende kenmerken in verband brengen met de methode en uitkomsten van deze studie.

Allereerst gaven de verschillende zoeklichten niet alleen richting aan de data-analyse, maar hielpen zij ook specifieke praktijkkennis van docenten op het spoor te komen en te interpreteren. Daardoor werd zichtbaar in welke opzichten praktijkkennis incompleetheid en eenzijdigheid van relevante theorievorming kon aanvullen. Als duidelijke voorbeelden hiervan gelden de hierboven besproken kernpraktijken R6 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel en D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli.

Het tweede kernmerk, de organisatie van praktijkkennis in kernpraktijken, was voor zover bij mij bekend, niet eerder op deze manier voor het schoolvak GL gerealiseerd. Deze vorm maakte de praktijkkennis van docenten op verschillende manieren toegankelijk als concrete 'gebruikskennis'. Ten eerste konden verbanden worden gelegd tussen praktijkkennis van meerdere docenten in relatie tot elkaar en in relatie tot relevante theorie. Ten tweede bleek, vooral in de casussen uit Hoofdstuk 3 en 4, dat kernpraktijken een 'modulair karakter' hebben. Hierdoor kan met een beperkt aantal kernpraktijken door selectie en combinatie een enorme diversiteit aan lessen worden gecreëerd. Dit kenmerk sluit aan bij wat in deze studie is aangeduid als een 'bricolerende' aanpak van onderwijzen. Onderwijzen is nu

eenmaal niet het eenvoudig toepassen van één bepaalde theorie op een specifieke situatie. Daarvoor is elke onderwijssituatie veel te complex en zijn theorieën te incompleet, eenzijdig en te abstract (zie Hoofdstuk 1, paragraaf 1.3). Het spreekt daarbij voor zich, dat docenten altijd meerdere kernpraktijken in hun repertoire hebben. Het modulaire karakter van kernpraktijken maakt het bricoleren van docenten mogelijk, doordat zij door selectie, aanpassingen en nieuwe combinaties van kernpraktijken telkens weer onderwijs kunnen ontwikkelen en uitvoeren dat optimaal past bij de doelen die zij in de betreffende situatie en met een specifieke doelgroep willen realiseren.

Zoals in Hoofdstuk 1, paragraaf 1.3 uiteen is gezet, wijkt de formulering van de kernpraktijken in deze studie af van de gangbare formulering in de *practice-based* benadering, waarin alleen beschrijvingen van het docentgedrag zijn opgenomen. In de hoofdstukken 3 en 4 blijkt hoe ik in elke kernpraktijk expliciet de specifieke doelen die de docenten wilden bereiken in de vorm van motiveringen heb opgenomen. Hierdoor werden de kernpraktijken niet geïsoleerd van de intenties van de docenten en konden zij gemakkelijker in verband worden gebracht met hun rationales.

Deze uitgebreidere formulering van kernpraktijken maakt het mogelijk om kernpraktijken in te zetten voor zowel instrumentele als normatieve professionalisering. Complexe onderwijssituaties vragen immers van een docent dat deze zich niet alleen afvraagt *hoe* te handelen (instrumenteel) maar ook *waarom* dit volgens hem of haar belangrijk is (normatief) (Bakker & Montesano Montessori, 2016 (deel 1)). De rationales en de explicitering van de motivering van het handelen in de kernpraktijken bieden een normatief oriëntatiepunt, terwijl het beschreven docentgedrag in de kernpraktijken en daaraan verbonden concrete uitwerkingen helpen bij het realiseren hiervan.

Ik hoop dan ook dat de in deze studie ontwikkelde en uitgewerkte werkwijze voor systematisering van praktijkkennis ook andere onderzoekers binnen het schoolvak GL én daarbuiten inspireert om de professionele kennisbases van docenten aan te vullen met waardevolle praktijkkennis van ervaren docenten.

6.3 Beperkingen en aanbevelingen

Bij elk van de vier hoofdstukken over de deelonderzoeken heb ik in de discussies beperkingen van het onderzoek vastgesteld en aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek. De hierna volgende aanbevelingen betreffen vervolgonderzoek dat aansluit bij deze geconstateerde beperkingen in de methode van onderzoek en de resultaten van deze studie.

Inhoudelijk gezien is levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling een belangrijk vakdoel, maar niet het enige. Om een compleet beeld van de praktijkkennis van

docenten GL te krijgen, zou soortgelijk onderzoek nodig zijn naar kernpraktijken die bijvoorbeeld zijn gericht op een vakdoel dat de docenten in deze studie belangrijk achtten, namelijk kennis verwerven, of op een doel dat juist onderbelicht bleef, namelijk bijdragen aan burgerschapsvorming. Bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling betreft bovendien niet alleen relationele en didactische aspecten, maar ook – en niet in het minst belangrijk – inhoudelijke aspecten. Hoewel het niet eenvoudig is kernpraktijken voor deze aspecten te beschrijven – er is namelijk langdurige observatie en analyse van meerdere lessen voor nodig – zou een dergelijke beschrijving een belangrijke aanvulling zijn op de kennisbasis van docenten GL.

Ook voor de didactische kernpraktijken is vervolgonderzoek nodig dat zich uitstrekt over meerdere lessen. De hier beschreven didactische kernpraktijken zijn afgeleid uit een gezamenlijke observatie en analyse van één les per docent. Didactische praktijken die kenmerkend zijn voor lessenseries of voor de voorbereiding van een les kwamen hierdoor niet aan het licht. Het gebruik van het lesboek, het ontwerpen van materiaal en de toetsing van het leerproces kwam in de geobserveerde lessen slechts incidenteel aan de orde. Om kernpraktijken uit een complete didactische praktijk te kunnen deduceren, zou een langduriger observatie en het betrekken van alle fasen in het ontwerpproces en van de verschillende instrumenten daarbij noodzakelijk zijn.

Langdurige observatie zou ook leiden tot inzicht in andere essentiële aspecten van de relationele dimensie van de praktijk van docenten GL dan die in deze studie werden beschreven. Bijvoorbeeld: omdat meerdere docenten in dit onderzoek aangaven dat er duidelijke verschillen bestonden in hun pedagogisch-didactische handelen in onderbouw en bovenbouw, zou nader onderzoek naar kernpraktijken betreffende de relaties tussen docenten GL en leerlingen van verschillende leeftijden behulpzaam zijn voor een optimale pedagogisch-didactische benadering van alle leerlingen.

Wat de onderzoeksmethode betreft: in deze studie hebben uitsluitend eerste-graads docenten GL geparticipeerd. Hoewel al eerder is genoemd dat de uitkomsten van deze studie op een aantal relevante punten aansluiten bij die van het vragenlijst-onderzoek van Bertram-Troost & Visser (2017) waarin ook tweedegraads docenten participeerden, zou een vervolgonderzoek onder een diverse doelgroep van eerste én tweedegraads docenten een vollediger beeld geven van de praktijktheorieën en kernpraktijken van docenten GL in Nederland. In deze studie zijn bovendien de perceptie en evaluatie van het handelen van de docent door de leerlingen buiten beschouwing gelaten. In een vervolgonderzoek zouden leerlingobservaties en -evaluaties betrokken kunnen worden, bij voorkeur in een longitudinaal onderzoek dat zich uitstrekt tot na de schoolperiode.

Een andere aanbeveling betreft de setting van deze studie: in alle deelonderzoeken waren uitsluitend docenten betrokken die werkzaam waren in het confessionele (christelijke) onderwijs. Dat is niet verwonderlijk: het vak wordt niet of nauwelijks gedoceerd in het openbaar voortgezet onderwijs. Nu in verschillende verbanden – onder andere door mijzelf – gepleit wordt voor een schoolvak waarin kennis over religies en levensbeschouwingen aan alle leerlingen in het voortgezet onderwijs wordt aangeboden, is nader onderzoek nodig, bijvoorbeeld naar de vraag hoe de confessionele identiteit van de school de rationale en kernpraktijken van docenten beïnvloedt. Hierbij zouden in de toekomst ook Islamitische scholen voor voortgezet onderwijs moeten worden betrokken.

Een concrete aanbeveling betreft het aanleggen van een verzameling van *good practices* bij de hier beschreven kernpraktijken. Dat kan in de vorm van casussen, zoals die in hoofdstuk 3 en 4 zijn beschreven. Vooral video-opnames van *good practices* zouden studenten en beginnende docenten helpen om de kernpraktijken te concretiseren.

Tenslotte is bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling niet het alleenrecht van docenten GL. De laatste vraag waarvan de beantwoording nader onderzoek vraagt, luidt dan ook in hoeverre de hier gevonden kernpraktijken toepasbaar zijn in andere schoolvakken.

6.4 Praktische implicaties

In deze paragraaf doe ik twee voorstellen voor de toepassing van zowel de methode als de uitkomsten van deze studie in de professionalisering van docenten GL die als *Identity Agents* structureel, doelgericht en duurzaam willen bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Beide professionaliseringsaanpakken kunnen worden uitgevoerd door docenten zelf, dus zonder een externe begeleider. Het eerste voorstel betreft een aanpak voor professionalisering van individuele docenten GL. Het gaat hier om vier stappen in een cyclisch, hermeneutisch leerproces dat uitgevoerd wordt als individueel traject, gericht op de ontwikkeling van de gehele persoon en waarin intercollegiale consultatie en feedback van collega's en leerlingen een constructieve rol kunnen spelen. Het tweede voorstel is specifiek gericht op de normatieve professionalisering van docenten. In deze aanpak zijn kenmerken van 'professionele leergemeenschappen' verwerkt: de aanpak gaat uit van de relevantie van de expertise van de deelnemers, is gebaseerd op eigenaarschap en dus op zelfsturing, kritische en motiverende zelfreflectie, dialoog, openheid voor de inhoud, samenhang door de structuur, is gericht op de ontwikkeling van de eigen praktijk van de deelnemers en draagt bij aan hun persoonlijke ontwikkeling (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010; Schaap & De Bruijn, 2015; Verbiest, 2016; Bakker & Montesano Montessori, 2016; Korthagen, 2017).

Uiteraard kunnen aspecten van beide aanpakken, naar wens en afhankelijk van de samenstelling van en veiligheid in de groep, met elkaar gecombineerd worden. Immers: ook in de professionalisering van docenten is ‘bricoleren’ het meest passend bij hun persoonlijke en gezamenlijke expertise en het beoogde eigenaarschap van hun professionele ontwikkeling.

6.4.1 Een aanpak voor professionalisering van individuele docenten GL

In Hoofdstuk 1, paragraaf 1.1, beschreef ik ter illustratie van de complexiteit van de onderwijspraktijk van docenten GL de les van Marion van der Gaast in HAVO-4. De casus liet zien hoe deze docente GL bewust probeerde bij te dragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van haar leerlingen, maar dat haar les ook allerlei vragen opriep, zoals over haar didactische en pedagogische handelen, haar achterliggende motivatie en beweegredenen, bijvoorbeeld haar eigen waarden, haar persoonlijke kwaliteiten en haar gevoelens.

Hoe kan Marion van der Gaast de bevindingen van deze studie als ‘gebruiks-kennis’ inzetten voor de ontwikkeling van haar vakvisie, haar praktijk en haar persoonlijke ontwikkeling als docent en als mens? Het antwoord laat zich kort samenvatten: door de bevindingen te integreren in een persoonlijk hermeneutisch leerproces dat de gehele persoon betreft. De uitkomsten van deze studie fungeren daarbij ten eerste als spiegel voor zelfreflectie, ten tweede als bron voor nieuwe inzichten en inspiratie voor nieuw docentgedrag en ten derde als een verzameling concrete suggesties waar Marion uit kan putten voor haar praktijk. In het volgende voorstel beschrijf ik hoe dit leerproces kan verlopen.

Stap 1: Bewustwording

De eerste fase in een hermeneutisch leerproces bestaat uit bewustwording. Deze fase begint met cognitieve en/of normatieve en/of persoonlijke vragen stellen. Zo kan Marion zichzelf afvragen: wat versta ik eigenlijk onder het vakdoel levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling? Past mijn visie daarop bij die van de school? De sectie? De leerlingen? Mijn eigen levensbeschouwing? Wat vind ik bij dit vakdoel het allerbelangrijkst – dus wat is mijn missie? – en wat wil ik op termijn bereiken als het gaat om de drie functies van onderwijs, namelijk kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming? Marion kan in deze eerste fase één of meer lessen van zichzelf opnemen en haar eigen functioneren observeren en analyseren. Ze kan collega’s vragen lessen te observeren of leerlingevaluaties afnemen. Vragen die ze zich daarbij kan stellen zijn: welke pedagogisch-didactische principes liggen blijkbaar ten grondslag aan mijn handelen? En meer persoonlijk: wat is mijn eigen levensbeschouwing en hoe heb ik die zelf ontwikkeld? Ben ik hier de docent en de mens die ik graag wil zijn? Wat zijn mijn (kern)kwaliteiten en

wat houdt me of waarin houd ik mezelf tegen om te handelen zoals ik graag wil handelen?

Kortom: in de eerste fase van het hermeneutische leerproces voert de docente een diepgaand zelfonderzoek uit. Op basis daarvan kan zij een eerste versie van haar eigen rationale onder woorden brengen én inzicht verkrijgen in haar eigen levensbeschouwing, haar persoonlijke drijfveren en kwaliteiten, haar mogelijke beperkingen, zoals gebrek aan specifieke kennis of vaardigheden, of in door haar zelf opgeworpen 'obstakels', zoals beperkende overtuigingen over haar rol als *Identity Agent*.

Stap 2: Verdieping: nieuwe kennis verwerven en (zelf)inzicht opdoen

De tweede fase van het leerproces bestaat uit het verdiepen van fase 1 door het verwerven van nieuwe kennis en inzichten. Marion kan daartoe kennisnemen van de in Hoofdstuk 2 beschreven gedeelde rationale van elf ervaren collega-docenten GL. Zij kan zich bijvoorbeeld afvragen waarin haar voorlopige rationale overeenstemt met of afwijkt van die van ervaren collega's. Een dergelijke vergelijking kan leiden tot een verdergaande kritische zelfevaluatie: *waarom* vind ik wat ik vind? Waar baseer ik dat op? Wat is kennelijk mijn diepste overtuiging en missie? Wat neem ik zonder meer aan, wat laat ik impliciet of onberedeneerd? Marion kan op deze manier een interne dialoog op gang brengen die gevoed wordt door praktijkkennis van ervaren collega's en die kan leiden tot bewustwording van eigen vooronderstellingen, idealen, overtuigingen en gedrag.

Uiteraard kan Marion in deze tweede fase van haar leerproces opnieuw de dialoog aangaan met collega's en leerlingen en/of met de hier beschreven godsdienst-pedagogische en vakdidactische benaderingen. Welke vakdidactische benadering past het meest bij haar eigen rationale? Welke benadering past volgens haar bij de context van de school en de doelgroep? Zijn er elementen in de theoretische benaderingen die ze in haar eigen rationale wil overnemen en in de praktijk wil toepassen? Waar wil ze zich nader in verdiepen of bekwamen? Marion kan in deze fase ook haar eigen (kern)kwaliteiten in verband brengen met haar rationale. Wat dat laatste betreft kan ze bijvoorbeeld nagaan welke kwaliteiten ze (meer) kan inzetten om haar doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes te realiseren.

Met deze tweede stap in het hermeneutische leerproces begint Marion met het verleggen van haar vakdidactische en persoonlijke horizon, waarbij de nieuwe kennis en het toegenomen zelfinzicht in deze fase van het ontwikkelingsproces leiden tot nieuwe vragen over haar praktijk. Stel dat Marion vast stelt dat ze veiligheid een belangrijk en voorwaardelijk principe vindt voor identiteitsontwikkeling. Is een presentatie – zoals zij die in de casus als werkvorm had gekozen – dan een veilige werkvorm? Zou bijvoorbeeld de aanpak van Karin (zie Hoofdstuk 3, 3.4), waarin leerlingen in groepjes elkaars posters bekijken en bespreken, niet veiliger

zijn en mogelijk effectiever? En als Marion het belangrijk vindt dat leerlingen zich in een onderwijsleergesprek bewust worden van hun eigen meningen, hoe kan ze dan de gezamenlijkheid in dat bewustwordingsproces bevorderen? Zou wellicht de kernpraktijk 'Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel' hiertoe meer kansen bieden dan een onderwijsleergesprek? En gesteld dat ze wil dat leerlingen kennis verwerven over levensbeschouwelijke visies op het leven na de dood, is het dan effectief voor hun levensbeschouwelijke ontwikkeling als ze eerst kennis overdraagt en dan vragen stelt? Of kan ze misschien in kleine hermeneutische cirkels, met een rijke schat aan concrete voorbeelden, de lesstof aanbieden en laten verwerken? Voorbeelden van meer persoonlijke vragen die daarbij aansluiten zijn: hoe kan ze haar persoonlijke kwaliteiten inzetten in groepsprocessen in de klas? Durft ze zichzelf als een 'significante ander' te zien? Gelooft ze in de 'zachte macht' van de mystagoog en is ze bereid die in te zetten?

Stap 3: Ervaren: alternatieve aanpakken ontwikkelen en uitvoeren

In deze fase gaat Marion op zoek naar antwoorden op de vragen uit fase 2 door diverse relationele en didactische aanpakken te bedenken, te ontwikkelen en uit te voeren. De in deze studie beschreven kernpraktijken van ervaren collega's helpen niet alleen om kritisch naar de eigen praktijk te kijken, maar bevatten ook concrete voorbeelden van docentgedrag die in deze fase behulpzaam kunnen zijn. Bovendien zijn de beschrijvingen van de motivatie achter het docentgedrag cruciaal in deze derde stap in het leerproces van Marion. Die kunnen haar namelijk blijvend bewust maken van de eigen motivatie achter haar handelingen. Zo leert ze – al pendelend tussen ervaringen opdoen door concreet te handelen enerzijds en zich meer en meer bewust worden van persoonlijke motivatie en kwaliteiten anderzijds – nieuw gedrag te ontwikkelen en dat tegelijkertijd van een stevig normatief én persoonlijk fundament te voorzien. De opbrengst van deze fase kan ze beschrijven in haar persoonlijke kernpraktijken.

Stap 4: De cyclus rond maken en opnieuw starten

In de laatste fase van het hermeneutische leerproces zal Marion de overgang maken naar een nieuwe cyclus in het leerproces. Haar eigen 'set' kernpraktijken kan ze bespreken met collega's, evalueren (ook met leerlingen), uitbreiden en verbeteren. Daarbij rijzen ongetwijfeld ook weer nieuwe vragen: ben ik in mijn praktijk consistent met wat ik wil? Volg ik werkelijk mijn missie en werk ik volgens mijn pedagogisch-didactische principes? Kan het ook anders? Bereik ik wat ik wil bereiken? Hoe ben ik omgegaan met mijn persoonlijke beperkingen en kwaliteiten? Hoe ga ik om met teleurstellingen? En daarmee is de hermeneutische cirkel opnieuw gestart...

Door dit individuele en tegelijkertijd dialogische professionaliseringstraject ontwikkelt Marion bewust haar eigen rationale en kernpraktijken en voorkomt ze dat haar persoonlijke ontwikkeling verwordt tot het volgen van een stappenplan van iemand anders, zonder precies te weten wat en waarom ze iets doet, welke variaties mogelijk zijn en welke praktijken bij haar persoonlijk, als docent en als mens passen. In de woorden van één van de docenten van het onderzoek: Marion leert “het koord bewandelen”. Iets wat je volgens deze docent niet in de boeken kunt leren.

