

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

4

Zes relationele kernpraktijken van ervaren docenten GL

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

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

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

De centrale vraag voor dit deelonderzoek luidt:

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

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

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

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

4.1 Theoretisch kader

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

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

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

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

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

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

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

4.1.1 Veiligheid en vertrouwen als voorwaarden voor identiteitsontwikkeling

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Methode

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

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

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

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

Fase 1

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

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

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

Fase 2

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

Fase 3

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

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

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

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

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

Fase 4

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

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

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

Fase 5

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

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

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

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

4.3 Resultaten

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

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

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

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

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

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

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

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

⁶⁴ Zie voor het overzicht van de docenten Appendix C.

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

4.3.1 Kernpraktijk R1 Caring

1. Docentgedrag

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Motivatie

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

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

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

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

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

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

Kernpraktijk R1 Caring

Titel: Caring

Beschrijving docentgedrag

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

Motivering:

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

Concretisering van docentgedrag

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

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

Illustratie

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

4.3.2 Kernpraktijk R2 Moreel bewustzijn bevorderen

1. Docentgedrag

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Motivatie

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

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

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

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

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

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

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

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

Kernpraktijk R2 Moreel bewustzijn bevorderen

Titel: Moreel bewustzijn bevorderen

Beschrijving docentgedrag

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

Motivering

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

Concretisering van docentgedrag

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

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

Illustratie

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

4.3.3 Kernpraktijk R3 Significante ander voor de leerlingen zijn

1. Docentgedrag

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

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

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

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

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

2. Motivatie

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

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

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

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

Kernpraktijk R3 Significante ander voor de leerlingen zijn

Titel: Docent als significante ander voor leerlingen

Beschrijving docentgedrag

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

Motivering:

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

Concretisering van docentgedrag

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

Illustratie

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

4.3.4 Kernpraktijk R4 Leerlingen emotioneel en cognitief uitdagen

1. Docentgedrag

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Motivatie

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

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

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

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

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

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

Kernpraktijk R4 Leerlingen emotioneel en cognitief uitdagen

Titel: Leerlingen emotioneel en cognitief uitdagen

Beschrijving docentgedrag

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

Motivering

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

Concretisering van docentgedrag

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

Illustratie

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

4.3.5 Kernpraktijk R5 Gezamenlijkheid creëren

1. Docentgedrag

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Motivatie

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

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

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

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

Kernpraktijk R5 Gezamenlijkheid creëren

Titel: Gezamenlijkheid creëren

Beschrijving docentgedrag

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

Motivering

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

Concretisering van docentgedrag

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

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

Illustratie

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

4.3.6 Kernpraktijk R6 Serieus spel spelen

1. Docentgedrag

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Motivatie

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

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

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

Kernpraktijk R6 Serieus spel spelen

Titel: Serieus spel spelen

Beschrijving docentgedrag

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

Motivering

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

Concretisering van docentgedrag

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

Illustratie

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

4.4 Casus bij de kernpraktijk ‘Serieus spel spelen’

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

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

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

4.4.1 De casus

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Leerlinge Noortje bleek over die vraag nagedacht te hebben:

“Zij is een heel mooi voorbeeld. Ze komt uit een klein christelijk dorp, heeft waarschijnlijk een kerkelijke opvoeding gehad. Maar daar moet ze niks meer van hebben. En zij voelt ineens: wacht, er is een andere manier... Dit is door mijn ouders en in mijn kerk nog nooit verteld. Maar dit past wel goed bij me...”

Terugkijkend op de les vat Erik zijn aanpak als volgt samen: “Ik zorg dat ze *willen* meedoen... en dat is een wisselwerking”.

4.4.1 De casus nader bekeken

Met de kernpraktijk een Serieus Spel Spelen gaf Erik een antwoord op de vraag hoe de docent GL, in zijn specifieke rol als *Identity Agent*, kan bijdragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen in het complexe geheel van de schoolcontext: negatieve beeldvorming van religies in de maatschappij, gebrek aan motivatie en referentiekaders van leerlingen, de beperkingen die door het schoolsysteem en de positie van het vak op school worden veroorzaakt en de onveiligheid in het klaslokaal. Door de kernpraktijk van het serieuze spel bood Erik zijn leerlingen in de eerste plaats een vrijplaats om te experimenteren met ideeën, opvattingen en gedrag en te kijken hoe anderen daarop reageren. Leerlingen werden niet vastgepind op wat ze denken, maar konden spelenderwijs hun opvattingen verkennen, uiten, vergelijken met en toetsen aan die van anderen. Tegelijkertijd creëerde hij door het spel een ervaring van gezamenlijkheid. En tenslotte, maar niet als minste, confronteerde hij hen met een belangrijk maatschappelijk, relationeel, probleem.

