

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

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 overlappingsen. 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 overlappingsen 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 overlappingsen 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 leerlingenspopulatie. 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 doelorïentaties 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 moslims 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.