Volgens de hier besproken aanpak leren docenten dat koord te bewandelen in een hermeneutisch leerproces waarin voortdurend gependeld wordt tussen bewustwording van de eigen rationale en kernpraktijken en de toepassing daarvan in de praktijk, in dialoog met anderen – leerlingen, eigen ervaren collega's en de collega's uit dit onderzoek –, door zelfinzicht. En ja, ook door te studeren in de boeken.

6.4.2 Een aanpak voor professionalisering van groepen docenten en studenten

De opbrengsten van deze studie kunnen eveneens worden gebruikt in een gezamenlijk leerproces, bijvoorbeeld in een sectie, een leergemeenschap van docenten en in groepen studenten in de initiële lerarenopleidingen. Dat leerproces kan worden uitgevoerd in een interviewssetting van een kleine groep, waarbij in principe twee collega's of twee studenten al voldoende zijn, of in een grotere groep. Het onderwerp kan het vakdoel zijn dat in deze studie centraal staat, maar de aanpak leent zich ook voor andere vakdoelen of vakdidactische onderwerpen.

Hieronder schets ik de hermeneutische opbouw van een dergelijke professionaliseringsaanpak, waarbij zowel de opbrengst van deze studie, als de toegepaste onderzoeksmethodiek zijn geïntegreerd.

Stap 1: Gezamenlijke reflectie over de persoonlijke rationales

Deze stap bestaat uit in tweetallen uit te voeren interviews aan de hand van interviewvragen, zoals die beschreven zijn in deelonderzoek 1 van deze studie (Appendix E). Voor andere vakdoelen kunnen de vragen worden bijgesteld. Vervolgens maakt het tweetal ieder afzonderlijk een portret (Appendix F) van de geïnterviewde collega: wat zijn de belangrijkste opvattingen over domein, missie, doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes ten aanzien van het vakdoel? Deze portretten worden uitgewisseld en besproken met elkaar en eventueel met andere leden van de groep en ter inspiratie vergeleken met de rationales van de ervaren collega's in deze studie.

Stap 2: Praktijkobservaties

In deze stap organiseert elke docent een video-opname van een eigen les. De lessen worden in tweetallen of in de grotere groep of sectie besproken volgens de aanpak van deelonderzoek 2 en 3 in deze studie. Kort samengevat: de docent van wie de

les is opgenomen, bepaalt welke fragmenten significant/kenmerkend zijn voor zijn of haar handelen in het licht van het gekozen vakdoel/thema en beschrijft wat hij/zij hier doet. De gesprekspartner(s) vragen door: *waarom* doe je dat wat je hier doet? Deze waarom-vraag wordt net zo lang gesteld totdat de inbrenger zijn of haar belangrijkste of hoogste motivatie heeft verwoord. Het is aan te bevelen dit gesprek op te nemen of te notuleren. De motivatie kan ook in een schema worden genoteerd door de interviewer of de docent zelf.

Stap 3: Kernpraktijken formuleren

In deze stap leidt de docent zelf, eventueel in overleg met de collega die in stap 2 als gesprekspartner optrad, kernpraktijken af uit elke gezamenlijk geobserveerde en geanalyseerde les. Uitgangspunt is een bepaalde ontwikkel- of leervraag van de docent die is afgeleid uit de rationale (of uit bestudeerde literatuur) of gebaseerd is op een bepaalde kernpraktijk uit deze studie en die daarmee als ‘hermeneutisch zoeklicht’ fungeert. Bijvoorbeeld: hoe garandeer ik een veilig leerklimaat? Hoe maak ik ingewikkelde stof toegankelijk? Hoe maak en houd ik leerlingen gemotiveerd voor de leerstof? Hoe kan ik serieus spel in mijn les integreren? In de geanalyseerde les wordt daartoe gezocht naar kenmerkende gemene delers in het docentgedrag dat aansluit bij deze ‘hoe-vragen’.

Belangrijk is om vervolgens zowel het docentgedrag als de achterliggende motivatie van de kernpraktijk kort en geabstraheerd van de specifieke les te beschrijven. Dat laatste is mogelijk op basis van stap 2, waarin de docent heeft beschreven waarom hij/zij doet wat hij doet, maar kan ook afgeleid worden uit een gesprek in tweetallen of in de groep over de motivatie voor het docentgedrag.

Vervolgens kunnen ter afronding van deze stap de concretisering van de kernpraktijken geïnventariseerd worden door voorbeelden te verzamelen van lessen waarin de kernpraktijken worden toegepast. Dat kan door de docent zelf gebeuren, in het tweetal, maar ook in een gezamenlijke sessie in de grotere groep, als ieder zijn of haar kernpraktijken inbrengt.

Stap 4: Een mini Delphi-onderzoek

De in stap 3 beschreven kernpraktijken worden in deze vierde stap voorgelegd aan tenminste één, maar bij voorkeur aan meer andere (aanstaande) docenten. De vragen komen overeen met de vragen van het Delphi-onderzoek in deze studie: herken je deze kernpraktijk in je eigen praktijk? Of als het studenten betreft: herken je deze kernpraktijk in de lessen van je stagedocent? Hoe waardeer je deze kernpraktijk? Heb je suggesties voor alternatieve of aangescherpte formuleringen en/of voor meer concretisering? De docent kan op grond van deze feedback de eigen kernpraktijken aanscherpen.

Stap 5: Toepassen in de praktijk

De docent of student kan nu de eigen kernpraktijken – of die van anderen – bewust toepassen. Ook kunnen in deze stap nieuwe kernpraktijken worden ontwikkeld, bijvoorbeeld in aanvulling op de bestaande. Bovendien leent deze stap zich voor evaluatie, bijvoorbeeld door de leerlingen feedback te laten geven op de les. Tenslotte zal deze stap nieuwe vragen voortbrengen, waarna de cyclus opnieuw kan worden gestart. Dat kan in dezelfde setting, maar ook individueel zoals in het hierboven beschreven individuele traject.

6.5 Slot

In de slotparagraaf van Hoofdstuk 4 schreef ik dat niet alleen leerlingen voor hun identiteitsontwikkeling baat hebben bij tijd, ruimte, relevante kennis, zorgzame aandacht, respect, veiligheid en vertrouwen, maar dat dat ook geldt voor de docenten zelf. Ik ben me er door deze studie meer dan ooit van bewust geworden dat al deze aspecten kostbaar zijn, maar tijd en ruimte het minst beschikbaar. Hoe kunnen docenten bijdragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen als ze zelf geen tijd en ruimte krijgen, kunnen vinden of opeisen voor bezinning, kennis verwerven, zelfonderzoek en experimenten met alternatieve onderwijsvormen? “Je kunt het anderen niet leren als je er zelf niet bent geweest”, zei één van de docenten in dit onderzoek en dat ben ik volledig met hem eens. Als docenten GL, op welk niveau dan ook, willen bijdragen aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen, is aandacht voor hun eigen ontwikkeling op zo niet alle, dan toch de aan levensbeschouwingen gerelateerde terreinen van het leven onontbeerlijk. Van harte hoop ik dan ook dat docenten GL mogelijkheden vinden en krijgen om zichzelf te blijven bezinnen en te ontwikkelen, om regelmatig te schudden aan hun eigen boom en dat de resultaten van deze studie daarbij bruikbaar en inspirerend voor hen zullen zijn.

Literatuurlijst

- Afdal, G. (2010). *Researching religious education as social practice*. Münster: Waxmann.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teacher and Teaching Education*, 27(2), 308-319.
- Alberts, W. (2007). *Religion and reason: Vol. 47. Integrative religious education in Europe: A study-of-religions approach*. Berlijn: Walter de Gruyter.
- Alberts, W. (2008). Didactics of the study of religions. *Numen*, 55(2-3), 300-334.
- Alberts, W. (2010). The academic study of religions and integrative religious education in Europe. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 275-290.
- Alberts, W. (2019a). After world religions: Reconstructing religious studies. *Numen*, 66(1), 89-91.
- Alberts, W. (2019b). Religious education as small 'i' indoctrination: How European countries struggle with secular approach to religion in schools. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(4), 53-72.
- Alii, E. T. (2009). *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Meinema.
- Alma, H. A. (1998). *Identiteit door verbondenheid. Een godsdienstpsychologisch onderzoek naar identificatie en christelijk geloof*. Kampen: Kok.
- Baarda, D. B., De Goede, M., & Teunissen, J. (2001). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Bakker, C. (2001). School as a place of diversity, In: H.-G. Heimbrock, C.Th. Scheilke, & P. Schreiner (Eds.), *Towards religious competence: Diversity as a challenge for education in Europe* (pp. 203-221). Münster: Lit.
- Bakker, C. (2004). *Demasqué van het christelijk onderwijs?* Utrecht: Faculteit Godgeleerdheid.
- Bakker, C. (2013). *Het goede leren: Leraarschap als normatieve professie*. (Inaugurale rede). Utrecht: Universiteit Utrecht/Hogeschool Utrecht.
- Bakker, C., & Heimbrock, H.-G. (Eds.). (2007). *Researching RE teachers: RE teachers as researchers*. Münster: Waxmann.
- Bakker, C., & Montesano Montessori, N. (Eds.). (2016). *Complexity in education: From horror to passion*. Rotterdam: Sense.

- Bakker, C., & Wassink, H. (2015). *Leraren en het goede leren: Normatieve professionalisering in het onderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Banning, B. (2015). *Leraren, wat boeit jullie? Theoretisch en empirisch onderzoek naar roeping binnen het professioneel zelfverstaan*. Antwerpen: Garant.
- Beijaard, D., Van Driel, J., Veldman, I., Verloop, N., & Vermunt, J. (2014). Onderzoek naar docentcognities. In: J. van Tartwijk, M. Brekelmans, P. den Brok, & T. Mainhard (Eds.), *Theorie en praktijk van leren en de leraar: Liber amicorum Theo Wubbels* (pp. 81-98). Amsterdam: SWP.
- Berghuijs, J. T. (2016). Nieuwe spiritualiteit en sociale betrokkenheid. *Psyche en Geloof*, 27(1), 11-29.
- Berghuijs, J. T. (2017). Multiple religious belonging in the Netherlands: an empirical approach to hybrid religiosity. *Open Theology*, 3(1), 19-37.
- Bernts, A. P., & Berghuijs, J. T. (2016). *God in Nederland. 1966-2015*. Utrecht: Ten Have.
- Bertram-Troost, G. (2006). *Geloven in bijzonder onderwijs: Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Bertram-Troost, G. (2017). Refoscholen op de balk: Balanceren tussen eigenheid en openheid. In: J. Exalto (Ed.), *De multiculturele refoschool. Het reformatorisch onderwijs en de uitdaging van het pluralisme* (pp. 23-56). Apeldoorn: Labarum Academic.
- Bertram-Troost, G., Kom, C., Ter Avest, I., & Miedema, S. (2012). *Typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd. Schoolleiders aan het woord over de eigenheid van hun school*. Woerden: Besturenraad.
- Bertram-Troost, G., Versteegt, I., Van der Kooij, J., Van Nes, I., & Miedema, S. (2015). *Om eigenheid en openheid. Inspiratie, motivatie en levensbeschouwing van docenten in het christelijk voortgezet onderwijs*. Woerden: Verus.
- Bertram-Troost, G., & Visser, T. (2017). *Godsdienst/Levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst*. Woerden: Verus.
- Bertram-Troost, G., & Visser, T. (2019a). Volop aandacht voor persoonsvorming. *Narhex*, 19(1), 6-14.
- Bertram-Troost, G., & Visser, T. (2019b). *Dutch RE teachers' voices in the ongoing debate on RE in secondary education; on aims and content of RE in The Netherlands*. Gedownload van <http://orcid.org/0000-0002-7364-542X>
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2015). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm.
- Biesta, G. (2018). Tijd voor pedagogiek. *Pedagogiek*, 38(3), 327-348.

- Blaauwendraad, G. (2016). Virtuositic citizenship. In: C. Bakker & N. Montesano Montessori (Eds.), *Complexity in education: From horror to passion* (pp. 75-96). Rotterdam: Sense.
- Blaauwendraad, G. (2018). *“Toch liever geen idioot?!” Beelden van de goede burger en de ideale samenleving in het burgerschapsonderwijs in het licht van de theorie van Normatieve Professionalisering*. (Proefschrift). Delft: Eburon.
- Bors, G., Stevens, L., Andersson, A., Letschert, B., Van der Raadt, R., & Verbeeck, K. (Eds.). (2014). *Pedagogische tact: Op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling*. Antwerpen: Maklu.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap: Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Brümmer, V. (1995). *Wijsgerige begripsanalyse*. Kampen: Kok.
- Bureau 2032. (2016). *Eindadvies Platform Onderwijs2032*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- Burke, P. J., & Stets, J. E. (2009). *Identity Theory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- CBS. (2016). *Helpt Nederlanders is kerkelijk*. Gedownload van <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2016/51/helpt-nederlanders-is-kerkelijk-of-religieus>
- Clayton, M. J. (1997). Delphi: A technique to harness expert opinion for critical decision-making tasks in education. *Educational Psychology*, 17(4), 373-386.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5e ed.). London: Routledge Falmer.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3e ed.). Los Angeles: Sage.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Plano Clark, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Crombrugge, H. van (2011). Vorming tussen gisteren en morgen. In: Onderwijsraad (Ed.), *Essays over vorming in het onderwijs* (pp. 17-23). Den Haag: Onderwijsraad.
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458-467.
- Davidson, M. A. (2019). Objectief, kritisch en pluralistisch? Wat Nederland kan leren van het Noorse onderwijs over levensbeschouwing en religie. *Narthex*, 19(2), 11-19.
- Davidson, M. A. (2018). Het begrip religie: Over het religiewetenschappelijke definitiedebat en zijn implicaties voor het voortgezet onderwijs. *Narthex*, 18(7), 58-64.

- Davidsen, M. A., Den Ouden, J., Visser, T., & Lammers, M. (2017). Religie en levensbeschouwing: Rationale voor een kerncurriculum VO. *Narthex*, 17(1), 17-26.
- De Beer, T., & Van der Tuin, L. (2009). The Netherlands: Who is afraid of RE? The Dutch? In: H.-G. Ziebertz & U. Riegel (Eds.), *How teachers in Europe teach religion: An international empirical study in 16 countries* (pp. 137-153). Münster: Lit.
- De Boer, F., & Smaling, A. (2011). *Benaderingen in kwalitatief onderzoek: Een inleiding*. Den Haag: Boom Lemma.
- De Hart, J. (2014). *Geloven binnen en buiten verband: Godsdienstige ontwikkelingen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- De Muynck, A. (2016). *Apeldoornse Studies: Vol. 68. Tijd voor verlangen. Persoonsvorming als toetssteen van bevindelijke pedagogiek*. Apeldoorn: Theologische Universiteit Apeldoorn.
- De Muynck, A., Vermeulen, H., & Kunz, A. (2018). *The essence of Christian education: A concise school pedagogy*. Gouda: Driestar Educatief/ACSI.
- De Muynck, B., & Vos, P. (Eds.). (2006). *Leren voor het leven: Vorming en bezieling in het onderwijs*. Amsterdam: Buyten & Schipperheijn Motief.
- De Ronde, M. (2015). *Speelruimte voor ervaring en reflectie: Een praktijkgericht onderzoek naar het gebruik van spel in begeleidingssituaties*. Delft: Eburon.
- De Ruyter, D., & Miedema, S. (Eds.). (2011). *Moral education and development: A lifetime commitment*. Rotterdam: Sense.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Den Ouden, J. (2011). Jezelf en elkaar bevragen. In gesprek met vier jonge docenten GL over hun pedagogische rol. *Narthex*, 11(1), 59-63.
- Den Ouden, J. (2012). “Echt begrijpen waar het om gaat”: Het vakdidactisch model van Erricker. *Narthex*, 12(2), 23-28.
- Den Ouden, J. (2013). Levensbeschouwing lijkt wel Chinees. *Narthex*, 13(4), 5-11.
- Den Ouden, J. (2014). Wat, waarom en hoe? Een voorlopige visie op het vak GL. *Narthex*, 14(3), 50-56.
- Den Ouden, J. (2017). Levensbeschouwelijk balanceren: Hoe docenten kunnen bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. *Narthex*, 17(2), 11-17.
- Den Ouden, J., & Janssen, F. (2016). How religious education teachers use classroom relationships to advance the worldview identity of their students. In: C. Bakker & N. Montesano Montessori (Eds.), *Complexity in education: From horror to passion* (pp. 169-188). Rotterdam: Sense.

- Dohmen, J. (2016). De noodzaak van Bildung in het onderwijs: Bildung en levenskunst. *NartheX*, 16(1): 27-34.
- Doyle, W. (2013). Ecological approaches to classroom management. In: C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 107-136). Leiden: Taylor & Francis.
- Droogers, A. (2010). *Zingeving als spel: Over religie, macht en speelse spiritualiteit*. Almere: Parthenon.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, Th. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Elshof, A. J. M. (2017). Mystagogy, religious education and lived catholic faith. *Journal of Religious Education*, 64(3), 143-155.
- Erricker, C. (2010). *Religious education: A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London: Routledge.
- Evelein, F., & Korthagen, F. (2011). *Werken vanuit je kern: Professionele ontwikkeling vanuit kwaliteiten, flow en inspiratie*. Amsterdam: Nelissen.
- Exalto, J. (Ed.). (2017). *De multiculturele refoschool: Het reformatorisch onderwijs en de uitdaging van het pluralisme*. Apeldoorn: Labarum Academic.
- Faircloth, B. S. (2009). Making the most of adolescence: Harnessing the search for identity to understand classroom belonging. *Journal of Adolescent Research*, 24(3), 321-348.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research on Teaching*, 20(1), 3-56.
- Fogo, B. (2014). Core practices for teaching history: The results of a Delphi panel survey. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 151-196.
- Frank, K. (2015). Vermittlung und Rezeption von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Religionskunde/Revue de didactique des sciences des religions*, 1, 43-61.
- Franken, L., & Loobuyck, P. (Eds.). (2011). *Religious education in a plural, secularised society: A paradigm shift*. Munster: Waxmann.
- Franken, L., & Loobuyck, P. (2013). The future of religious education on the Flemish school curriculum: A plea for integrative religious education for all. *Religious Education*, 108(5), 482-498.
- Franken, L., & Vermeer, P. (2019). Deconfessionalising RE in pillarized education systems: A case study of Belgium and The Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 272-285.
- Friesen, N., & Lowe, S. (2012). The questionable promise of social media for education: Connective learning and the commercial imperative. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(3), 183-194.

