

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

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.