Tijdens het spel kon en mocht er gelachen worden. Er ontstond een bepaalde luchtigheid die veilige distantie creëerde, waardoor zowel de relaties, als het lesthema en de lesinhoud – die beide deels in de spelvorm, deels in de nabespreking waren vervat – als het ware beschermd werden tegen weerstanden of vooroordelen. Het spel maakte de leerstof aantrekkelijker voor leerlingen: het was gericht op beleving,

op betrokkenheid en creativiteit. Diversiteit in opvattingen werd geen probleem, maar maakte het spel juist levendig, daagde de deelnemers uit, en was verrassend, doordat de afloop niet vastlag.

Bij het spel hoorde bovendien een *spelleider*. De docent nam die functie op zich: hij begeleidde het spel, maar kon het ook onderbreken of stopzetten. Bovendien bepaalde de docent hoe het spel werd ‘gespeeld’: Erik besteedde in de nabespreking net zoveel aandacht aan de oplossingen met veel als met weinig stippen. En zette daarmee de verwachtingen van de leerlingen over wie zou winnen op hun kop.

Uiteindelijk was het spel geen spelletje. Dat kwam niet alleen door het serieuze thema en de overkoepelende doelstelling, maar ook doordat het, inclusief de grappen en het theater, serieus werd gespeeld. Bovendien bleek het spel na afloop deel te zijn van een groter verhaal over ethisch handelen, eigen verantwoordelijkheid van leerlingen bij een nijpend maatschappelijk probleem en (in de volgende les) gerelateerd aan het handelen en de betekenis van een religieus voorbeeldfiguur.

Concluderend: door de kernpraktijk ‘Serieus spel spelen’ leren leerlingen om te gaan met drie werkelijkheden die tegelijkertijd in de les actueel zijn, een reële (in casu: het menselijke en maatschappelijke probleem ‘eenzaamheid’), een symbolische (in casu: het spel) en een religieuze werkelijkheid (in casu: het voorbeeld van Jezus van Nazareth). Precies daardoor sluit spel goed aan bij een van de thema’s van het vak GL, namelijk religies. Ook in religies worden een menselijke, een symbolische en een transcendente werkelijkheid met elkaar verbonden. Spel sluit bovendien aan bij een ander kenmerk van religies en andere levensbeschouwingen, namelijk dat het verbeelding, metaforen, rituelen, en verhalen incorporeert en zo kan leiden tot een ruimer beeld van de werkelijkheid (Jongsma-Tieleman, 2002; Alma, 1998; Van den Berk, 1999; Droogers, 2010; De Ronde, 2015).

Pedagogisch gezien is in het spel ten eerste de vormende kracht van de ‘pedagogiek van de onderbreking’ (Biesta, 2012, p. 75 e.v.) aan den lijve voelbaar: de gewone orde wordt onderbroken, niemand kan terugvallen op vanzelfsprekendheden of tradities en alle deelnemers, inclusief de docent, zijn verantwoordelijk voor het verloop van het spel en daarmee voor elkaar. Ten tweede: door deze kernpraktijk komen leerlingen in aanraking met een andere vorm van invloed of ‘macht’ dan zij gewend zijn. Anders dan de vaak voorkomende macht in het schoolsysteem, gaat het in spel om de “zachte macht” van de docent als leider van een bijzonder leerproces (Droogers 2010:80).

Met de kernpraktijk Serieus spel spelen wordt ook duidelijk hoe in één specifieke kernpraktijk aspecten van andere relationele kernpraktijken resoneren. Het gaat in deze praktijk om de ‘macht’ van de *significante ander* die zijn invloed in dienst stelt van het bevorderen van de veiligheid en het welbevinden van de leerling (*Caring*), die de ontwikkeling van moreel bewustzijn stimuleert en de persoonlijke

vrijheid in het handelen van de leerlingen bevordert en die bovendien bereid is ook zichzelf in de *Gemeenschap* van spelers in te brengen.

4.5 Conclusies

De praktijk van de ervaren docenten die in dit onderzoek participeerden, kan met recht getypeerd worden met het begrip waarmee Smedslund zijn model heeft aangeduid, namelijk als een praktijk van *bricoleurs*. Met het oog op de levensbeschouwelijke ontwikkeling van hun leerlingen en afhankelijk van de situatie selecteerden en combineerden deze docenten diverse effectieve handelingen. Zij probeerden daarbij aan de eigenheid van het vak recht te doen en – indien aan de orde en waar mogelijk – de complexiteit van de context waarin zij hun vak onderwijzen niet te reduceren of te vermijden of te verdoezelen, maar juist te transformeren tot middel om hun doelen te bereiken (Van der Zande, 2016).