- Gadamer, H.-G. (1972). *Wahrheit und Methode*. (3e ed.). Tübingen: Mohr.
- Gates, B., & Jackson, R. (2014). Religion and education in England. In: M. Rothgangel, R. Jackson, & M. Jäggle (Eds.), *Religious and education at schools in Europe. Part 2: Western Europe* (pp. 65-98). Göttingen: Vienna University Press.
- Geurts, T. (2004). De klas als spirituele werkplaats. Over de leerbaarheid van spiritualiteit. *Narthex*, 4(6), 23-31.
- Geurts, T. (2012). De dans van de vakdidactiek. *Narthex*, 12(2), 13-19.
- Geurts, Th. (2016). Bildung voor leraren. *Narthex*, 16(1), 11-17.
- Geurts, Th., Ter Avest, I., & Bakker, C. (2014). Religious education in The Netherlands. In: M. Rothgangel, R. Jackson, & M. Jäggle (Eds.), *Religious education at schools in Europe. Part 2: Western Europe* (pp. 171-204). Göttingen: Vienna University Press.
- Gholami, K., & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1520-1529.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development*. Great Wakering, UK: McCrimmons.
- Grimmitt, M. (Ed.). (2000). *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakering, UK: McCrimmons.
- Grossman, P. (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Cambridge, MA: Harvard Education.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2065-2100.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Columbia University Teachers College Press.
- Gude, R. (2015). *Het Agoramodel: De wereld is eenvoudiger als je denkt*. Amersfoort: De Vrije Uitgevers.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748-769.
- Harrell-Levy, M., & Kerpelman, J. L. (2010). Identity process and transformative pedagogy: Teachers as agents of identity formation. *An International Journal of Theory and Research*, 10(2), 76-91.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

- Heimbrock, H.-G. (Ed.). (2017). *Taking position: Empirical studies and theoretical reflections on religious education and worldview*. Münster: Waxmann.
- Heimbrock, H.-G., Scheilke, C., & Schreiner, P. (Eds.). (2001). *Towards religious competence: Diversity as a challenge for education in Europe*. Münster: Lit.
- Hermans, C. A. M. (2001). *Participierend leren: Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving*. Budel: Damon.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter positioning in a globalizing society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hermans, H. J. M. (2006). *Dialog en misverstand: Leven met de toenemende bevolking van onze innerlijke ruimte*. Soest: Nelissen.
- Hilger, G., Leimgruber, S., & Ziebertz, H.-G. (2001). *Religionsdidaktik: Ein Leit-faden für Studium, Ausbildung und Beruf*. München: Kösel.
- Holt, J. (2015). *Religious education in the secondary school: An introduction in teaching, learning and the world religions*. New York: Routledge.
- Hsu, C. C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(10), 1-8.
- Huijnk, W., & Andriessen, I. (2016). *Integratie in zicht?* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Iprgrave, J., Jackson, R., & O'Grady, K. (Eds.). (2009). *Religious education research through a community of practice: Action research and the interpretative approach*. Münster: Waxmann.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004a). Intercultural education and recent European pedagogies of religious education. *Intercultural Education*, 15(1), 3-14.
- Jackson, R. (2004b). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. London: Routledge.
- Jackson, R. (2009). Der Beitrag religiöser Bildung im Schulunterricht zur Demokratietrierziehung in Europa und darüber hinaus. Ergebnisse des REDCo-Projektes In: D.-P. Jozsa, T. Knauth, & W. Weisse (Eds.), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt: Analysen im Kontext Europas* (pp. 429-434). Münster: Waxmann.
- Jackson, R. (2014a). *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Jackson, R. (2014b). Introduction: Diversity and challenge regarding "Religious Education" in Western Europe. In: M. Rothgangel, Th. Schlag, & F. Schweitzer (Eds.), *Basics of religious education* (pp. 15-18). Göttingen: V&R Unipress.

- Jackson, R. (2016). A retrospective introduction to religious education: An interpretive approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(1), 149-160.
- Jackson, R., & Everington, J. (2017). Teaching inclusive religious education impartially: An English perspective. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 7-24.
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W., & Willaime, J.-P. (Eds.). (2007). *Religion and education in Europe: Development, contexts and debates*. Münster: Waxmann.
- Janssen, F., Grossman, P., & Westbroek, H. (2015). Facilitating decomposition and recomposition in practice-based teacher education: The power of modularity. *Teaching and Teacher Education*, (51), 137-146.
- Janssen, F., Hulshof, H., & Van Veen, K. (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs: Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire blijvend uit te breiden*. Leiden/Groningen: Universiteit Leiden/Universiteit Groningen.
- Janssen, F., Waarlo, A. J., Alblas, A. H., & Broertjes, J. (1994). Praktijktheorie en theorie over de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur. *Pedagogische Studiën*, 71(7), 200-208.
- Jensen, T. (2008). RS based RE in public schools: A must for a secular state. *Numen*, 55(2/3), 123-150.
- Jensen, T. (2011). Why religion education as a matter of course ought to be part of the public school curriculum In: L. Franken & P. Loobuyck (Eds.), *Religious education in a plural, secularised society: A paradigm shift* (pp. 131-150). Münster: Waxmann.
- Jensen, T. (2017). Rs-based RE: Uphill, uphill, and uphill. In: S. Fürhrding (Ed.), *Method and theory in the study of religion: Working papers from Hannover* (pp. 199-231). Leiden: Brill.
- Jongsma-Tieleman, N. (2002). *Rituelen: Speelruimte van de hoop. Wat rituelen (ons) doen*. Kampen: Kok.
- Kalsky, M. (2012). Religious diversity as a challenge to theology: The research projects of the Dutch Dominican Study Centre for Theology and Society. In: M. Kalsky & P. Nissen (Eds.), *A glance in the mirror: Dutch and Polish religious cultures* (pp. 63-76). Münster: Lit.
- Kazemi, E., Franke, M., & Lampert, M. (2009). Developing pedagogies in teacher education to support novice teachers' ability to enact ambitious instruction. In: *Crossing divides: Proceedings of the 32nd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Vol. 1* (pp. 12-30). Adelaide, SA: MERGA.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272.

- Kennedy, M. M. (2005). *Inside teaching*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kleijwegt, M. (2016). *Twee werelden, twee werkelijkheden. Hoe ga je daar als docent mee om?* Den Haag: Ministerie OC&W.
- Kloser, M. (2014). Identifying a core set of science teaching practices: A Delphi expert panel approach. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(9), 1185-1217.
- Knauth, T., & Körs, A. (2009). Religion in der Schule: Ein europäischer Vergleich. In: D.-P. Jozsa, T. Knauth, & W. Weisse (Eds.), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt: Analysen im Kontext Europas* (pp. 180-189). Münster: Waxmann.
- Knauth, T., Jozsa, D.-P., Bertram-Troost, G., & Ipgrave, J. (Eds.). (2008). *Religious diversity and education in Europe series, Vol. 5. Encountering religious pluralism in school and society, a qualitative study of teenage perspectives in Europe*. Münster: Waxmann.
- Kneyber, R., & Evers, J. (Eds.). (2015). *Het alternatief: Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korthagen, F. (2010). Going to the core: Deepening reflection by connecting the person to the profession. In: N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (pp. 529-552). New York: Springer.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, B. (2011). *Leren van binnenuit: Kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- Korthagen, F., Attema-Noorderwier, S., & Zwart, R. C. (2014). Teacher-student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education*, 40, 22-32.
- Kunneman, H. (2009) Moraliteit en agressie in relaties en opvoeding. In: W. Heuves & N. Nicolai (Eds.), *Narcisme: Psychoanalytische beschouwingen* (pp. 116-146). Amsterdam: Boom.
- Kunneman, H., & Brinkman, F. (2009). *Voorbij het dikke-ik*. Amsterdam: SWP.
- Leganger-Krogstad, H. (2013). An analysis of different approaches to religious education. In: G. Skeie, J. Everington, I. Ter Avest, & S. Miedema (Eds.), *Exploring context in religious education research: Empirical, methodological and theoretical perspectives* (pp. 171-192). Münster: Waxmann.
- Leimgruber, S. (2007). *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel.

- Loewenberg Ball, D., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Lombaerts, H., & Pollefeyt, D. (Eds.). (2004). *Hermeneutics and religious education*. Leuven: Leuven University Press.
- Loobuyck, P. (2014). *Meer LEF in het onderwijs: Levensbeschouwing, ethiek en filosofie voor iedereen*. Brussel: VUB Press.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K. Russell, T., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2004). Links between self-study and teacher education reform. In: J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *Springer international handbooks of education, Vol. 12. International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 421-449). Dordrecht: Springer.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 225-240.
- Maex, J. (2003). Een hermeneutisch-communicatief concept vakdidactiek godsdienst. In: D. Pollefeyt (Ed.), *Leren aan de werkelijkheid: Geloofscommunicatie in een wereld van verschil* (pp. 67-80). Leuven: Acco.
- Mainhard, M. T., Brekelmans, M., & Wubbels, Th. (2011). Coercive and supportive teacher behaviour: Within- and across-lesson associations with the classroom social climate. *Learning and Instruction*, 21(3), 345-354.
- Marshall, S. K., & Schachter, E. P. (2010). Identity agents: Suggested directions for further theory and research. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 10(2), 138-140.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Schneider Kavanagh, S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- Meijer, P. C., Korthagen, F., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 297-308.
- Meijer, W. (2013). *Onderwijs: Weer weten waarom*. Amsterdam: SWP.
- Meijer, W. (2016). Een goed begrip van Bildung. Te rade bij de geesteswetenschappelijke pedagogiek. *NartheX*, 16(1), 20-26.
- Meijer, W., Miedema, S., & Lanser-van der Velde, A. (Eds.). (2009). *Religious education in a world of religious diversity*. Münster: Waxmann.
- Miedema, S. (2007). Contexts, debates and perspectives of religion in education in Europe. In: R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J.-P. Willaime (Eds.), *Religion and education in Europe: Development, contexts and debates* (pp. 267-285). Münster: Waxmann.

- Miedema, S. (2012). *Levensbeschouwelijke vorming in een (post-) seculiere tijd*. (Afscheidsrede). Amsterdam: VU.
- Miedema, S. (2014). From religious education to worldview education and beyond: The strength of a transformative pedagogical paradigm. *Journal for the Study of Religion*, 27(1), 82-103.
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. (2008). Democratic citizenship and religious education: Challenges and perspectives for schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education*, 30(2), 123-132.
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. (Eds.). (2006). *Levensbeschouwelijk leren samenleven: Opvoeding, identiteit & ontmoeting*. Zoetermeer: Meinema.
- Miedema, S., & de Ruyter, D. J. (1997). *Tussen traditie en vernieuwing*. Kampen: Kok.
- Miedema, S., & Ter Avest, I. (2011). In the flow to maximal interreligious citizenship education. *Religious Education*, 106(4), 410-424.
- Miedema, S. (2017). Educating for religious citizenship: Religious education as identity formation. In: P. Barnes & J. Arthur (Eds.), *Education and religion: Major themes in education, Vol. I: Aims and purpose of religious education* (pp. 230-239). London: Routledge.
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. (2014). Reconciling the civic, the sacred, and the just in critical-pragmatic education. *Religious Education*, 109(1), 72-80.
- Miedema, S., Schreiner, P., Skeie, G., & Jackson, R. (2004). The European Network for Religious Education through Contextual Approaches (ENRECA): Its policy and aims. *Informationes Theologiae Europae*, 13, 227-232.
- Miedema, S., Veugelers W., & Bertram-Troost, G. (2013a). Enkele trends in levensbeschouwelijke vorming anno 2013: Nationale en internationale perspectieven. *Pedagogiek*, 33(2), 179-186.
- Miedema, S., Veugelers, W., Bertram-Troost, G. (2013b). Onderwijs, levensbeschouwing en het publiek domein. Inleiding op het themanummer. *Pedagogiek*, 33(2), 73-89.
- Monk, A., & Howard, S. (1998). *The Rich Picture: A tool for reasoning about work context*. Gedownload van <http://www-users.york.ac.uk>
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Columbia University Teachers College.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Onderwijsraad. (2011). *Essays over vorming in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn: Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Osborne, J., Collins, S., Ratcliffe, M., Millar, R., & Duschl, R. (2003). What “ideas-about-science” should be taught in school science? A Delphi study of the expert community. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(7), 692-720.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey Bass.
- Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A. B., & Ten Dam, G. (Eds.). (2010). *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Pollefeyt, D. (Ed.). (2003). *Leren aan de werkelijkheid: Geloofscommunicatie in een wereld van verschil*. Leuven: Acco.
- Pollefeyt, D. (2008). Difference matters: A hermeneutic-communicative concept of didactics of religion in a European multi-religious context. *Journal of Religion Education*, 56(1), 9-17.
- Pollefeyt, D. (2013). De luister van het leven. Hedendaags hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs. *Narthex*, 13(1), 62-68.
- Praamsma, J. M. (2014). Een noodzakelijk goed: Over de maatschappelijke noodzaak van levensbeschouwelijk onderwijs. *Narthex*, 14(3), 27-33.
- Reijn, M. L., & Visser, T. (Eds.). (2011). *Handleiding vakleerplan godsdienst/levensbeschouwing*. Woerden: Besturenraad.
- Ricoeur, P. (1994). *Oneself as another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rijksen, H. (2012). Bevindt het vak zich in een crisis? *Narthex*, 12(3), 5-11.
- Rodgers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265-287.
- Roebben, B. (2007). *Godsdienstpagogiek van de hoop: Grondlijnen voor religieuze vorming*. Leuven: Acco.
- Roebben, B. (2015). *Inclusieve godsdienstpagogiek: Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming*. Leuven: Acco.
- Roebben, B. (2019). New wine in fresh wineskins: Rethinking the theologicity of Catholic religious education. In: M. T. Buchanan & A.-M. Gellert (Eds.), *Global perspectives on Catholic religious education in schools, Vol. II: Learning and leading in a pluralist world* (pp. 51-61). Singapore: Springer.
- Roebben, B., & Kammeyer, K. (Eds.). (2014). *Inclusive religious education: International perspectives*. Münster: Lit.
- Roeleveld, E. (2006). Over vorming en expliciete en impliciete factoren in het vormingsproces. In: B. de Muynck & P. Vos (Eds.), *Leren voor het leven: Vorming en bezieling in het onderwijs* (pp. 33-57). Amsterdam: Buyten & Schipperheijn Motief.

- Roest, P. (1968). *Het godsdienstonderwijs op de middelbare school: Een didactische verkenning*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Roothaan, A. (2007). *Spiritualiteit begrijpen: Een filosofische inleiding*. Amsterdam: Boom.
- Rothgangel, M., Schlag, Th., & Schweitzer, F. (Eds.). (2014). *Basics of religious education*. Göttingen: V&R Unipress.
- Sanderse, W. (2014). Karaktervorming in het onderwijs. In: R. Klarus & F. de Beer (Eds.), *Waar, goed en schoon onderwijs* (pp. 304-327). Leusden: ISVW.
- Schaap, H., & de Bruijn, E. (2015). Professionele leergemeenschappen in scholen: Een kwestie van eigenaarschap en professionele ruimte. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 23-40.
- Schachter, E. P. (2004). Identity configurations: A new perspective on identity formation in contemporary society. *Journal of Personality*, 72(1), 167-200.
- Schachter, E. P., & Marshall, S. K. (2010). Identity agents: A focus on those purposefully involved in the identity of others. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(2), 71-75.
- Schachter, E. P., & Ventura, J. J. (2008). Identity agents: Parents as active and reflective participants in their children's identity formation. *Journal of Research on Adolescence*, 18(3), 449-476.
- Schlag, T., & Schweitzer, F. (2011). *Brauchen Jugendliche Theologie? Jugendtheologie als Herausforderung und didaktische Perspektive*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Schreiner, P. (2012). *Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- Schreiner, P. (2014). Religious education in Europe. In: M. Rothgangel, Th. Schlag, & F. Schweitzer (Eds.), *Basics of religious education* (pp. 161-178). Göttingen: V&R Unipress.
- Schwab, J. J. (1983). The Practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Skeie, G. (2001). Citizenship, identity politics and religious education. In: H.-G. Heimbrock, C. Th., Scheilke, & P. Schreiner (Eds.), *Towards religious competence: Diversity as a challenge for education education in Europe* (pp. 237-252). Münster: Lit.
- Skeie, G., & Jackson, R. (2016). *The European Network for Religious Education through Contextual Approaches (ENRECA): Its policy and aims*. Münster: Comenius-Institut.

- Skeie, G. (2013). A contextual turn in research on religion and education. In: G. Skeie, J. Everington, I. ter Avest, & S. Miedema (Eds.), *Exploring context in religious education research: Empirical, methodological and theoretical perspectives* (pp. 249-272). Münster: Waxmann.
- Skeie, G., Everington, J., ter Avest, I., & Miedema, S. (Eds.). (2013). *Exploring context in religious education research: Empirical, methodological and theoretical perspectives*. Munster: Waxmann.
- Smaling, A., & Hijmans E. (Eds.). (1997). *Kwalitatief onderzoek en levensbeschouwing*. Amsterdam: Boom.
- Smedslund, J. (1981). The logic of psychological treatment. *Scandinavian Journal of Psychology*, 22(1), 65-77.
- Smedslund, J. (1997). *The structure of psychological common sense*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Smedslund, J. (2012). The bricoleur model of psychological practice. *Theory & Psychology*, 22(5), 643-657.
- Stevens, L. (Ed.). (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Stuurgroep Godsdienst als Examenvak. (2006). *Godsdienst/levensbeschouwing als examenvak: Handreiking*. Woerden: Besturenraad.
- Swet, J., & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Swierstra, T., & Tonkens, E. (2009). Gebrek aan zelfrespect, orde en zingeving: Polarisatie als antwoord. In: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (Ed.), *Polarisatie: Bedreigend en verrijkend* (pp. 120-138). Amsterdam: SWP.
- Sykes, G., Bird, T., & Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 464-476.
- 't Hart, H., Boeije, H., & Hox, J. (2005). *Onderzoeksmethoden* (4e ed.). Amsterdam: Boom.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it? *British Journal of Religious Education*, 32(2), 93-103.
- Ter Avest, I., Bakker, C., Bertram-Troost, G., & Miedema, S. (2007). Religion and education in the Dutch pillarized and post-pillarized educational system In: R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J.-P. Willaime (Eds.), *Religion and education in Europe: Development, contexts and debates* (pp. 203-219). Münster: Waxmann.

- The Odihir Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief. (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Warsaw: OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights.
- Thijs, A., & van den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Tirri, K., (2012). Religious and spiritual education as contributors to the development of the whole person. In: T. van der Zee & T. J. Lovat (Eds.), *New perspectives on religious and spiritual education* (pp. 269-280). Münster: Waxmann.
- Valk, J. (2009). Religion or worldview: Enhancing dialogue in the public square. *Marburg Journal of Religion*, 14(1), 1-16.
- Valk, J. (2011). Worldviews of today. In: K. Sporre & J. Mannberg (Eds.), *Values, religions and education in changing societies* (pp. 103-119). Dordrecht: Springer.
- Valk, P., Bertram-Troost, G., Friederici, M., & Béraud, C. (Eds.). (2009). *Religious Diversity and Education in Europe Series, Vol. 7: Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: A European quantitative study*. Münster: Waxmann.
- Van Aalsum, L. (2011). *Spiritualiteit in het onderwijs: Een handreiking*. Delft: Eburon.
- Van den Akker, J. (2010). Building bridges: How research may improve curriculum policies and classroom practices. *Beyond Lisbon*, 201(0), 175-195.
- Van den Berg, B. (2014). *Speelruimte voor dialoog en verbeelding*. Tilburg: Narratio.
- Van den Berg, D. (2015). *Herstel van de pedagogische dimensie in de ontwikkeling van mens en wereld*. Apeldoorn: Garant.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772-809.
- Van den Berk, Tj. (1999). *Mystagogie: Inwijding in het symbolisch bewustzijn*. Zoetermeer: Meinema.
- Van der Kooij, J. C. (2016a). *Worldview and moral education: On conceptual clarity and consistency in use*. (Proefschrift). Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Van der Kooij, J. C. (2016b). *Een brede blik op burgerschap: Burgerschapsvorming in het christelijk en interconfessioneel voortgezet onderwijs*. Woerden: Verus.
- Van der Ven, J. A. (1999). *Het morele zelf: Vorming en ontwikkeling*. Kampen: Kok.
- Van der Want, A., Bakker, C., Ter Avest, I., & Everington, J. (Eds.). (2009). *Teachers responding to religious diversity in Europe*. Münster: Waxmann.
- Van der Zande, E. (2016). Passio Complexitatis: A dialogical approach to complexity. In: C. Bakker & N. Montesano Montessori (Eds.), *Complexity in education: From horror to passion* (pp. 121-146). Rotterdam: Sense.
- Van der Zande, E. (2018). *Life orientation for professionals*. (Proefschrift). Almere: Parthenon.

- Van der Zee, T., & Lovat, T. J. (Eds.). (2012). *New perspectives on religious and spiritual education*. Münster: Waxmann.
- Van der Zee, T., & Tirri, K. (2009). Research on religious and spiritual education. *Journal of Empirical Theology*, (2), 1-6.
- Van Dijk-Groeneboer, M. (2017). *Leren en leven vanuit je wortels: Religieuze educatie voor iedereen*. (Inaugurele rede). Tilburg: Tilburg University.
- Van Dijk-Groeneboer, M. (Ed.). (2010). *Handboek jongeren en religie. Katholieke, protestantse en islamitische jongeren in Nederland*. Almere: Parthenon.
- Van Ewijk, H., & Kunneman, H. (Eds.). (2013). *Praktijken van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Van Grinsven, V., Van der Woud, L., & Elphick, E. (2017). *Integratie op school: Meninge, observaties en ideeën vanuit het onderwijs zelf*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.
- Van Haaften, A. W., Korthals, M., Widdershoven, G., de Mul, J., & Snik, G. (1986). *Ontwikkelingsfilosofie: Een onderzoek naar grondslagen van ontwikkeling en opvoeding*. Muiderberg: Coutinho.
- Van Kan, C. (2013). *Teachers' interpretations of their classroom interactions in terms of their pupils' best interest: A perspective from continental European pedagogy* (Proefschrift). Leiden: Universiteit Leiden.
- Van Kan, C. A., Ponte, P., & Verloop, N. (2013). How do teachers legitimize their classroom interactions in terms of educational values and ideals? *Teachers and Teaching*, 19(6), 610-633.
- Van Knippenberg, T. (2008). *Existentiële zielzorg: Tussen naam en identiteit*. Zoetermeer: Meinema.
- Van Maanen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135-170.
- Van Staa, A. L., & de Vries, K. (2014). Directed Content Analysis: Een meer deductieve dan inductieve aanpak van kwalitatieve data-analyse. *Kwalon*, 19(3), 46-54.
- Van Stralen G., & Gude, R. (2012)*En denken! Bildung voor leraren*. Leusden: ISVW.
- Van Swetselaar, R., & Visser, T. (2011). *Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing*. Woerden: Besturenraad.
- Van Tartwijk, J., Mainhard, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., & Levy, J. (2014). Docent-leerling interacties en het sociaal klimaat in de klas. In: J. van Tartwijk, M. Brekelmans, P. den Brok, & T. Mainhard (Eds.), *Theorie en praktijk van leren en de leraar: Liber amicorum Theo Wubbels* (pp. 25-42). Amsterdam: Uitgeverij SWP.

- Veen, K. V., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van docenten*. Utrecht: NWO-PROO.
- Verbiest, E. (2016). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding* (4e ed.). Antwerpen: Maklu.
- Vergouwen, C. G. (2001). *Een hemelsbrede gelijkenis: Geloofsopvoeding in godsdienstpsychologisch perspectief*. Kampen: Kok.
- Verhaeghe, P. (2012). *Identiteit*. Amsterdam: Bezige Bij.
- Verloop, N., & Lowyck, J. (Eds.). (1995). *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Verloop, N. (1991). *Praktijkkennis van docenten als deel van de onderwijskundige kennisbasis*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- Vermeer, P. (2004). Learning religion in a plural society. In: H. Lombaerts & D. Pollefeyt (Eds.), *Hermeneutics and religious education* (pp. 153-172). Leuven: Leuven University Press.
- Vermeer, P. (2010). Religious education and socialization. *Religious Education*, 105(1), 103-116.
- Vermeer, P. (2012). Meta-concepts, thinking skills and religious education. *British Journal of Religious Education*, 34(3), 333-347.
- Vermeer, P. (2013). Religious indifference and religious education in the Netherlands: A tension unfolds. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, 12(1), 79-94.
- Veugelaers, W. (2008). Het nieuwe denken over onderwijs. *Pedagogiek*, 28(2), 149-158.
- Visser, A. (2016). *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! Een conceptueel vooronderzoek*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Visser, T. (2016). Het is nu of nooit... Een algemeen vormend vak godsdienst/levensbeschouwing als dé uitdaging van deze eeuw. In: R. Erwich & J.-M. Praamsma (Eds.), *Grensgangers: Pendelen tussen geloof en cultuur* (pp. 161-178). Utrecht: Kok.
- Visser, T. (2017). Op weg naar een kennisbasis van lerarenopleiders godsdienst/levensbeschouwing. In: G. Geerdink & I. Pauw (Eds.), *Kennisbasis lerarenopleiders, Katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. Eindhoven: Velon.
- Visser, T., Praamsma, J.-M., Van Dijk-Groeneboer, M., Davidsen, M. A., & De Beer, T. (2018). Het vakgebied levensbeschouwing en religie in het voortgezet onderwijs. *Narhex*, 18(4), 26-37.

- Visser-Vogel, E. J. (2015). *Religious identity development of orthopraxy Muslim adolescents in The Netherlands*. (Proefschrift). Utrecht: Utrecht University.
- Voerman, L. (2014). *Teacher feedback in the classroom: Analyzing and developing teachers' feedback behavior in secondary education*. (Proefschrift). Utrecht: Utrecht University.
- Wardekker, W. L., & Miedema, S. (2001). Religious identity formation between participation and distantion. In: H-G. Heimbrock, C. Th. Scheilke, & P. Schreiner (Eds.), *Towards religious competence: Diversity as a challenge for education in Europe* (pp. 23-33). Münster: Lit.
- Weisse, W. (2013). Dialogical 'Religious Education for All' in Hamburg. *Pedagogiek*, 33(2), 166-178.
- Wenger, E. (2000). *Communities of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Westbury, I., & Wilkoff, N. J. (Eds.). (1978). *Joseph J. Schwab, science, liberal education, and curriculum: Selected essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wieggers, G. A., & Kommers, H. (2007). Godsdienstonderwijs en godsdienstwetenschap: De grondslagen van de meest gebruikte methoden voor het vak godsdienst/levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs. *NTT Journal for Theology and the Study of Religion*, 61(4), 269-280.
- Wielzen, D. R., & Ter Avest, I. (Eds.). (2017). *Interfaith education for all: Theoretical perspectives and best practices for transformative action*. Rotterdam: Sense.
- Willaime, J.-P. (2007). Different models for religion and education in Europe. In: R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, & J.-P. Willaime (Eds.), *Religion and education in Europe: Development, contexts and debates* (pp. 57-67). Münster: Waxmann.
- Wubbels, Th., Den Brok, P., Van Tartwijk, J., & Levy, J. (Eds.). (2012). *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research*. Rotterdam: Sense.
- Ziebertz, H. G., & Riegel, U. (Eds.). (2009). *How teachers in Europe teach religion: An international empirical study in 16 countries*. Hamburg: Liverlag.
- Zuurmond, A. (2016). Teaching for love of the world: Hannah Arendt on the complexities of the educational praxis. In: C. Bakker & N. Montesano Montessori (Eds.), *Complexity in education: From horror to passion* (pp. 55-74). Rotterdam: Sense.

Appendices

Appendix A:

Elf kernpraktijken waarmee docenten GL bijdragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen (definitieve versie na het Delphi-onderzoek)

R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen

Docentgedrag

Docenten tonen expliciet en impliciet in woord en gedrag dat het welzijn, de ontwikkeling en de relaties met hun leerlingen en van de leerlingen onderling hun aan het hart gaan.

Motivatie

Leerlingen groeien op in een ingewikkelde en veeleisende omgeving. Om zich te kunnen ontwikkelen, moeten zij zich welkom voelen in de les, zich gezien weten als waardevolle mensen en de ruimte ervaren om eigen keuzes te maken. Als docenten in de klas aandacht geven aan wat goed gaat en leerlingen bijstaan in wat confronterend en moeilijk is, ervaren leerlingen dat zij niet alleen staan. Hierdoor leren zij beter om te gaan met levenservaringen en wordt de basis gelegd voor de ontwikkeling van zorgzame betrokkenheid voor anderen.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent toont expliciet interesse, zorgzaamheid, vreugde en vertrouwen in leerlingen. Bijvoorbeeld: de docent biedt hulp bij problemen; de docent spreekt vertrouwen uit in de mogelijkheden van de leerlingen; de docent staat open voor persoonlijke gesprekken binnen en buiten de les; de docent creëert momenten voor ontspanning en rust in de les; de docent maakt plezier met leerlingen.
- b. De docent geeft bewust positieve ervaringen mee. Bijvoorbeeld: de docent gebruikt films, teksten en quotes die leerlingen bemoedigen en inspireren; de docent legt de focus op kwaliteiten en positief gedrag van leerlingen.
- c. De docent biedt leerlingen ruimte om persoonlijke levenservaringen met elkaar te delen, thematiseert levenservaringen en leert leerlingen de universaliteit hiervan. Bijvoorbeeld: de docent biedt leerlingen de ruimte om in de les hun eigen verhaal te vertellen; de docent laat klasgenoten reageren op elkaars verhalen; de docent oefent leerlingen in het voeren van een dialoog door hen over eigen ervaringen te laten vertellen en naar die van anderen te luisteren.
- d. De docent geeft dispensatie of een alternatief als een onderwerp te confronterend of bedreigend is.

- e. De docent laat leerlingen zelf ervaring opdoen in aspecten van Caring (Zorgzame betrokkenheid). Bijvoorbeeld: de docent gebruikt werkvormen waarin van leerlingen expliciet zorgvuldigheid wordt gevraagd in de omgang met elkaar of waarin zij positieve bijdragen van anderen moeten benoemen.
- f. De docent geeft leerlingen expliciet verantwoordelijkheid als teken van vertrouwen. Bijvoorbeeld: de docent laat een leerling een klassengesprek leiden.
- g. De docent stelt eisen als teken van vertrouwen in het kunnen van de leerlingen. Bijvoorbeeld: de docent disciplineert, legt de lat hoog en stelt eisen aan opdrachten en bijdragen.
- h. De docent maakt expliciet duidelijk dat de relatie met de leerling hem of haar aan het hart gaat. Bijvoorbeeld: de docent spant zich in een verstoorde relatie te herstellen door gesprek aan te gaan; de docent biedt excuses aan als de verstoring van een relatie zijn verantwoordelijkheid is.

R2 Moreel bewustzijn bevorderen

Docentgedrag

Docenten stimuleren leerlingen om zich bewust te worden van hun morele standpunten en van de implicaties van hun morele standpunten in de omgang met anderen. Zij leren leerlingen daartoe vragen te stellen bij hun morele standpunten en hun standpunten te onderbouwen op grond van kennis, zelfreflectie en inlevingsvermogen in de standpunten en gevoelens van anderen.

Motivatie

Moreel bewustzijn bevordert het vermogen van leerlingen om positief bij te dragen aan de snel veranderende samenleving en vergroot de weerbaarheid tegen de eisen die de complexe samenleving aan hen stelt. Zich bewust zijn van en kritisch omgaan met morele standpunten en hun implicaties voor anderen is daarom een vaardigheid die leerlingen moeten ontwikkelen. Deze vaardigheid draagt bij tot ethisch verantwoord gedrag, weloverwogen tolerantie en de moed om voor eigen standpunten op te komen of deze te herzien. Dat hebben leerlingen niet alleen later, maar ook hier en nu nodig om zorgvuldig met elkaar om te gaan.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent expliciteert dat morele standpunten per definitie genuanceerd en voorlopig zijn.
- b. De docent expliciteert dat morele standpunten niet per definitie uitsluitend rationeel zijn, maar gebaseerd kunnen zijn op niet-rationele gronden, zoals emoties.

- c. De docent biedt levensbeschouwelijke bronnen en kenniskaders aan om persoonlijke standpunten te ontwikkelen en te toetsen. Bijvoorbeeld: de docent zoekt met leerlingen in verhalen uit religieuze tradities naar richtingwijzers voor moreel verantwoord gedrag.
- d. De docent stimuleert “levensbeschouwelijke experimenten” om moreel bewustzijn te vergroten. Bijvoorbeeld: de docent expliciteert dat de klas in het vak Levensbeschouwing als een werkplaats wordt beschouwd, waarin bijdragen van leerlingen, mits serieus bedoeld en niet kwetsend voor anderen, nooit als dom worden beoordeeld; de docent expliciteert dat leerlingen zichzelf mogen tegenspreken of mogen terugkomen op levensbeschouwelijke standpunten; de docent laat leerlingen met elkaar in gesprek te gaan over de bronnen en consequenties van hun morele standpunten.
- e. De docent gebruikt concrete en herkenbare casussen en dilemma’s uit de context van de leerlingen als gespreksonderwerp en oefenmateriaal.
- f. De docent stimuleert leerlingen bronnen van persoonlijke morele standpunten te onderzoeken. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen ouders en grootouders interviewen om de bron van eigen morele standpunten te achterhalen.
- g. De docent biedt leerlingen de ruimte hun eigen morele standpunt in te nemen, legt hen daarin niets op, maar daagt hen uit tot zelfreflectie en inlevingsvermogen.
- h. De docent maakt leerlingen bewust van de implicaties van morele standpunten in een complexe, pluralistische, sociale context. Bijvoorbeeld: de docent bevraagt leerlingen expliciet en/of toont hen de implicaties van eigen gedrag en woorden en onderzoekt met hen alternatieve vormen van gedrag.
- j. De docent laat levensbeschouwelijke vragen of gedachten van leerlingen staan en beantwoordt, thematiseert of problematiseert deze niet direct.
- j. De docent geeft leerlingen de ruimte om bij te dragen aan een discussie of activiteit of om te passen, mits hij of zij desgevraagd aangeeft waarom hij die keuze maakt.

R3 Docent als significante ander

Docentgedrag

Docenten fungeren als spiegel en voorbeeld voor hun leerlingen. Zij expliciteren en demonstreren hoe zij kritisch denken over levensbeschouwelijke en morele onderwerpen en hoe zij omgaan met gevoelens. Zij vertonen gedrag dat congruent is met hun levensbeschouwelijke standpunten en zijn eerlijk als dat niet lukt. Zij stellen zich bewust terughoudend op wanneer de behoeften van leerlingen, de onderlinge relatie of de inhoud van de stof dat nodig maakt.

Motivatie

Veel leerlingen zijn zich niet bewust van hun levensbeschouwelijk referentiekader of hebben door hun persoonlijke achtergrond een beperkt of een strikt referentiekader. Daarom hebben zij voor hun levensbeschouwelijke en morele ontwikkeling voorbeelden van gedrag en van levensbeschouwelijke referentiekaders van anderen, hier de docent, nodig om zich aan te spiegelen of juist tegen af te zetten

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent expliciteert en concretiseert waarom de leerstof voor hem of haar van persoonlijke waarde is. Bijvoorbeeld: de docent deelt – voor zover relevant en aansluitend bij de leerstof – eigen geloofsopvattingen, gedachten, waarden en persoonlijke ervaringen met de leerlingen en laat merken wanneer hij geraakt is.
- b. De docent neemt expliciet de rol van “religieuze ander” in. Bijvoorbeeld: de docent toont in de dagopeningen zijn religieuze betrokkenheid; de docent nodigt leerlingen uit voor een kloosterweekend.
- c. De docent deelt persoonlijke ervaringen om het proces van levensbeschouwelijke identiteitsvorming te illustreren en verhelderen. Bijvoorbeeld: de docent vertelt – voor zover relevant en aansluitend bij de leerstof – expliciet over eigen geloofsopvattingen en over vragen, twijfels of veranderingen in eigen levensbeschouwelijke interpretaties, opvattingen of handelen.
- d. De docent is in woord en gedrag congruent met de inhoud van de leerstof. Bijvoorbeeld: de docent expliciteert – voor zover relevant en aansluitend bij de leerstof – hoe hij keuzes maakt als het gaat om rechtvaardigheid, het maken van fouten of discipline; de docent geeft fouten of vergissingen toe.
- e. De docent expliciteert en problematiseert de relatie tussen docent en leerling en geeft daarmee een voorbeeld van hoe mensen met elkaar om kunnen gaan. Bijvoorbeeld: de docent is open over wat het gedrag van leerlingen bij hem teweeg brengt; de docent lost conflicten met leerlingen op, herstelt beschadigde relaties en legt uit waarom hij zo handelt.

R4 Leerlingen emotioneel en cognitief uitdagen

Docentgedrag

Docenten dagen leerlingen uit hun standpunten, vragen, twijfels en gevoelens te uiten en kritisch te toetsen aan antwoorden, opvattingen, uitingen van gevoelens en gedrag van anderen.

Motivatie

Onzekerheid, twijfels en moeite horen bij levensbeschouwelijke ontwikkeling als zodanig en specifiek bij de confrontatie met andere, onbekende levensbeschouwingen en levensbeschouwelijke praktijken. Docenten kunnen leerlingen hierin bijstaan door hen uit te dagen om open te staan voor andere inzichten, om grenzen in hun denken op te zoeken en om de hiervoor benodigde zelfrelativering, zelfvertrouwen en moed te ontwikkelen. Zo leren ze eigen opvattingen en emoties te onderkennen, uit te spreken, te bewaren of los te laten.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent confronteert op een veilige manier. Bijvoorbeeld: de docent plaatst kanttekeningen bij misconcepten en meningen van leerlingen; de docent bevraagt leerlingen op de morele grenzen van hun gedrag; de docent benoemt tegenstrijdigheden in redeneringen of discrepanties tussen levensbeschouwelijke opvattingen en concreet gedrag; de docent wijst gemakkelijke of boekenantwoorden af.
- b. De docent laat leerlingen misconcepten of eenzijdige standpunten onderzoeken en indien wenselijk bijstellen.
- c. De docent stimuleert leerlingen om hun eigen levensbeschouwelijke/ morele opvattingen te onderzoeken. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen wisselen van perspectief- of standpunt; de docent laat leerlingen kennis over andere levensbeschouwingen dan die van henzelf verwerven door ontmoetingen met anderen te initiëren, zoals gastsprekers uitnodigen, beeldmateriaal vertonen, teksten van andersdenkenden te laten lezen.
- d. De docent brengt voorbeelden in van de manier waarop medeleerlingen grenzen verleggen. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen elkaar vertellen over hoe zij omgaan met morele dilemma's.
- e. De docent geeft expliciet aan dat wederzijds vertrouwen noodzakelijk is voor het bespreekbaar maken van emoties. Bijvoorbeeld: de docent spreekt gedragsregels af bij gesprekken in de klas.

R5 Gemeenschap creëren**Docentgedrag**

Docenten maken leerlingen ervan bewust dat zij mede verantwoordelijk zijn voor een open en respectvolle manier van met elkaar omgaan in de klas. Zij bevorderen de wederzijdse betrokkenheid van leerlingen door interesse te stimuleren in de verschillen en overeenkomsten in elkaars levensbeschouwelijke opvattingen en praktijken.