Daarmee onderscheiden deze docenten zich a) van wetenschappers die complexiteit dikwijls reduceren door zich te specialiseren of te richten op de oplossing van één probleem, terwijl docenten juist op zoek zijn naar een oplossing voor meerdere problemen tegelijkertijd en b) van docenten die complexiteit reduceren door hun doelen lager te stellen.

Wat de zes gevonden kernpraktijken betreft, blijkt dat de voorwaarden van het model van Smedslund niet zonder meer overgenomen konden worden, maar wel alle geïncorporeerd konden worden. Ter aanvulling op de voorwaarden in het model van Smedslund blijkt ten eerste dat het individuele aspect van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling in alle relationele kernpraktijken onlosmakelijk is verbonden met het sociale aspect. Ten tweede blijkt dat alle relationele kernpraktijken ook een cognitieve component bevatten. Het behoort namelijk volgens de docenten tot de levensbeschouwelijke ontwikkeling dat leerlingen *leren* hoe zij goede relaties kunnen vormgeven. Dat impliceert dat leerlingen enerzijds moeten leren *over* relaties, zoals over dilemma's en over oplossingen van problemen in de relationele sfeer. Anderzijds kunnen leerlingen dat alleen maar leren door ervaringen op te doen *in* relaties, zowel in de problematische als de prettige kanten ervan.

4.5.1 Twee kernpraktijken als basis: Caring en Moreel bewustzijn bevorderen

Nadere beschouwing leert dat aspecten van twee kernpraktijken, *Caring* en Moreel bewustzijn bevorderen, ook in de vier andere kernpraktijken van belang zijn. In alle kernpraktijken blijken namelijk de zorg en liefde van docenten voor de leerlingen en het daaraan gekoppelde belang dat zij hechten aan affectief leren samen te gaan met aspecten van 'moreel leren', zoals waarde verheldering en het bijdragen aan de ontwikkeling van verantwoordelijk, tolerant en zorgvuldig gedrag. Deze twee

kernpraktijken beschouw ik dan ook als basis voor de gehele relationele dimensie van de praktijk van docenten. Dat vraagt om een toelichting.

Moreel leren gaat hier niet zozeer om moreel in de zin van “gecodificeerde” morele oordelen of standpunten (Biesta, 2012: 64), maar in de zin van morele handelingen op grond van persoonlijke, affectieve relaties (Noddings: 1984, 2002 en 2003). Die combinatie van affectief en moreel leren werd bij uitstek zichtbaar in de kernpraktijk *Caring*. Want hoewel *Caring* als relationele kernpraktijk in eerste instantie is gebaseerd op ‘natural caring’⁶⁶, dat is de aangeboren menselijke attitude om lief te hebben, is de essentie van de manier waarop de docenten *Caring* opvatten ‘verantwoordelijkheid nemen voor elkaar’. Noddings (2002) noemt deze vorm van *Caring*: “*Ethical Caring*”. In die laatste betekenis is *Caring* ‘overdraagbaar’ of ‘leerbaar’. De docenten in dit onderzoek namen daarbij expliciet, als ‘significante ander’, de verantwoordelijkheid op zich voor het welzijn en de groei van de leerlingen in de klas. Zij droegen bewust zorg voor de relaties met hun leerlingen, omdat die relaties volgens hen voorwaardelijk zijn voor groei (vergelijk Noddings’ betoog in het achtste hoofdstuk van het hierboven genoemde boek (2002); het hoofdstuk is getiteld “Moral Education”). De docenten leefden dit gedrag voor, expliciteerden het en stimuleerden leerlingen na te denken over de achterliggende waarden van hun gedrag. Voor deze docenten GL is *Caring* dus behalve een affectieve attitude, een richtinggevende, morele onderwijspraktijk.

Dat de kernpraktijk Moreel bewustzijn bevorderen hier in de eerste plaats een relationele kernpraktijk is, blijkt eveneens uit de motivatie van de docenten. De kernpraktijk is niet bedoeld om moreel bewustzijn te bevorderen in de zin van individueel, autonoom rationeel *leren denken* over ethische kwesties, hoewel dat een belangrijke component of middel bleek te zijn. Volgens de docenten in dit onderzoek dient autonoom denken ontwikkeld te worden in relatie met het denken en handelen van anderen. Immers, alleen in het omgaan met anderen wordt moreel denken en handelen getest op noodzakelijke aspecten ervan als authenticiteit, oprechtheid en houdbaarheid. Hun belangrijkste doel is dan ook morele autonomie bevorderen in de betekenis van de persoonlijke wil te ontwikkelen om verantwoordelijkheid te dragen voor anderen en om autonoom leren na te denken over eigen morele standpunten en de consequenties daarvan in een gemeenschap en met betrekking tot hun handelen in die gemeenschap. Hierin sluiten zij aan bij Biesta’s betoog over subjectificatie (Biesta, 2015).