Motivatie

Leerlingen leren in de minisamenleving van de klas wat zij later in de samenleving nodig hebben, namelijk verantwoordelijk omgaan met diversiteit in levensbeschouwelijke opvattingen en waarden en verantwoordelijkheid nemen voor de eigen bijdrage aan de gemeenschappen waarin zij participeren. Zij ontdekken daarbij hoe hun eigen vrijheid en afhankelijkheid zich verhouden tot die van anderen.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent inventariseert en exploreert verschillen in levensbeschouwelijke opvattingen en zoekt samen met de leerlingen naar het gemeenschappelijke element daarin.
- b. De docent laat individuele ervaringen, verhalen, standpunten en leeropbrengsten van leerlingen delen met elkaar. Bijvoorbeeld: de docent stimuleert wederzijdse reacties; de docent verbreedt individuele inbreng van leerlingen (zoals vragen) naar de gehele klas; de docent daagt de klas uit zich in te leven in de situatie of de gedachtegang van individuele leerlingen.
- c. De docent gebruikt verschillen in levensbeschouwelijke opvattingen als stimulans voor individuele reflectie.
- d. De docent gebruikt het sociale proces in het hier en nu van de klas. Bijvoorbeeld: de docent markeert of thematiseert conflicten, ongemak en plezier en relateert dat aan levensbeschouwelijke inhoud.
- e. De docent laat leerlingen elkaar helpen om meningen te verwoorden of moeilijke opdrachten te maken.
- f. De docent thematiseert communicatieve vaardigheden. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen oefenen om hun standpunten, ervaringen of gevoelens helder te verwoorden.
- g. De docent creëert en expliciteert de gedeelde geschiedenis van de klas. Bijvoorbeeld: de docent gebruikt *running gags* en *inside jokes*; de docent voert tradities in zoals bezinningsmomenten of stiltemomenten.
- h. De docent stimuleert zorgzaamheid voor elkaar. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen elkaar bij passende gelegenheden trakteren; de docent bespreekt redenen van afwezigheid van leerlingen en stuurt, indien nodig in overleg met mentor, met de klas kaartjes aan langdurig zieke leerlingen.

R6 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus spel

Docentgedrag

Docenten bevorderen de veiligheid in de klas en stimuleren leerlingen om gezamenlijk levensbeschouwelijke kennis en vaardigheden en daaraan gerelateerde eigen standpunten, gevoelens en gedrag te verkennen en zich van de consequenties

van hun gedrag bewust te zijn. Zij gebruiken daartoe in de communicatie humor, zelfrelativering en verbeeldingskracht en bieden werkvormen aan die leerlingen de mogelijkheid bieden veilige afstand te bewaren tot het proces en tegelijk betrokkenheid bij elkaar en de leerstof vergroten.

Motivatie

In het vak GL staat cognitief en emotioneel veel op het spel. Leerlingen kunnen zich hierdoor onveilig voelen en weerstand vertonen om opvattingen, vragen en ervaringen te verkennen en te delen met anderen. Om de participatie in de les te bevorderen, is daarom een juiste balans tussen distantie en betrokkenheid en lichtheid en diepgang noodzakelijk. Werkvormen als spel, simulatie en perspectiefwisseling vergroten zowel de mogelijkheid tot veilige distantie als de betrokkenheid van leerlingen. Door humor en verbeeldingskracht in de relatie tussen docent en leerlingen en tussen leerlingen onderling in te zetten, prikkelen docenten leerlingen om mee te doen en zich te verdiepen in levensbeschouwelijke vraagstukken.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent expliciteert het doel van spel en het verschil tussen simulatie en werkelijkheid en bewaart de balans tussen luchtigheid en serieusheid. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen na een spelsituatie de levensbeschouwelijke betekenis van het spel verwoorden.
- b. De docent stimuleert verbeelding en symboolgevoeligheid. Bijvoorbeeld: de docent gebruikt verhalen en vertoont films over levensbeschouwelijke inhoud en praktijken als uitgangspunt voor werkvormen; de docent gebruikt aan games gerelateerde werkvormen; de docent integreert een vast ritueel in de les, zoals een stilteminuut aan het begin van de les of het uitspreken van gezamenlijk geformuleerde gebedsintenties.
- c. De docent biedt leerlingen mogelijkheden om vanuit een derde persoonsperspectief te communiceren of opdrachten te maken. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen bepaalde rollen vervullen of laat hen diverse posities innemen in virtuele contexten, casussen of discussies.
- d. De docent speelt met relationele patronen en codes tussen docent en leerlingen en leerlingen onderling. Bijvoorbeeld: de docent doet onverwachte dingen of gewaagde uitspraken; de docent speelt advocaat van de duivel; de docent sluit een bondje of relationeel contract met de klas.
- e. De docent creëert luchtigheid. Bijvoorbeeld: de docent doceert theatraal; de docent gebruikt humor en ironie; de docent gebruikt stijlfiguren; de docent gebruikt (ironisch) jongerentaal.

D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli

Docentgedrag

Docenten starten het leerproces door belangstelling op te wekken voor de nieuwe leerstof en/of door de relevante van de nieuwe stof te verhelderen. Tijdens het leerproces en bij de afronding ervan relateren zij de nieuwe leerstof aan eerder opgedane kennis en ervaringen, meningen en gevoelens van leerlingen en stimuleren zij leerlingen om nieuwe vragen te stellen.

Motivatie

Als leerlingen nieuwe leerstof relateren aan hun levensbeschouwelijke vragen, standpunten, hun gevoelens en ervaringen, raken zij persoonlijk en actief betrokken bij de leerstof en kunnen zij de relevantie ervan leren inzien voor hun eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent prikkelt de leerlingen door hen te confronteren met dilemma's of maatschappelijk problemen of conflicten. Bijvoorbeeld: de docent vertelt over eigen ervaringen in complexe situaties; de docent maakt leerlingen bewust van dilemma's in actuele gebeurtenissen; de docent vertoont videoclips over complexe ervaringen van leeftijdsgenoten van leerlingen.
- b. De docent start het leerproces door vragen te genereren. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen krantenartikelen/internetbronnen etc. bij een nieuw thema verzamelen en laat hen eigen vragen bij dit materiaal formuleren.
- c. De docent laat het leerproces aansluiten bij leefwereld van de leerlingen door hen bewust te maken van hun vragen en voorkennis en door hun meningen of standpunten te laten verwoorden. Bijvoorbeeld: de docent stelt vragen naar ervaringen die gerelateerd zijn aan de nieuwe leerstof; de docent legt herkenbare casussen voor of stelt relevante onderzoeksvragen; de docent laat herkenbare uitspraken op gebied van wetenschap, geloof en bijgeloof rubriceren en de bron van voorkennis benoemen.
- d. De docent maakt leerlingen ervan bewust dat de stof ook met hun eigen ervaringen of gevoelens heeft te maken. Bijvoorbeeld: de docent stelt tijdens en in de afronding van het leerproces persoonlijke (bewustmakende en integrerende) vragen zoals: herken je dit? hoe is dit voor jou? wat vind jij? wat doe jij zelf? wat zou je willen doen?
- e. De docent biedt nieuwe kennis aan met diverse, op het niveau van de klas afgestemde middelen. Bijvoorbeeld: de docent laat leerstof lezen en/of video's bekijken; de docent laat (onderzoeks)opdrachten uitvoeren; de docent legt leerstof uit aan de hand van abstracte modellen; de docent gebruikt concrete voorbeelden en/of casussen; de docent nodigt gastsprekers uit.

D2 Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren

Docentgedrag

Docenten concretiseren abstracte of voor leerlingen onbekende levensbeschouwelijke inhouden en begrippen door herkenbare voorbeelden te geven en door de inhoud en begrippen in een specifieke, concrete context te plaatsen. Zij nodigen leerlingen uit zelf naar voorbeelden en contexten te zoeken.

Motivatie

Levensbeschouwelijke inhouden en begrippen staan dikwijls ver af van de leerlingen of zijn in hun ogen abstract. Door dat vreemde of abstracte te concretiseren maken docenten de leerstof herkenbaar en relevant voor leerlingen. Daardoor kunnen leerlingen de inhoud van de leerstof gemakkelijker beleven en zich toe-eigenen. Als leerlingen zelf voorbeelden en contexten bij de stof bedenken, leren zij om te gaan met abstracte leerstof.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent gebruikt voorbeelden uit de leefwereld van de leerlingen. Bijvoorbeeld: songs, videoclipps en facebook.
- b. De docent brengt eigen ervaringen, de persoonlijke levensbeschouwing en de wijze waarop die is ontwikkeld in als concrete context van de leerstof.
- c. De docent verbindt leerstof met de context van het dagelijkse leven en de dagelijkse ervaringen van de leerlingen op school, in de klas, thuis en in de actualiteit. Bijvoorbeeld: de docent gebruikt constructieve of ingewikkelde verhoudingen in de klas als voorbeeld.
- d. De docent gebruikt voorbeelden uit andere kennisdomeinen. Bijvoorbeeld: voorbeelden uit filosofie, muziek, science.
- e. De docent vertelt (spiegel)verhalen of vertoont films over thema's uit de lesstof.
- f. De docent zet bewust affectieve middelen in. Bijvoorbeeld: de docent gebruikt rijk, beeldend, doorleefd of juist luchtig/ ironisch taalgebruik en vertelt indringende verhalen.
- g. De docent verbindt leerstof met levensverhalen van meer en minder bekende mensen, zoals historische of religieuze figuren.
- h. De docent laat leerlingen zelf voorbeelden en concretisering bij abstracte levensbeschouwelijke concepten bedenken. Bijvoorbeeld: de docent vraagt naar voorbeelden en ervaringen in hun dagelijks leven die te maken hebben met de essentie van een levensbeschouwelijk concept of onbekend verhaal, zoals ervaringen op het gebied van (on)trouw, verbondenheid, toewijding.
- i. De docent laat leerlingen betekenissen van abstracte begrippen ontdekken door praktische opdrachten te laten uitvoeren. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlin-

gen een aansprekende waarde kiezen en te koppelen aan bekende of publieke personen die deze waarde in de praktijk realiseren; de docent laat leerlingen een bepaalde levensbeschouwelijke praktijk in de werkelijke context, zoals kerk of moskee observeren.

D3 Een gemeenschappelijke leerproces creëren

Docentgedrag

Docenten stimuleren gezamenlijke leer- en denkprocessen door werkvormen waarin leerlingen samen kennis over levensbeschouwelijke en ethische stromingen verwerven. Zij laten leerlingen daartoe vragen genereren, onderzoek doen en presentaties daarover verzorgen. Docenten betrekken daarbij expliciet de verschillende levensbeschouwelijke standpunten in de klas.

Motivatie

Werkvormen waarin docenten en leerlingen samen denken, leren en onderzoeken, dragen bij aan verdieping en verbreding van kennis en inzicht van zowel docent als leerlingen. Gezamenlijk leren en uitwisselen van leeropbrengsten bevordert bovendien bewustwording van overeenkomsten en verschillen in levensbeschouwelijke ervaringen, waarden en standpunten. Het roept nieuwsgierigheid op naar de levensbeschouwing van anderen en draagt bij aan de ontwikkeling van inlevingsvermogen. Leerlingen ervaren dat samenwerken mogelijk is, ook als zij levensbeschouwelijk gezien van elkaar verschillen.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent maakt lesstof tot een herkenbaar leer- of onderzoeksobject voor de klas. Bijvoorbeeld: de docent verbindt de theorie aan concrete ervaringen of sociale processen in het hier en nu van de gehele klas.
- b. De docent laat leerlingen misconcepten en onjuiste denkstrategieën gezamenlijk onderzoeken. Bijvoorbeeld: de docent voert een socratisch gesprek; de docent speelt vragen door naar anderen en betreft de gehele klas bij de vraag van een individuele leerling.
- c. De docent laat de klas vragen exploreren door expertise en ervaringen in de klas te gebruiken. Bijvoorbeeld: de docent laat een vraag van een niet bij een geloofsgemeenschap betrokken leerling beantwoorden door leerlingen die dat wel zijn.
- d. De docent neemt bijdragen van leerlingen serieus en geeft serieuze vragen en reacties van leerlingen voorrang. Bijvoorbeeld: de docent gaat in op wat voor leerlingen hier en nu, bijvoorbeeld in de actualiteit, urgent is.

- e. De docent laat leerlingen samenwerken en onderzoek doen in bewust samengestelde groepen en biedt (creatieve) werkvormen aan die dwingen tot uitwisseling van gedachten en meningen.
- f. De docent biedt veiligheid in een klassengesprek door zelf als beurtverdelers en gespreksleider te fungeren. Bijvoorbeeld: de docent nodigt leerlingen expliciet uit tot gespreksbijdragen; de docent biedt de mogelijkheid te passen en te zwijgen; de docent nodigt leerlingen expliciet uit elkaar te helpen bij het vinden van een antwoord.
- g. De docent organiseert peerfeedback. Bijvoorbeeld: leerlingen vragen en verwerken feedback en alternatieve standpunten van medeleerlingen in eigen schriftelijk werk.
- h. De docent betreft leerlingen bij beoordelingen van presentaties van klasgenoten, waarbij de beoordelaar ook een eigen mening moet geven over het thema van de presentatie.

D4 Kritisch en gestructureerd denken over levensbeschouwelijke vragen en inhouden trainen en verdiepen

Docentgedrag

Docenten laten leerlingen oefenen in denk- en argumentatiestrategieën en in het analyseren van eigen levensbeschouwelijke standpunten en die van anderen. Ze demonstreren hiertoe hun eigen manieren van gestructureerd en kritisch nadenken over levensbeschouwelijke kwesties en inhouden en leren leerlingen hun meningen te beargumenteren en te toetsen aan kennis.

Motivatie

Kritisch en gestructureerd leren denken over levensbeschouwelijke vragen en inhouden is nodig om vanuit meerdere perspectieven te kunnen kijken naar de inhoud en praktijken van levensbeschouwingen. Dit bevordert verdieping van de persoonlijke standpunten van leerlingen, vergroot hun vermogen tot zelfreflectie en zelfrelativering en draagt bij aan empathie voor en acceptatie van het perspectief van anderen.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent haalt leerlingen uit hun comfortzone. Bijvoorbeeld: de docent brengt een competitie-element in bij opdrachten; de docent maakt leerlingen bewust van wat ze niet weten of kunnen; de docent speelt advocaat van de duivel; de docent spiegelt antwoorden van leerlingen om hen bewust te maken van de consequenties van hun standpunten.

- b. De docent verdiept denkprocessen van leerlingen. Bijvoorbeeld: de docent stelt langzame vragen of verhalende vragen om grote levensbeschouwelijke thema's aan de orde te stellen; de docent erkent de zoektocht naar antwoorden en verdiept antwoorden door middel van doorvragen.
- c. De docent laat leerlingen onderzoek doen naar leerstof. Bijvoorbeeld: de docent verdiept de theorie uit de lesmethode of breidt deze uit door leerlingen zelf aanvullend of toegepast onderzoek te laten doen; de docent biedt leerlingen verschillende en/of tegengestelde bronnen aan en laat leerlingen beargumenteerd positie kiezen.
- d. De docent biedt denkhulp. Bijvoorbeeld: de docent laat de leerstof ordenen met behulp van schema's, modellen en casussen; de docent legt expliciet de betekenis van concepten uit; de docent demonstreert hoe een persoonlijke ervaring aansluit bij een abstract concept; de docent parafraseert voorbeeldmatig antwoorden van leerlingen; de docent laat leerlingen stapsgewijs redeneren of vragen beantwoorden; de docent loopt omgekeerd de leerladder af door terug te gaan tot het punt waar de leerlingen de stof begrijpen.
- e. De docent demonstreert denkprocessen en reflectie. Bijvoorbeeld: de docent demonstreert manieren van kritisch denken door hardop vragen te stellen aan zichzelf; de docent beantwoordt voorbeeldmatig vragen van leerlingen; de docent geeft een tegengeluid bij de lesstof; de docent deelt hardop twijfels over levensbeschouwelijke standpunten; de docent reflecteert hardop over de lesstof.
- f. De docent expliciteert de betekenis en het gebruik van levensbeschouwelijke taal. Bijvoorbeeld: de docent maakt leerlingen bewust van het belang en effect van hun woordkeus en van de meerduidige betekenis en nuances van levensbeschouwelijk taalgebruik; de docent helpt leerlingen de betekenis van woorden af te leiden uit de context; de docent legt expliciet betekenissen van begrippen uit met behulp van voorbeelden, synoniemen of parafraseringen.
- g. De docent stelt eisen aan kritisch denken. Bijvoorbeeld: de docent stelt eisen aan opdrachten, antwoorden en andere bijdragen van leerlingen; de docent stelt kritische vragen bij opdrachten, antwoorden en andere bijdragen van leerlingen; de docent benoemt en spiegelt zwart-wit denken of gebrek aan nuances; de docent laat leerlingen hun standpunt verantwoorden tegenover hun klasgenoten; de docent verbiedt of bekritiseert boekenantwoorden of sociaal wenselijke en/of gemakkelijke antwoorden.

D5 Leerstof integreren en toepassen

Docentgedrag

Docenten ronden het leerproces af door leerlingen over de stof te laten reflecteren en door ervaringen, persoonlijke betekenissen of nieuwe standpunten bij de stof

te laten uitwisselen. Waar mogelijk laten zij de leerlingen de leerstof op nieuwe vragen of situaties toepassen.

Motivatie

Als leerlingen ervaren dat zij levensbeschouwelijke kennis en ervaringen kunnen integreren in hun eigen mening, zelfbeeld of gedrag en kunnen toepassen op nieuwe situaties, leren zij inzien dat en hoe die leerstof betekenis heeft voor hun levensbeschouwelijke ontwikkeling.

Concretisering van docentgedrag

- a. De docent laat leerlingen na afloop van een leerproces meningen verwoorden en met elkaar laten delen. Bijvoorbeeld: de docent laat de leerlingen hun eigen mening expliciet/ zichtbaar maken voor de klas in (poster)presentaties; de docent nodigt de klas uit meningen van anderen te bevragen of te evalueren.
- b. De docent laat persoonlijke betekenis van de leerstof verwoorden en verwerken. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen samen zoeken naar verschillen en overeenkomsten in hun visie op de stof; de docent laat leerstof integreren in de levensbeschouwelijke visie van leerlingen, bijvoorbeeld in een afrondend individueel eindgesprek, een gezamenlijk spel of een biografische opdracht.
- c. De docent laat verworven kennis en inzichten toepassen op nieuwe situaties. Bijvoorbeeld: de docent laat leerlingen kennis toepassen in een activiteit, zoals een tentoonstelling; de docent laat leerlingen experimenteren met nieuwe inzichten door opdrachten aan te bieden of thuis bepaald gedrag te laten oefenen, daar verslag van te doen en dat te delen in de klas.
- d. Docenten laten leerstof waarderen en integreren in persoonlijke teksten of in een eindgesprek. Bijvoorbeeld: slotessay, levensvisieboek, autobiografische opdracht, tekst over toekomstverwachtingen.

Appendix B:

De (geconstrueerde) rationales van zes theoretische benaderingen van GL

B.1 Confessionele benaderingen

Miedema & Bertram-Troost, 2006; De Muynck, 2016; Exalto, 2017; Bertram-Troost, 2017.

- a) Domein
 - 1) Het domein betreft het morele, cognitieve en contemplatieve aspect van de christelijke levensweg.
 - 2) Identiteitsontwikkeling is het genadevolle en door de Heilige Geest geïnspireerde proces waarin jongeren in navolging van Christus hun eigenheid ontwikkelen voor het aangezicht van God.
- b) Missie

Leerlingen bijstaan bij de vorming van hun ziel en de zoektocht naar diepere zin, het voeden van het verlangen naar het Koninkrijk van God en het bevorderen van engagement met en compassie voor de wereld.
- c) Doeloriëntaties
 - 1) Kwalificeren

Leerlingen zijn religieus geletterd: zij beheersen de taal en kennis over de verhalende en dogmatische bronnen en traditie van de levensbeschouwelijke denominatie waarin zij zich ontwikkelen, kunnen de bronnen hermeneutisch lezen en een zelfstandig oordeel hierover vormen. Zij laten zich daarbij aanspreken en bevragen door de kritische stemmen uit de Bijbel en kunnen buigen voor wat hen wordt aangezegd. Leerlingen hebben voldoende kennis van andere levensbeschouwingen om zich daar een oordeel over te kunnen vormen.
 - 2) Socialiseren

Leerlingen kennen de rituelen en praktijken van de traditie waarin zij zijn opgevoed, begrijpen de betekenis en waarde daarvan en willen en kunnen daarin participeren. Leerlingen voelen zich gesteund door en opgenomen in de eigen traditie en kunnen van daaruit functioneren in een pluralistische samenleving; zij zijn in staat een open en kritische levensbeschouwelijke dialoog met anders gelovigen aan te gaan.
 - 3) Persoonsvorming

Leerlingen dragen verantwoordelijkheid voor het gaan van de eigen christelijke levensweg, in het perspectief van ontvankelijkheid voor en volkomen afhankelijkheid van wat hen overstijgt.

d) Pedagogisch-didactische principes

- 1) Het christelijke vormingsproces is een hermeneutisch proces, waarbij grondige bestudering en hermeneutisch lezen van de bronnen, reflecteren over ervaringen (bevindingen), kennis verwerven en kritisch oordeelvormen over andere levensbeschouwingen en het verrichten van gewetensonderzoek de belangrijkste vaardigheden zijn.
- 2) Stilte, toewijding en geduld van leerlingen en docenten zijn voorwaardelijk voor het christelijke vormingsproces.
- 3) De docent besteedt zorg aan de pedagogische relatie en draagt niet alleen kennis over, maar functioneert ook als voorbeeld, spiegel en richtingwijzer naar het Rijk van God.
- 4) Het gebed om de Heilige Geest is beslissend in het pedagogisch-didactische handelen van de docent.

B.2. confessionele benaderingen

B.2.1 Theologische benaderingen

Pollefeyt, 2008 en 2013; Roebben, 2007, 2015 en 2019; Elshof, 2017; Van Dijk-Groeneboer, 2017.

a) Domein

- 1) Het domein betreft levensbeschouwingen als waardevolle bronnen voor antwoorden op levens- en zingevingsvragen en op vragen over ethiek en het goede leven.
- 2) Identiteitsontwikkeling is een mystagogisch-communicatief proces gericht op ontwikkeling en herwaardering van het persoonlijke levensbeschouwelijke/spirituele narratief.

b) Missie

Leerlingen binnen voeren in het gebied van de ziel en bijdragen aan het ontwikkelen van zelfinzicht, hoop, veerkracht en een moreel richtsnoer om keuzes te maken die leiden tot een meer humane samenleving.

c) Doeloriëntaties

1) Kwalificeren

Leerlingen zijn vertrouwd met algemeen menselijke thema's, (levens)vragen, concepten, narratieven en ervaringen en herkennen die als van zichzelf en van hun eigen leven. Ze hebben diverse en nieuwe betekenissen in – met name – Bijbelverhalen ontdekt en kunnen deze verbinden met hun persoonlijke levensverhaal. Leerlingen hebben inzicht in het taalspel van religieuze tradities en staan open voor het niet-functionele en ontregelende daarvan.

2) Socialiseren

Leerlingen zijn vaardig in het omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit en staan respectvol open voor mensen met een andere of een hen onbekende levensbeschouwing. Leerlingen hebben geleerd de ander niet alleen als zichzelf te zien, maar zich ook verantwoordelijk te voelen om volledig bij de ander aanwezig te zijn. Ze zijn daardoor in staat tot decentrerend, dat is de toewijding en het toevertrouwen aan het anders-zijn van de ander.

3) Persoonsvorming

Leerlingen ontwikkelen levensinzichten en wijsheid, staan open voor het mysterie van de werkelijkheid en vinden zin in het bestaan. Zij hebben hun religieuze kernwaarden ge(her)vonden en een persoonlijk waardensysteem ontwikkeld. Zij zijn bereid hun eigen levensverhaal te herwaarderen en te transformeren.

d) Pedagogisch-didactische principes

- 1) Leren is transformatief leren: een interactief, narratief en hermeneutisch proces dat leidt tot levensbeschouwelijke zelfverheldering.
- 2) Leren is ontmoetingsleren. Het vindt plaats in de presentie van de ander, dus in gemeenschappen waarin leerlingen geconfronteerd worden met en uitgedaagd worden door anderen en andere levensbeschouwingen.
- 3) Kennis van tradities is instrumenteel voor de ontwikkeling van de leerlingen. De betekenissen van concepten, verhalen etc, van bestaande zingevingsystemen die kunnen bijdragen aan de eigen zingeving worden interactief, multi-correlatief en mystagogisch ontsloten door te theologiseren en door communicatievormen in te zetten van de jongeren zelf, zoals muziek, kunst, literatuur etc.
- 4) De docent fungeert als facilitator en gesprekspartner en bovenal als significante ander die participeert in het zoekproces van de leerlingen.

B.2.2 Spirituele benaderingen

Geurts, 2004; Van Aalsum, 2011.

a) Domein

- 1) Het domein betreft spiritualiteit als bewuste, open en relationeel georiënteerde levensinstelling.
- 2) Identiteitsontwikkeling is het omvormingsproces van de unieke innerlijke ruimte van mensen.

b) Missie

Bijdragen aan het omvormingsproces van de unieke innerlijke ruimte van individuele leerlingen als basis voor ontvankelijkheid, groei en verdieping, voor

innerlijke vrijheid en kritische oordeelsvorming en voor liefde en verbondenheid met anderen en met wie of wat hen uiteindelijk beweegt.

c) Doeloriëntaties

1) Kwalificeren

Leerlingen kunnen het concept spiritualiteit verbinden met concepten als religie, ethiek en burgerschap en kunnen zelfstandig en kritisch denken over spiritualiteit en haar hedendaagse uitingsvormen. Zij kunnen spirituele teksten op waarde schatten en zich bezinnen op de inhoud ervan in relatie met hun eigen leven. Zij weten door ervaring dat een spirituele levensinstelling zelfonderzoek, discipline en onderscheidingsvermogen vereist.

2) Socialiseren

Leerlingen zijn weerbaar tegenover aspecten van de hedendaagse cultuur die haaks staan op een spirituele levensinstelling en zijn bereid en in staat situaties en ervaringen te onderzoeken, betekenis te geven en te waarderen tegen de achtergrond van wat voor henzelf van uiteindelijk belang is. Zij kunnen hun waarden en spirituele ervaringen met anderen delen door er over te vertellen of er anderszins expressie aan te geven.

3) Persoonsvorming

Leerlingen hebben eerbied ontwikkeld voor de dragende kracht van het bestaan en zijn zich bewust van het inherente relationele aspect van het menselijk bestaan. Zij beseffen dat het geestelijke en materiële met elkaar verbonden zijn en hebben gevoeligheid ontwikkeld voor de natuur, voor karakteristieken van menselijk leven, zoals vreugde, lijden en veerkracht en voor menselijke expressies zoals beeldende kunst, poëzie, muziek en spel.

d) Pedagogisch-didactische principes

- 1) Spiritueel leren is een hermeneutisch proces van toe-eigening en omvorming, waarbij kennis vergaren en waarderen, ervaringen opdoen, reflecteren en zelfonderzoek verrichten, geestelijke oefeningen en communiceren de belangrijkste vaardigheden zijn.
- 2) Kennis is instrumenteel voor de ontwikkeling van de leerlingen.
- 3) Stilte en bezinning en om commitment van alle betrokkenen zijn voorwaardelijk voor spirituele ontwikkeling.
- 4) De docent leeft persoonlijke diepgang voor, is creatief, inspirerend, zorgzaam en verbindend.

B.3. Multi-confessionele benaderingen

B.3.1 Interpretatieve benaderingen

Alii, 2009; Erricker, 2010; Den Ouden, 2012; Visser, 2012.

a) Domein

- 1) Het domein betreft levensbeschouwingen als veranderende, complexe, cultureel-sociologische fenomenen, die als spirituele en morele bronnen functioneren in de pluralistische, gefragmentariseerde, multireligieuze, lokale en globaliserende samenleving en betekenisvol deel uitmaken van de menselijke ervaring.
- 2) Identiteitsontwikkeling is een proces waarin de ontwikkeling van de gehele persoon is geïntegreerd en dat leidt tot de constructie van een door kennis en ervaring onderbouwde, persoonlijke levensbeschouwing.

b) Missie

Bijdragen aan kennis over, inzicht in en begrip voor diverse levensbeschouwelijke tradities, posities, taal, emoties en praktijken teneinde de ontwikkeling van de levensbeschouwelijke identiteit van leerlingen te stimuleren en wederzijds respect, tolerantie en harmonie in de multiculturele/ multireligieuze samenleving te bevorderen.

c) Doeloriëntaties

1) Kwalificeren

Leerlingen zijn religieus geletterd, dat wil zeggen zij hebben genuanceerde kennis geconstrueerd over de geschiedenis, waarheidsclaims, taal, concepten, verhalen, uitdrukkingsvormen, symbolen en rituelen van de belangrijkste levensbeschouwelijke tradities. Ook weten zij hoe levensbeschouwelijke gemeenschappen ontstaan en functioneren en zijn zij zich bewust van de interne diversiteit binnen religies. Ze beseffen bovendien dat de manier waarop religies worden geïnterpreteerd en gepresenteerd contextafhankelijk is. Zij zijn interreligieus en intercultureel competent en kunnen zij religieuze uitingen, van henzelf en anderen, en de manier waarop religies worden geportretteerd kritisch interpreteren.

2) Socialiseren

Leerlingen hebben empathisch vermogen, sensitiviteit, verbeeldingskracht en begrip ontwikkeld om mensen met verschillende religieuze en culturele achtergronden te respecteren.

3) Persoonsvorming

Leerlingen hebben zich op diverse levensbeschouwelijke, spirituele, morele, sociale en culturele gebieden ontwikkeld. Zij kunnen reflecteren over hun eigen levensbeschouwing en over de vraag hoe de geloofsovertuigingen en

waarden van anderen zich daartoe verhouden. Aansluitend kunnen zij hun eigen opvattingen, overtuigingen en “way of life” (her)waarderen.

d) Pedagogisch-didactische principes

- 1) Leren over wordt gecombineerd met leren van. Dat laatste gebeurt vanuit een ‘insidersperspectief’ en veronderstelt zowel distantie en neutraliteit als subjectieve, kritische betrokkenheid van de leerling.
- 2) Leren vindt plaats op drie onlosmakelijk verbonden inhoudsgebieden: de levensbeschouwelijke tradities, het levensbeschouwelijk functioneren van groepen en de persoonlijke ervaringen en verhalen van individuen.
- 3) Leren in deze inhoudsgebieden is een hermeneutisch, reflectief en op levensbeschouwelijk denken én handelen gericht proces waarbij de inhoudsgebieden met elkaar in verband worden gebracht.
- 4) Leerlingen worden getraind in (hogere orde-) vaardigheden op het gebied van kritische en sensitieve (zelf)reflectie, onderzoek doen (zoals waarnemen en analyse), interpretatie en communicatie.
- 5) De eigen waarnemingen, ervaringen en opvattingen van de leerlingen zijn het uitgangspunt in het leerproces. Nieuwe kennis wordt door de leerling zelf op basis van onderzoek naar concepten en contexten van religies geconstrueerd.
- 6) De docent ontwikkelt lesmateriaal dat representatief is voor levensbeschouwelijke diversiteit, faciliteert ontmoetingen, kritische dialoog en systematische reflectie en reflecteert kritisch en systematisch over eigen opvattingen, waarden en levensbeschouwelijke claims.

B.3.2 Ethische en handelingsgerichte benaderingen, gerelateerd aan burgerschapsvorming

Geurts, 2012; Miedema, Bertram-Troost & Veugelers, 2013; Loobuyck, 2014; Wielzen & Ter Avest (Eds), 2017. Visser, Praamsma, Van Dijk-Groeneboer, Davidssen & De Beer, 2018.

a) Domein

- 1) Het domein betreft diverse levensbeschouwingen in de context van post-seculiere, plurale, multi-religieuze, democratische samenlevingen en opgevat als handelingssystemen en bron van zingevingprocessen en ethisch handelen van individuen en groepen.
- 2) Identiteitsontwikkeling is het proces van persoonlijke (zelf)vorming als zingevende activiteit dat samengaat met levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming.

b) Missie

Het bevorderen van een inter-levensbeschouwelijke dialoog die bijdraagt aan kritisch- democratisch burgerschap, moraal- en deugdenontwikkeling van individuen aan de sociale cohesie tussen en het vreedzaam samenleven van mensen met verschillende, al dan niet geïnstitutionaliseerde levensbeschouwelijke overtuigingen.

c) Doeloriëntaties

1) Kwalificeren

Leerlingen kunnen levensbeschouwelijke hermeneutiseren en hebben daartoe genuanceerde op religiewetenschappelijk onderzoek gebaseerde kennis en inzicht in diverse filosofische en religieuze levensbeschouwingen ontwikkeld. Zij zijn bekend met de universele mensenrechten en kunnen hun persoonlijke waardesysteem én handelen daarop afstemmen.

2) Socialiseren

Leerlingen zijn in staat hun levensbeschouwelijke posities en argumenten in te brengen in het publieke domein en een bijdrage te leveren aan de discussies over zin, vormgeving van het goede leven en de democratische samenleving. Zij zijn weerbaar tegen onzin, kritisch sociaal betrokken, tolerant en gericht op de publieke zaak. Zij gaan respectvol om met mensen met diverse levensbeschouwelijke, culturele en politieke standpunten en hebben daartoe communicatieve, specifiek dialogische, competenties ontwikkeld.

3) Persoonsvorming

Leerlingen hebben een persoonlijke levensbeschouwing en ontwikkeld, gebaseerd op de wijsheid die ligt besloten in diverse levensbeschouwingen, op inter-levensbeschouwelijke dialoog en ervaringen met diverse levensbeschouwelijke praktijken. Zij weten welke waarden en normen zij voorstaan, na willen leven en uit willen dragen.

d) Pedagogisch-didactische principes

1) Leren is een contextueel bepaald, hermeneutisch proces, gebaseerd op de karakteristieken van inter-levensbeschouwelijk leren, dat wil zeggen kennis verwerven van de tradities en culturele context van de eigen levensbeschouwing en die van anderen en competenties ontwikkelen op het gebied van dialoog en empathie.

2) Leren is een communicatief en handelings-georiënteerd proces: zowel ervaringen, opvattingen, levensvragen en culturele levensbeschouwelijke posities van leerlingen zelf, als de kenmerkende concepten en praktijken van levensbeschouwelijke tradities worden betrokken in het leerproces, waarbij verschillen en overeenkomsten worden gezocht en gethematiseerd, maar compromissen niet worden nagestreefd.

- 3) Maatschappelijk-religiewetenschappelijk en hermeneutisch-theologische kennis is instrumenteel.
- 4) De klas fungeert als werkplaats waar levensverhalen worden gedeeld, leerlingen de dialoog met elkaar aangaan en participeren in interreligieuze praktijken.
- 5) De docent is facilitator en gesprekspartner in de inter-levensbeschouwelijke dialoog, faciliteert en stimuleert kennisverwerving en ondersteunt de zoektocht van leerlingen naar zin en een persoonlijk waardesysteem.

B.4. Seculiere of religiewetenschappelijke benaderingen

Vermeer, 2012 en 2013; Davidsen, Den Ouden, Visser & Lammers, 2017; Franken & Vermeer, 2017; Davidsen, 2018.

a) Domein

- 1) De religiewetenschappelijke kennis van religie als historisch, antropologisch en sociaal fenomeen en van religies in verleden en heden, opgevat als zowel institutionele en niet-institutionele, religieuze en seculiere levensbeschouwingen en van actuele debatten over religie(s) in het democratische en pluralistische publieke domein.
- 2) Identiteitsontwikkeling is onderdeel van de algemene vorming van leerling.

b) Missie

Bijdragen aan het verwerven van religiewetenschappelijke kennis en vaardigheden per se en bijdragen aan algemene vorming van leerlingen met het oog op adequaat functioneren in hun toekomstige beroep en in de maatschappij.

c) Doeloriëntaties

1) Kwalificeren

Leerlingen hebben systematische, 'neutrale' kennis geconstrueerd over concepten, historische, antropologische, psychologische en sociologische aspecten van religieuze en seculiere levensbeschouwingen en over de religiewetenschappelijke benaderingen waarmee deze concepten etc. worden onderzocht. Zij hebben religiewetenschappelijke (denk)vaardigheden en methodieken ontwikkeld, zoals waarnemen, systematisch, beschrijven, kritisch analyseren en vergelijken.

2) Socialiseren

Leerlingen functioneren als goed geïnformeerde, kritische burgers en zijn in staat en bereid hun religiewetenschappelijke kennis en vaardigheden adequaat toe te passen in het maatschappelijk debat en in hun latere beroep.

3) Persoonsvorming

Kennis van religies en religie als antropologische fenomenen draagt bij aan de algemene, culturele *Bildung* van leerlingen en aan de vorming van een onderbouwde persoonlijke levensvisie.

d) Pedagogisch-didactische principes

- 1) Leren over religies in de context van de school is een cognitief proces, waarin religieuze fenomenen, teksten en concepten zo neutraal mogelijk, vergelijkend, kritisch, non-religieus, historisch en cross-cultureel worden onderzocht.
- 2) Centraal in het leerproces staan de ontwikkeling van kritisch-analytische vaardigheden, kennis van meta-concepten en het leren “lezen” van religies.
- 3) Naast grondige, systematische en vergelijkende kennis van (wereld)religies als doel op zich, ligt de focus op het construeren van kennis van en inzicht in niet-institutionele, geleefde religies en hedendaagse vormen van spiritualiteit van individuen en in lokale gemeenschappen.
- 4) De docent profileert zich als academische vakdocent met een kritisch-religiewetenschappelijke houding.