Deze twee gedragscategorieën, *Caring* en Moreel bewustzijn bevorderen, bepalen de manier waarop docenten ook door de andere vier relationele kernpraktijken bijdragen aan zowel het persoonlijke, als het cognitieve en sociale aspect van identiteitsontwikkeling, namelijk door als significante ander te fungeren, door

⁶⁶ De term is ontleend aan Noddings, 1984.

leerlingen cognitief en emotioneel uit te dagen, door gezamenlijkheid te creëren en een serieus spel te spelen.

4.5.2 Aansluiting bij de theoretische benaderingen

De zes relationele kernpraktijken sluiten voornamelijk aan bij de confessionele – theologische – benaderingen (zie Hoofdstuk 2, paragraaf 2.2.2) en met name bij het mystagogische aspect daarvan. De docenten gaven in hun rationele kernpraktijken namelijk blijk van het besef dat antwoorden op levensvragen, die volgens hun rationales een centrale plaats innemen in levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling, niet overgedragen kunnen worden door anderen, maar altijd gezocht moeten worden in zowel de individuele ervaring als in de gezamenlijkheid. Daarom hechtten zij er belang aan dat leerlingen ‘geestelijke autonomie’ ontwikkelen (Van den Berk, 1999, p. 58 e.v.). Deze docenten zochten, net als mystagogen van eeuwen her, de dialoog met hun leerlingen door aan te sluiten bij hun leefwereld en gedragen zich, indien zinvol voor de ontwikkeling van hun leerlingen, onvoorspelbaar, uitdagend en ‘speels’ (Van den Berk, 1999: 150 e.v.). Omdat docenten, net als mystagogen, beseffen dat er niet één werkelijkheid, laat staan één waarheid bestaat en dat elk mens het vermogen heeft om te gaan met meer werkelijkheden (Jongsma-Tieleman, 2002; Droogers 2010; De Ronde, 2015), kiezen zij dus de rol van actor in het serieuze spel van zingeving. De docenten nemen de rol van leider in dat spel op zich, maar durven zich, overeenkomstig mystagogen, in hun rol als significante ander kwetsbaar op te stellen en ruimte te geven aan de opvattingen van de leerlingen, zelfs als de eigen opvattingen over de waarheid daardoor in het geding zijn.

4.5.3 Discussie

Dit onderzoek naar relationele kernpraktijken was uitsluitend gefocust op gemotiveerd gedrag van docenten in één van hun lessen. Relaties vormen zich echter over een langere periode. Nader onderzoek naar het docentgedrag in relatie tot de ontwikkelingen en veranderingen in de relaties tussen docenten en leerlingen, is daarom noodzakelijk om het repertoire aan relationele kernpraktijken zo volledig mogelijk in kaart te brengen. Omdat meerdere docenten in dit onderzoek aangaven dat er duidelijke verschillen bestonden in hun pedagogisch-didactische handelen in onderbouw en bovenbouw, zou bovendien nader onderzoek naar docentgedrag betreffende de relaties tussen docenten GL en leerlingen van verschillende leeftijdscategorieën nuttig zijn.

Wat betekent de voorlopige opbrengst van dit onderzoek voor de vragen van docenten en studenten die de aanleiding vormden voor dit onderzoek? Studenten en hun meer ervaren collega’s GL hebben in hun opleiding en professionalisering hetzelfde nodig als hun leerlingen: relevante (praktijk)kennis, zorgzame aandacht,

respect, tijd, ruimte, veiligheid en vertrouwen. Daarom zouden zij gebaat zijn bij tijd en ruimte voor zelfstudietrajecten en deelname aan leergemeenschappen waarin kennis en ervaringen – zowel de pijnlijke als de inspirerende – met elkaar kunnen worden gedeeld, waarin zij elkaar kunnen uitdagen en ten voorbeeld zijn, gezamenlijk onderwijs kunnen ontwikkelen en een serieus spel met elkaar spelen. Het ontwerpen en uitvoeren van deze zelfstudietrajecten en leergemeenschappen vraagt om de ontwikkeling van specifieke professionaliseringsmethodieken voor docenten GL die gekenmerkt worden door ervaringsleren, kritische zelfobservaties, zelfreflectie en dialoog (Loughran et al., 2004; DuFour, Eaker & Many, 2006). In het laatste hoofdstuk van dit boek kom ik hier op terug in voorstellen voor twee professionaliseringaanpakken voor respectievelijk individuele en groepen (aanstaande) docenten GL.