Appendix C: Kenmerken van docenten/scholen in deelonderzoeken 1, 2 en 3

Tabel C.1. Kenmerken van de docenten en scholen in de deelonderzoeken 1, 2 en 3

Naam*	M/V	Geboorte- cohort	Docent sinds	Lessen (60') per week	Eigen denominatie	Denominatie school	Schooltype [#]	Provincie school	GL als examen [^]	Leerjaren GL [#]
A	M	1955-59	1988	25	PKN	Algemeen Christdijk	M/H/Vw	Gelderland	ja	Vt/H 1-4 Vw 1-5
B	M	1955-59	1995	23	RK	RK	V/H/Vw	Noord- Brabant	ja	V 1-3 H 1-4 Vw 1-5
C	M	1960-64	1988	23	PKN (vrijzinnig)	Algemeen Christdijk	Vt/H/Vw	Gelderland	ja	Alle leerjaren
D	M	1960-64	2006	15	Evangelisch Charismatisch	Inter-confessioneel	V/H/Vw	Noord- Holland	ja	Alle niveaus t/m voorexamenjaar
E	M	1965-69	1999	15	PKN	Algemeen Christdijk	Vt/H/Vw	Utrecht	nee	Alle niveaus t/m voorexamenjaar
F	M	1970-74	2002	18	Geen aanduiding	RK	V/H/Vw	Utrecht	nee	Alle niveaus t/m voorexamenjaar
G	M	1975-79	2003	22	Evangelisch	Inter-confessioneel	Vt/H/Vw	Utrecht	nee	Alle niveaus 1-4
H	V	1970-74	1997	14	-	Oecumenisch	G	Flevoland	ja	1-5
I	V	1975-79	2008	10 (80 min)	Baptist	PC	Vt/H/Vw	Noord- Holland	ja	Vt 1-3 H 1-5 Vw 1-6
J	V	1975-79	2002	18	RK	RK	H/Vw	Zuid- Holland	nee	H/Vw 1 H 3 Vw 4, 5
K	V	1975-79	2003	25	Remonstrants	RK	H/Vw	Zuid- Holland	ja	H/Vw 1-3 H 4 V 5

* Naam: geanonimiseerd, aangeduid met letter.

[#] Schooltypen: V = VMBO, diverse typen; Vt = VMBOt; H = HAVO; Vw = VWO; G = gymnasium.

[^] GL als examen[^]: GL is onderdeel van het combinatiecijfer voor alle leerlingen.

Appendix D: Kenmerken van docenten Delphi-onderzoek

Tabel D.1.1. Kenmerken van de docenten die deelnamen aan het Delphi-onderzoek

Naam*	M/V	Jaren leservaring	Bevoegdheid	Eigen religieuze denominatie [%]	Regio school	Schooltype [#]	Denominatie school	Examen [^]
Lenny	V	37	1e graad	Geen	Zuid-Holland	H/Vw	PC	ja
Gerrit	M	36	1e graad	PKN	Friesland	V/H/Vw	PC	nec
Piet	M	29	1e graad	PKN	Noord-Holland	Vt/H/Vw	PC	nec
Froukje	V	28	1e graad	PKN/rand	Overijssel	Vt/H/Vw	Open Christelijk	nec
Martin	M	28	1e graad	RK	Zeeland	Vt/H/Vw	Samenwerkingschool RK en PC	ja
Raf	M	25	1e graad	PKN	Zuid-Holland	G	Algemeen Christelijk	ja
Luka	V	21	1e graad	PKN/DG	Zuid-Holland	H/Vw	PC	ja
Joke	V	21	1e graad	PKN	Drenthe	V/H/Vw	PC	nec
Sytse	M	18	1e graad	PKN	Zuid-Holland	V	PC	nec
Karel Jan	M	17	2e graad	NGK	Zuid-Holland	H/Vw	Algemeen Christelijk	ja
Milke	M	16	1e graad	PKN/Oecumenisch	Noord-Holland	Vt/H/Vw	PC	ja
Trijntje	V	11	1e graad	GKV	Gelderland	V/H/Vw	Algemeen Christelijk	ja
Willem Jan	M	11	1e graad	PKN	Zuid-Holland	H/Vw/G	Open Christelijk	ja
Janjob	M	11	1e graad	PKN	Gelderland	V/H/Vw	Open Christelijk	ja
Peter	M	10	1e graad	RK	Noord-Brabant	H/Vw	RK	nec
Boudewijn	M	6	1e graad	Geen	Gelderland	H/Vw/G	Oecumenisch	ja
Maike	V	8	2 ^e graad	RK	Zuid Holland	H/Vw	PC/Open christelijk	nec
Kees	M	5	2e graad [@]	PKN	Friesland	Vt/H/Vw	Open Christelijk	ja
Derya	V	3	1 ^e graad	Islam	Noord-Holland	Vt/H/Vw	PC	ja
Marjolain	V	1	1 ^e graad	PKN	Zuid-Holland	Vt/H/Vw	PC	ja

* De docentenamen zijn geanonimiseerde pseudoniemen.

[%] Denominaties: RK = Rooms-Katholiek; PKN = Protestantse Kerk Nederland; NGK = Nederlands Gereformeerde Kerk; DG = Doopsgezind; GKV = Gereformeerde Kerk Vrijgemaakt.[#] Schooltypen: V = VMBO, diverse typen; Vt = VMBO; H = HAVO; Vw = VWO; G = gymnasium.[^] GL als examen[^]: GL is onderdeel van het combinatiecijfer voor alle leerlingen.[@] Tweede graads bevoegd, maar als eerste graads docent aangesteld (LD-functie).

Appendix E:

Interviewvragen deelonderzoek 1

1. Domein

- A. Hoe interpreteer je de begrippen levensbeschouwing, religie, godsdienst?
- B. Aan welke term geef je de voorkeur en wat houdt levensbeschouwelijke/ religieuze/godsdienstige identiteitsontwikkeling volgens jou in?

2. Missie en doelorëntaties

- C. Welk belang hecht jij aan religieuze en/of levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling?
- D. Wat is volgens jou nodig om religieuze en/of levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling bij leerlingen te bevorderen?

3. Pedagogisch-didactische principes

- E. Hoe krijgt religieuze en/of levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling in jouw didactische praktijk vorm en inhoud?
- F. Hoe weet je of jouw didactiek effect heeft?

4. Context

- G. Welke rol speelt de omgeving van jouw school bij religieuze en/of levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen?
- H. Hoe zou je jouw eigen levensbeschouwelijke identiteit omschrijven?
- I. Welke invloed heeft jouw eigen levensbeschouwelijke identiteit op jouw onderwijspraktijk en vice versa?

Appendix F:

De structuur van de docentportretten

- 1) Relevante kenmerken van de school en van de leerlingen populatie
- 2) Levensbeschouwelijke visie van de docent
- 3) Algemene uitspraken over visie op het vak GL
- 4) Visie op levensbeschouwelijke/religieuze identiteitsontwikkeling
 - de omschrijving van de begrippen godsdienst, religie en levensbeschouwing
 - de omschrijving van het begrip identiteit
 - de omschrijving van het begrip levensbeschouwelijke/religieuze identiteitsontwikkeling
- 5) Het belang van levensbeschouwelijke/ religieuze identiteitsontwikkeling
 - visie op het belang van levensbeschouwelijke/religieuze identiteitsontwikkeling
 - visie op wat nodig is om tot levensbeschouwelijke/ religieuze identiteitsontwikkeling te komen
- 6) Kenmerkende aanpakken in de pedagogisch-didactische praktijk

Appendix G:
Analyseschema deelonderzoek Didactische kernpraktijken

Tabel G.1. Analyseschema gebruikt voor het deelonderzoek Didactische kernpraktijken

Elementen, opbouw, kenmerken en inhoud van hermeneutisch leerproces	Intentioneel didactische handelen van de docent	Specifiek narratief	Specifiek gericht op leren in de gemeenschap	Specifiek Contextueel	Intentioneel onderwezen (vak)vaardigheden	Opvattingen en onderbouwing van de docent bij docentgedrag
<i>Elementen van het hermeneutisch leerproces</i>						
Attitude						
Oriënteren en bewust worden						
Onderzoeken en interpreteren						
Integreren						
<i>Opbouw leerproces</i>						
Vaste structuur						
Niet vaste structuur						
<i>Inhouden van het leerproces</i>						
Evaluatie leerproces						

Appendix H:

Interviewvragen deelonderzoek 2 en 3

- 1) Beschrijf wat je hier doet.
- 2) Beschrijf waarom je dit zo doet.
- 3) Beargumenteer hoe/ waarom deze aanpak in dit segment volgens jou bijdraagt aan het bevorderen van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling.
- 4) Welke doelen voor deze les zijn succesvol behaald en welke minder (wat kwam niet uit de verf)? Waardoor?
- 5) Hoe verhoudt zich deze les tot andere lessen?
- 6) Wat zou je na het zien van de opname eventueel anders aanpakken en waarom? Wat zou daarvoor nodig zijn?

Appendix I:

De lesstof van de geobserveerde en geanalyseerde lessen

1. Concepten

In de elf lessen stonden zeven A-concepten, drie B-concepten en zes C-concepten centraal. Daarnaast kwamen twee Ethische concepten voor. In sommige lessen werden meerdere concepten aangeboden. In die gevallen werd de les vaak begonnen met een verkenning van het A-concept, waarna aansluitend een B- of C-concept werd geïntroduceerd. Voorbeelden van de hier gedoemde concepten (A-, B- en C-concepten en Ethische concepten):

- A-concepten: levensvragen, vriendschap, grondkenmerken van mens- zijn, zin van het bestaan, verantwoordelijkheid, eenzaamheid.
- B-concepten: de verbindende aspecten van religies, diversiteit in godsbeelden, gebed.
- C-concepten: Bijbelse wonderverhalen, psalmen, jaloezie in de Bijbel, visie van Hindoes op de schepping, de visie van Prediker op verantwoordelijkheid nemen en op de zin van het bestaan, bepalende aspecten van Islam in het licht van de Nederlandse cultuur.
- Ethische concepten: waarden, deugden.

2. Inhoudsgebieden en kernvragen

- a) De inhoud van de lessen betrof zes inhoudsgebieden, waarbij in sommige lessen meerdere inhoudsgebieden aan de orde waren.
- b) De leefwereld, levensbeschouwing of context van de leerling (9 docenten).
- c) Een algemeen levensbeschouwelijk inhoudsgebied (4 docenten).
- d) Een specifiek religieus inhoudsgebied (5 docenten).
- e) Een maatschappelijk inhoudsgebied (2 docenten).
- f) Een ethisch inhoudsgebied (3 docenten).
- g) Raakvlak tussen domein religie, ethiek en cultuur/ maatschappij (1 docent).

Hieronder zijn bij elk inhoudsgebied voorbeelden gegeven van kernvragen die in de elf geobserveerde lessen centraal stonden.

a) *Leefwereld, levensbeschouwing of context van de leerling*

- Welke levensvragen herkennen leerlingen in hun eigen leven?
- Hoe kunnen leerlingen abstracte achterliggende religieuze concepten of andere grondkenmerken van mens-zijn herkennen in hun eigen leven?
- Hoe interpreteren leerlingen zelf Bijbelse wonderverhalen?

- Wat is de relatie tussen de behandelde ethische theorie en deugdenleer en het leven van de leerlingen?

b) Algemeen levensbeschouwelijk

- Wat zijn de verbindende, achter alle religies liggende, algemeen menselijke ervaringen en grondkenmerken van mens-zijn, die verwerkt zijn in dogma's, rituelen etc.?
- Waarom bidden mensen en welke gebedspraktijken bestaan er in verschillende religies?
- Welk religieus perspectief is mogelijk op eenzaamheid?

c) Specifiek religieus

- Hoe wordt in het Hindoeïsme aangekeken tegen de schepping?
- Vanuit welke vier basisstandpunten kunnen Bijbelverhalen worden opgevat?
- Welke levensvragen komen voor in de psalmen?

d) Maatschappelijk

- Hoe kunnen we bijdragen aan het verminderen van eenzaamheid in onze maatschappij?
- Hoe kunnen we op verantwoordelijke wijze concreet bijdragen aan het milieu?

e) Ethisch

- Wat houdt deugdenleer in?
- Wat betekent verantwoordelijkheid nemen?

f) Raakvlak tussen domein religie, ethiek en cultuur/ maatschappij

- Wat moeten Nederlanders weten over moslims om hen te begrijpen en goed (vreedzaam) met hen om te kunnen gaan en andersom?

Appendix J:

De zes voorwaarden van Smedslund samengevat

Tabel J.1. De zes voorwaarden van Smedslund met voorbeelden van kenmerkend docentgedrag

Voorwaarde	Van kenmerkend docentgedrag
Caring:	De docent richt zich op het vergroten van het welzijn van de leerling als compleet mens en ervaart en toont vreugde als het de leerlingen goed gaat.
Understanding:	De docent toont begrip voor de behoeften, overtuigingen, intenties, gevoelens en het handelen van de leerling in de zin van 'begrijpen in de context van de persoon'.
To be respectful:	De docent neemt de leerling serieus in het licht van zijn of haar context, positie en rechten en als een mens die expert is van zichzelf.
To have own-control:	De docent is zich bewust van zijn eigen positie als docent en van zijn invloed op en verantwoordelijkheid voor het ontwikkelingsproces van de leerling en stemt zijn gedrag daar op af.
Relevant know-how:	De docent heeft kennis van de pedagogisch-didactische middelen die bijdragen aan de ontwikkeling van specifieke leerlingen en van de leerlingen als groep en kan deze kennis op het juiste moment toepassen.
Presence:	De docent is met volledige aandacht aanwezig en staat open voor de mentale, emotionele en fysieke reacties van zowel individuele leerlingen, de klas als geheel en zichzelf en bepaalt op grond daarvan zijn gedrag.

Summary

‘Gently shaking the tree’

Many religious education teachers and researchers see worldview identity development as one of the overarching goals of Worldview/ Religious Education (RE). But although didactic⁸⁵ research into RE produced valuable theoretical insights into student’s worldview identity development, systematized descriptions of the teaching methods and underlying motivation of experienced RE teachers are still lacking. This study is meant to fill this gap. It examines the rationale and didactic approaches of experienced teachers in RE in Dutch secondary education (senior general secondary education and pre-university education) who consciously try to contribute to the worldview identity development of their students.

This is related to the idea that a professional knowledge base for RE needs to be grounded in theory as well as in practical knowledge of experienced teachers. A systematic description of the practical knowledge base of experienced RE teachers is needed in the first place to enable translating theories into practice-based situations that are recognizable by other teachers. Secondly, this practical knowledge contains rules of practice that help to realize the theoretical goals within the complexities of everyday teaching. Thirdly, insights from the field can reveal whether the theories formed were in any way incomplete and can subsequently refine the theory. And finally, a systematic description of teacher behavior in combination with the description of their norms and values, mission and goals brings us to the core of normative professionalization of teachers.

In order to contribute to this growing professional knowledge base of RE I studied two things: the rationale of experienced RE teachers and their relational and didactic core practices. The overarching question guiding this study was:

How do Religious Education/Worldview Education teachers contribute – in terms of their rationales and core practices, and within the complex context of teaching – to the worldview identity development of their students?

⁸⁵ In this summary the English word ‘didactics’ will be used to convey the meaning of *didactiek* (Dutch language), *Didaktik* (German) and *didactique* (France).

The central concepts within the question are defined as follows:

A **rationale** is the normative orientation of teachers which guides their decision-making or justifies decisions made in a specific context. A rationale is formed by their opinions on rational issues and expresses their mission, goals and didactic principles.

The **core practices** describe the intentional and motivated actions of teacher. Core practices are more concrete than general guidelines and involve more than just individual behavioral rules. The core practices defined here are derived from the intentional actions and decisions of experienced teachers themselves, while theoretical search lights were used for analyzing, selecting and classifying the data. In this study the core practices have been given a title, a description of the teacher's actions, the motivation, and an overview of actual teacher behavior within the core practice.

The **complex context** refers to all levels of the complex reality in which RE is taught. Typical aspects of this complexity at the macro-level are increasing secularization, negative or sometimes one-sided coverage of religions, and increased social, cultural and economic inequality accompanied by polarization and segregation within society. At meso-level these factors include a low status of the subject and a lack of time, in combination with the trend towards the demanding incorporation of highly appreciated educational themes like *Bildung* and citizenship education in RE. At micro-level the complexity is linked to the diversity of the target group, as in each classroom teachers meet pupils with diverse social and religious backgrounds. This diversity is a challenge in a both positive and a negative sense: it contributes to increased diversity in prior knowledge and personal experiences of the students, but it often is an obstacle for safety as well.

Identity development concerns the development of the individual as a whole and occurs in one's social, cultural and philosophical context as well as in one's various life roles. This development is seen as a hermeneutic process that is interactive/dialogical in nature.

Worldviews include both personal views and institutionalized religious views. These are always current and relevant since they are determined by the cultural-social context and the social context of one's immediate environment. Crucial to the development of worldviews are the interpretation of and respect for the substance of religious practice, as well as the experiences felt in relation to how religious views are discussed in, for example, the media, classroom, church or mosque. The **adjective 'worldview'** allows room for diverse perspectives on identity development, certainly in comparison to alternatives such as 'religious'.

In order to answer the overarching research question, I have carried out three sub-studies in conversation as well as co-observations and co-analysis with the teachers

themselves. Theories on teaching related to worldview identity development functioned as ‘search lights’ to elicit practice-based information from individual teachers and deduce systemic connections. In a fourth sub-study, using the Delphi technique, a different group of RE teachers reflected on the descriptions of the core practices in order to reach consensus about a shared set of core practices.

All of this resulted in descriptions of a rationale and eleven core practices which form part of the didactic and relational repertoire of experienced RE teachers.

The most important goal of the **first sub-study (Chapter 2)** was to gain insight into the rationales of experienced RE teachers working at interconfessional schools in the Netherlands, in terms of the worldview identity development of their students. Teacher rationales as explored in this study were connected to prevailing theoretical approaches in the Netherlands, categorized as six distinct groups and classified under the four main educational settings described in RE literature:

Confessional	confessional		multi-confessional		secular
Specific religious or denominational approaches	Spiritual approaches	Theological approaches	Interpretative approaches	Ethical, action based, and citizenship-based approaches	Scientific/religious studies approaches

Teacher rationales were deduced from in depth interviews with eleven selected RE teachers. After creating individual teacher ‘portraits’ we repeatedly cross-analyzed and compared the data, and came to the following findings:

- 1) With respect to the domain of their rationale, the teachers regarded identity development as a relational, dialogical, hermeneutic process in constant development. They considered answers to life questions as well as knowledge of religious and worldview issues as the core of this domain.
- 2) With respect to their mission, the teachers unanimously expressed concern in regards to their students growing up in such a complex society. Central to their mission is contributing to the social and individual well-being of their pupils, leading to good mutual relationships, and – ultimately – a humane society.
- 3) With respect to their goals, the teachers believed socialization and individual – personal – goals to be important, in close connection with educational goals concerning qualification. In fact, they see the acquisition of knowledge as paramount to the aspects of both socialization and personal identity development.

- 4) With respect to their principles, a focus on the relational aspects of teaching activities dominates. The teachers combine this with didactic principles such as translating abstract knowledge to more useful and relevant knowledge and developing motivating hermeneutic learning processes.

The central question of the second **sub-study (Chapter 3)** was:

Through which didactic core practices do experienced RE teachers contribute to the worldview identity development of their pupils, within the context of daily classroom teaching?

The participants were the same teachers as in the first sub-study. Two theoretical methodologies from the multi-confessional approaches were used as searchlights: Erricker's methodology for conceptual enquiry and the "Handreiking Godsdiens/Levensbeschouwing als examenvak" (Guide for Religious Education as an exam subject).

Videos were made of a full day of teaching for each teacher. At the end of the day, each teacher determined which lesson, in their opinion, had clearly contributed to the development of their students' worldview identity. The recording of this lesson was used for a *stimulated recall interview* to explore the teacher's behavior during the lesson. Two questions were crucial: which strategies or actions are you employing here and how does this contribute to worldview identity development? After analyzing the interviews, five didactic core practices could be defined which were relevant to every teacher.

The first didactic core practice, 'Stimulating and building the learning process through short, hermeneutic learning cycles', was geared to the whole learning process during one lesson. The second didactic core practice, 'Integrating content', concerned the concluding phase of the learning process in the lesson. The other three core practices described the teaching strategies throughout all stages of the learning process: 'Contextualizing abstract worldview concepts and making them concrete', 'Creating a shared learning process', and 'Training and deepening critical thinking skills'.

The central question of the third **sub-study (Chapter 4)** was:

Through which relational core practices do experienced RE teachers contribute to the worldview identity development of their students, within the context of daily classroom teaching?

The participants were the same teachers as in the first and second sub-studies. Data was collected as in the second sub-study. The key concepts in this sub-study were safety and building trust. The searchlight used was a theoretical model by

psychologist Jan Smedslund that describes six necessary and required conditions for safe teacher-student relations: *Caring, Understanding, To be respectful, To have own-control, Relevant know-how and Presence*.

After analyzing the interviews, six relational core practices could be defined which were relevant to every teacher: Caring, Advancing moral awareness, Being a significant other for the student, Challenging the students emotionally and cognitively, Creating togetherness, and Playing a serious game.

The six conditions of Smedslund's theoretical model could not be directly transferred into all relational core practices, but important aspects of all of them could be incorporated into the final descriptions. It was found that the individual element (dealing with questions of personal development and well-being) in all relational core practices is inextricably linked to the social element (relationships with and concern for others). It was also apparent that all relational core practices have a cognitive component too. Upon closer study, it was evident that the two core practices Caring and Advancing moral awareness are the overarching relational core practices. Compassion for the student and contributing to moral awareness cannot be detached from the four other relational core practices. These two core practices form the foundation of the relational dimension in teaching.

The **fourth sub-study (Chapter 5)** was a digital Delphi study. A panel of twenty RE teachers gave feedback on the second and third sub-studies in three separate rounds. The teachers all worked in (inter)confessional secondary education and were selected on the basis of pre-established criteria. The most important goal was to reach consensus on how best to formulate the eleven core practices that contribute to worldview identity development. This resulted in the following findings.

In the first round, all eleven core practices were recognized by the panelists. The greatest recognition applied to four of the eleven core practices: Showing engagement and care, Advancing moral awareness, Critical and structured thinking regarding worldview subjects, and Integrating and applying subject matter.

Near complete consensus was achieved on wording of nine of the eleven titles, ten of the eleven descriptions of teacher behaviors, and seven of the eleven descriptions of motivation. At least 95% consensus was achieved on two relational core practices, Advancing moral awareness and Creating a shared learning process, and on all didactic core practices in terms of the wording of *all* parts of the core practices.

Although the differences were slight, consensus was easier to achieve on the didactic core practices than on the relational ones. Consensus was also achieved more quickly on the descriptions of teacher behavior than on the motivations for the behavior.

Chapter 6 starts with reflections on the methods and results of the four sub-studies. It was clear that the different theoretical search lights used in the sub-studies were helpful in structuring data analysis, as well as in finding and interpreting teachers' specific practical knowledge. Subsequently, practical knowledge of experienced teachers revealed some gaps in theoretical knowledge. Clear examples of this are two core practices: Advancing safety and participation through serious games and Stimulating learning and building the learning process through short, hermeneutic learning cycles.

Elements from the concept 'rationale' were useful in exploring the views and convictions that shape a teacher's practice. In particular, the distinction made between mission and goals, and principles were enlightening; the hierarchy as well as the interdependence of goals and principles were clarified, and the perspectives of teachers could be linked more systematically to theoretical approaches.

The distinction made in this study between relational and didactic core practices resulted directly from recognizing the importance RE teachers attach in their rationales to their relationships with students and to the interpersonal relationships among students – and in particular how these manifested in their expressed missions and goals. The teachers' missions were primarily discernible in their relational core practices. In both the relational and didactic core practices the educational, socialization and personal identity goals were observable in equal measure to the principles.

In comparing the teachers' rationales with the theoretical approaches of RE, we must conclude that teacher rationales cannot be unequivocally incorporated into a single approach. Both the rationale and daily practice of RE teachers can be characterized as a practice of *bricoleurs*. At the same time, it is apparent that *bricolage* does not mean arbitrary practice: the teachers base their actions, or their retrospective justifications, on their rationale.

Agreement among the teachers and accordance with theoretical approaches was found in the following: 1) descriptions of the social context, including secularization, polarization and negative coverage of mainly religious worldviews; 2) the importance of worldview literacy, knowledge as a tool for identity, and 3) the hermeneutic approach to the learning process.

Alignment of teachers' specific goals and principles with those of theorists occurred in all approaches, but the alignments with the multi-confessional approaches were most apparent. On the other hand, a teacher's role as 'Being a significant other for a pupil' was more in line with the Confessional and the two confessional (theological and spiritual) approaches. Striking are the teachers' goals and pedagogic-didactic principles that are strongly aligned to the spiritual approaches of the theories: connectedness, awareness of being part of a greater whole, and increased resilience in contemporary society.

The following factors add to the theories. Teachers clearly gear their lessons to the here and now of their students and focus less on abstract and/or big social topics like citizenship. In addition to the building blocks of the learning process outlined in theoretical approaches, teachers first engage pupils to participate by stimulating them, challenging them, surprising them, and generating enthusiasm. The most striking addition comes from the teacher rationales: the focus on the individual student's well-being, or in other words, their happiness as an element of a teacher's mission and goal. While this individual aspect is also present in the Confessional and confessional approaches, it has a more 'religious' connotation in these theories than in the teacher rationales. Such significance is not dealt with in the other theoretical approaches.

The recommendations for further study follow from the limitations in methodology and results identified in the sub-studies. Comparable research is recommended to investigate, firstly, other important overarching goals in RE, and secondly, the core practices that concern the content of RE. Research into a more diverse group of teachers and from schools of different denominations would allow us to gain insight into the practices of all RE teachers. Full insight into the didactic practice of teachers could be gained by extended observation, by analyzing all stages in the development of lesson plans and by looking at various didactic instruments, such as tests. Extended observation can also help us to better understand aspects of the relational dimensions not addressed in this study, such as the differences in core practices between lower and upper level. A specific recommendation is to collect and create a database of *good practice* in core practices, for example by collating cases and video recordings. A final recommendation is to investigate whether and to what extent the results found here could be applied to other school subjects.

Finally, the results have been incorporated into two proposals for the further professionalization of RE teachers. The first proposal is specifically geared to professionalization of individual teachers and integrates peer review and feedback from colleagues and students. The second proposal is specifically geared to the normative professionalization of teachers and teacher-training groups. This proposal integrates aspects of 'professional learning communities', such as relevance of participants' expertise, ownership and self-direction, self-reflection and dialogue. Naturally, elements in both the proposals can be combined. After all, the ethos of 'bricolage' is suitable to professionalization approaches of teachers that counts on ownership and fits well in the presumed willingness to personally and collectively develop their profession.

Curriculum Vitae

Jeannette den Ouden (geboren te Kampen, 1959) studeerde na haar eindexamen vwo (gymnasium α) aan de Universiteit Utrecht Nederlands (kandidaatsexamen 1980) en Algemene Literatuur Wetenschap, met als specialisatie Theoretische Literatuurwetenschap en groot bijvak Kunstgeschiedenis (doctoraal examen 1983, cum laude). Haar loopbaan als docente Nederlands begon zij in enkele tijdelijke banen op verschillende niveaus van het voortgezet onderwijs, van mavo tot vwo en meao. Van 1985–1987 werkte zij als docente Taalbeheersing en PR aan het heao (Hogeschool Windesheim te Zwolle). Daarna werkte zij tot 1992 als docente Nederlands aan het Christelijk Gymnasium te Utrecht en vervolgens tot 1999 als vakdidacticus Nederlands en Nederlands als Tweede Taal aan de Hogeschool Utrecht. Daar ontwikkelde zij zich tot nascholer en trainer op het bredere terrein van de didactiek van het onderwijs en de begeleiding en professionalisering van docenten, wat leidde tot een aanstelling als algemeen lerarenopleider en trainer aan de lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht, het toenmalige IVLOS (1999–2006).

Ondertussen studeerde zij vanaf 1998 Theologie aan de Universiteit Utrecht, met als specialisatie Oude Testament en als bijvakken middeleeuwse kerkgeschiedenis en Oosterse religies (doctoraalexamen 2004). Aansluitend deed zij aan het Doopsgezind Seminarium/VU-Amsterdam haar master Theologie (kerkelijke opleiding, afgesloten in 2007). Vanaf 2004 werkte zij behalve als algemeen lerarenopleider en nascholer/trainer, als vakdidacticus Godsdienst/Levensbeschouwing. Vanaf 2006 was ze in dezelfde functies werkzaam aan de lerarenopleiding van de Universiteit Leiden, het ICLON. In 2011 startte ze daar haar promotieonderzoek. Tussen 2004–2010 combineerde Jeannette haar werk als lerarenopleider met een aanstelling als predikant in de Doopsgezinde Gemeente Zeist. Vanaf 2018 is zij werkzaam als predikante in de Arboretumkerk te Wageningen.

Publicaties

Publicaties in vaktijdschrift

Den Ouden, J. (2011). Jezelf en elkaar bevragen. In gesprek met vier jonge docenten GL over hun pedagogische rol. *Narthex*, 11(1), 59-63.

Den Ouden, J. (2012). “Echt begrijpen waar het om gaat”: Het vakdidactisch model van Erricker. *Narthex*, 12(2), 23-28.

Den Ouden, J. (2013). Levensbeschouwing lijkt wel Chinees. *Narthex*, 13(4), 5-11.

Den Ouden, J. (2014). Het vak opnieuw uitvinden. *Narthex*, 14(1) 28-33.

Den Ouden, J. (2014). Wat, waarom en hoe? Een voorlopige visie op het vak GL. *Narthex*, 14(3), 50-56.

Den Ouden, J. (2014). Ik moet er zelf wel achter staan. *Narthex*, 14(4), 45-49.

Davidsen, M., & Den Ouden, J. (2016). Star Wars in het religieonderwijs: Religiekunde in de lespraktijk. *Narthex*, 16(2), 64-71.

Den Ouden, J. (2017). Levensbeschouwelijk balanceren: Hoe docenten kunnen bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. *Narthex*, 17(2), 11-17.

Davidsen, M., Den Ouden, J., Visser, T., & Lammers, M. (2017). Religie en Levensbeschouwing: rationale voor een kerncurriculum VO. *Narthex*, 17(1), 17-26.

Hoofdstukken in boeken

Den Ouden, J., & Janssen, F. (2016). How religious education teachers use classroom relationships to advance the worldview identity of their students. In C. Bakker & N. Montesano Montessori (Eds.), *Complexity in education: From horror to passion* (pp. 169-188). Rotterdam: Sense.

Den Ouden, J., & Van der Wolk, W. (2017). Begeleiden van startende leraren in de school: ontwerpen van inductietrajecten in professionele leergemeenschappen. In *Kennisbasis Lerarenopleiders. Katern 4. Samen in de school opleiden* (pp. 119-120). Amsterdam: Velon.

Den Ouden, J. (2020). Het didactische model van Clive Erricker: een conceptuele benadering van het vak Godsdienst/ Levensbeschouwing. In M. Van Dijk-Groeneboer et al. (Eds.), *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie. Leven Leren vanuit je wortels* (pp. 332-340). <https://expertisecentrumlervo.nl/wp-content/uploads/2020/02/Digitale-versie-Handboek-Vakdidactiek-Levensbeschouwing-Religie.pdf>

Presentaties

Den Ouden, J. (2014). *How to encourage religious identity development in RE? Scholars and expert RE teachers about their mission, aims and didactic principles contributing to religious identity development*. EARLI, Sig 19, 2014 Helsinki, 7 augustus 2014.

Den Ouden, J. (2016). *Worldview Education Teachers as Identity Agents*. ISREV, Chicago, 1 augustus 2016.

Bakker, C., Den Ouden, J., & Van der Zande, E. *Normative professionalization and teaching complexities*. ISREV, Chicago, 1 augustus 2016.

Dankwoord

It takes a village to raise a child. Dat is waar, mits er een school in dat dorp staat, met even vakkundige en toegewijde leraren als de 35 leraren die meewerkten aan dit onderzoek. Beste collega's, dank voor jullie vakkennis en scherpzinnige feedback. Zonder jullie was dit proefschrift er niet gekomen.

It also needs a village to raise a doctor. Gelukkig stond het ICLON in mijn dorp, dat mij in staat stelde dit onderzoek uit te voeren én had ik Fred Janssen en Cok Bakker als kundige en toegewijde begeleiders. Fred, jouw kennis en creatieve geest waren een bron van inspiratie en soms van verwarring. Dank dat je me liet oefenen met heel wat kanten van mezelf. Cok, dank voor jouw vertrouwen en de uitnodiging om mee te doen aan het 'wetenschappelijk bedrijf'. Ben Smit, hartelijk dank voor je hulp gedurende dit traject. Jan van Driel en Wim Drees, jullie waardevolle feedback aan het begin van dit project stimuleerde me om op weg te gaan.

Andere 'leraren' hielden mij op de weg. Zr. Anneke van Grandchamp, zr. Hildegard Koetsveld en Karin van Beek, dank voor jullie liefdevolle wijsheid.

Mijn dorp herbergde mensen die mij door hun opbouwende feedback behoedden voor verkeerde afslagen: Ina ter Avest, Tuur de Beer, Nicolien Montessori en leden van de onderzoeksgroep LeVo/NP, dank jullie wel.

Taco Visser, Markus Davidsen en leraren van de Leidse PLG-Vakdidactiek GL, dankzij gesprekken met jullie ontwikkelde ik mijn visie op ons vak!

Er waren ook mensen die dit boek mooier maakten. Frederike Brockhoven, Hanneke Leliveld en Maaïke Prangma, dank voor jullie hulp. Heel blij ben ik met de illustratie die mijn zus Annelies voor de omslag van dit boek maakte.

Dierbare familie en vrienden, wat een geluk dat we het vooral over andere dingen dan proefschriften konden hebben. Tot de mooiste resultaten van dit onderzoeksproject behoren drie nieuwe vrienden: Gertie Blaauwendraad, Caroline Gustavsson en Edwin van der Zande. Dank voor het meedenken en samen lachen.

Thalien Koopman, Annie Ennik-Onland en Jan Ennik, jullie behoren tot de eerste bewoners van mijn dorp. Ik ben dankbaar dat jullie er tijdens de verdediging van dit proefschrift op bijzondere wijze bij zijn.

Lieve Hanne, jij woont midden in het dorp, samen met Peter en de kinderen. Daarmee is alles gezegd. Teun, Pelle en Birk, aan jullie draag ik dit boek op. Ik hoop dat jullie toekomstige leraren even toegewijd zullen zijn als de leraren in dit boek.



PhD dissertation series

- Hoeflaak, A. (1994). *Decoderen en interpreteren: een onderzoek naar het gebruik van strategieën bij het beluisteren van Franse nieuwsteksten.*
- Verhoeven, P. (1997). *Tekstbegrip in het onderwijs klassieke talen.*
- Meijer, P.C. (1999). *Teachers' practical knowledge: Teaching reading comprehension in secondary education.*
- Zanting, A. (2001). *Mining the mentor's mind: The elicitation of mentor teachers' practical knowledge by prospective teachers.*
- Uhlenbeck, A.M. (2002). *The development of an assessment procedure for beginning teachers of English as a foreign language.*
- Oolbekkink-Marchand, H.W. (2006). *Teachers' perspectives on self-regulated learning: An exploratory study in secondary and university education.*
- Henze-Rietveld, F.A. (2006). *Science teachers' knowledge development in the context of educational innovation.*
- Mansvelder-Longayroux, D.D. (2006). *The learning portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers.*
- Meirink, J.A. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams.*
- Nijveldt, M.J. (2008). *Validity in teacher assessment: An exploration of the judgement processes of assessors.*
- Bakker, M.E.J. (2008). *Design and evaluation of video portfolios: Reliability, generalizability, and validity of an authentic performance assessment for teachers.*
- Oonk, W. (2009). *Theory-enriched practical knowledge in mathematics teacher education.*
- Visser-Wijnveen, G.J. (2009). *The research-teaching nexus in the humanities: Variations among academics.*
- Van der Rijst, R.M. (2009). *The research-teaching nexus in the sciences: Scientific research dispositions and teaching practice.*
- Platteel, T.L. (2010). *Knowledge development of secondary school L1 teachers on concept-context rich education in an action-research setting.*
- Kessels, C.C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development.*
- Min-Leliveld, M.J. (2011). *Supporting medical teachers' learning: Redesigning a program using characteristics of effective instructional development.*

- Dobber, M. (2011). *Collaboration in groups during teacher education*.
- Wongsopawiro, D. (2012). *Examining science teachers pedagogical content knowledge in the context of a professional development program*.
- Belo, N.A.H. (2013). *Engaging students in the study of physics: An investigation of physics teachers' belief systems about teaching and learning physics*.
- De Jong, R.J. (2013). *Student teachers' practical knowledge, discipline strategies, and the teacher-class relationship*.
- Verberg, C.P.M. (2013). *The characteristics of a negotiated assessment procedure to promote teacher learning*.
- Van Kan, C.A. (2013). *Teachers' interpretations of their classroom interactions in terms of their pupils' best interest: A perspective from continental European pedagogy*.
- Dam, M. (2014). *Making educational reforms practical for teachers: Using a modular, success-oriented approach to make a context-based educational reform practical for implementation in Dutch biology education*.
- Hu, Y. (2014). *The role of research in university teaching: A comparison of Chinese and Dutch teachers*.
- Vink, C.C. (2014). *Mapping for meaning: Using concept maps to integrate clinical and basic sciences in medical education*.
- De Hei, M.S.A. (2016). *Collaborative learning in higher education: design, implementation and evaluation of group learning activities*.
- Louws, M.L. (2016). *Professional learning: what teachers want to learn*.
- Moses, I. (2017). *Student-teachers' commitment to teaching*.
- Veldman, I.M.J. (2017). *Stay or leave? Veteran teachers' relationships with students and job satisfaction*.
- Chen, D. (2017). *Intercultural identities of English language teachers: An exploration in China and the Netherlands*.
- Vereijken, M.W.C. (2018). *Student engagement in research in medical education*.
- Stollman, S.H.M. (2018). *Differentiated instruction in practice: A teacher perspective*.
- Day, I.N.Z. (2018). *Intermediate assessment in higher education*.
- Huisman, B.A. (2018). *Peer feedback on academic writing*.
- Tran, T.T.Q. (2018). *Cultural differences in Vietnam: Differences in work-related values between Western and Vietnamese culture and cultural awareness at higher education*.
- Van Ginkel, G.V.M. (2018). *Making mentoring match: Mentor teachers' practical knowledge of adaptive mentoring*.
- Wieringa, N. (2019). *Teacher knowledge and lesson design – understanding and supporting biology teachers' decision-making while designing context-based lessons*.
- Vossen, T.E. (2019). *Research and design in STEM education: What do students and teachers think about the connection?*

- Van Kampen, E. (2019). *What's CLIL about bilingual education? A window on Content and Language Integrated Learning pedagogies.*
- Den Ouden, J.A.J. (2020). *Zachtjes schudden aan de boom: Een onderzoek naar rationales en kernpraktijken van eerstegraads docenten Godsdienst/Levensbeschouwing gericht op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen.*

