

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

# 6

## Slotconclusies en voorstellen voor docentprofessionalisering

De centrale vraag van deze studie luidde:

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

In het inleidende hoofdstuk van deze studie heb ik vastgesteld dat veel docenten GL en vakdidactische en godsdienst-pedagogische theoretici de bijdrage aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen als één van de belangrijke doelstellingen van het vak beschouwen. Ook betoogde ik dat het hier om een complex en veeleisend doel gaat, waarvan niet eenduidig vast te stellen is wat het precies omvat, noch hoe docenten dat doel in de ingewikkelde context van het schoolvak GL kunnen verwerkelijken. Ik heb beargumenteerd waarom een professionele kennisbasis voor docenten op dit gebied niet kan volstaan met vakdidactische/ godsdienst-pedagogische theorievorming, maar ook praktijkkennis van ervaren docenten, in hun rol als *Identity Agents*, zou moeten bevatten.

Nu bleek de – internationale – theorievorming in het vak GL over levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling ruimschoots en in voldoende variatie aanwezig. De praktijkkennis van GL docenten dienaangaande was echter nog nauwelijks systematisch in kaart gebracht. In deze studie heb ik in deze leemte willen voorzien door de praktijkkennis van elf ervaren docenten te ontlokken, te relateren aan theorievorming en in de vorm van een rationale en kernpraktijken te beschrijven. De elf gevonden kernpraktijken zijn vervolgens in een Delphi-studie voorgelegd aan twintig andere docenten GL en in een drietal ronden bijgesteld, teneinde een zo groot mogelijke overeenstemming over de inhoud en formulering te bereiken.

Dit hoofdstuk bevat de slotconclusies van deze studie en de theoretische en praktische implicaties ervan. Voor dat laatste doe ik voorstellen voor de toepassing van de uitkomsten van het onderzoek in professionaliseringsaanpakken voor respectievelijk individuele docenten en voor groepen docenten en studenten, gericht op het vakdoel 'bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van

leerlingen'. Daarmee sluit ik aan bij wat ik in Hoofdstuk 1 heb aangegeven als belangrijke doelstelling van deze studie, namelijk het zodanig beschrijven van de praktijkkennis van ervaren docenten GL, dat deze ondersteunend én toepasbaar is in de alledaagse, complexe onderwijspraktijk van andere docenten GL en docenten-in-opleiding.

De opbouw van dit hoofdstuk is als volgt. In paragraaf 6.1 ga ik in op de vraag hoe de gedeelde rationale en de didactische en relationele kernpraktijken van de elf docenten die in dit onderzoek participeerden zich tot de vakdidactische en godsdienst-pedagogische theorie en tot elkaar verhouden. Ik zal daartoe de conclusies van de eerste drie deelonderzoeken samenvatten en met elkaar in verband brengen. In paragraaf 6.2 bepeek ik de theoretisch implicaties van de vier deelonderzoeken, waarna ik in paragraaf 6.3 uit de geconstateerde beperkingen van deze studie aanbevelingen afleid voor vervolgonderzoek. In paragraaf 6.4 en 6.5 komende praktische 'implicaties' aan de orde. In paragraaf 6.4.1 herneem ik daartoe de casus uit Hoofdstuk 1 en beantwoord ik de vraag hoe Marion van der Gaast, die in die casus als *Identity Agent* bewust en systematisch wilde bijdragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van haar leerlingen, de opbrengsten van deze studie in de ontwikkeling van haar rationale en haar onderwijspraktijk kan gebruiken. Aansluitend doe ik in 6.4.2 een voorstel voor een toepassing van de opbrengsten in de professionalisering van groepen docenten, zoals secties of leergemeenschappen, en in de initiële opleiding van studenten.

## **6.1 De verhouding tussen praktijkkennis van docenten en theoretische benaderingen**

### **6.1.1 Rationale**

Vergelijking tussen de gedeelde rationale van de docenten<sup>83</sup> en die van de theoretische benaderingen van het vak (zoals beschreven in Hoofdstuk 2, paragraaf 2.1) leidde tot de conclusie dat de rationale van de docenten niet zonder meer past binnen één bepaalde benadering. De docenten hebben een eigen benadering ontwikkeld, waarin elementen uit de verschillende theoretische benaderingen voorkomen en die als geheel een eigen kleur heeft gekregen. In de missie van de docenten kwamen vooral overeenkomsten voor met de confessionele, met name de theologische benaderingen, en met de multi-confessionele benaderingen, met name de interpretatieve benaderingen. Ook op het gebied van doelorïentaties en pedagogisch-didactische principes overwegen de overeenkomsten met de confessionele en multi-confessionele benaderingen, met het accent op de laatste. De

---

<sup>83</sup> Het betreft hier de docenten die participeerden in de eerste drie deelonderzoeken van deze studie.

grootste verschillen zijn waarneembaar tussen de rationales van de docenten en de Confessionele en seculiere benaderingen.

Overeenstemming tussen docenten en alle theoretische benaderingen bestaat op de volgende punten:

1. Het belang van levensbeschouwelijke geletterdheid.
2. Het belang van kennis als instrument voor identiteitsontwikkeling (hoewel in de seculiere benadering kennis als instrument voor identiteitsontwikkeling wordt opgevat als inherent aan de algemene vormende functie van alle vakken).
3. De hermeneutische benadering van het leerproces.

Hieronder ga ik per onderdeel van de gedeelde rationale van de docenten dieper in op de belangrijkste overeenkomsten met, verschillen tussen en aanvullingen op de theoretische benaderingen van het vak.

### **Context**

In de omschrijving van de maatschappelijke context van het vak, stemmen de docenten grotendeels overeen met soortgelijke omschrijvingen door vakdidactische en godsdienst-pedagogische theoretici. Secularisatie, polarisatie en negatieve beeldvorming van met name religieuze levensbeschouwingen spelen volgens docenten en theoretici een belangrijke, maar bepaald niet stimulerende rol bij de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen. De secularisatie heeft echter volgens de docenten ook tenminste één positief gevolg, namelijk dat leerlingen zich minder vaak persoonlijk belast voelen door negatieve ervaringen met religie of kerk. Ze hoeven zich niet meer, zoals dikwijls het geval was voor hun ouders of grootouders, te verzetten tegen of te ontworstelen aan de druk van een godsdienstige opvoeding. Daardoor kan volgens de docenten ruimte ontstaan voor nieuwsgierigheid naar diverse levensbeschouwingen als antropologische en maatschappelijke fenomenen.

Op schoolniveau zijn volgens de docenten de vervaagde schoolidentiteit en geringe status van het schoolvak complicerende factoren. Zij benoemen in dit verband echter ook een positief aspect, dat bij mijn weten in de theorie niet wordt gemarkeerd, namelijk dat het vak überhaupt op de lessentabel staat. Daardoor is er op school tenminste één vak waarin leerlingen gesprekken voeren over ethische en levensbeschouwelijke onderwerpen, levensvragen en persoonlijke ervaringen en tenminste één plaats waar leerlingen en vakdocent – als het goed is – ‘gedwongen’ worden zichzelf uit te spreken over dingen die er voor henzelf toe doen.

### **Domein**

De docenten stemmen met hun voorkeur voor de aanduiding van het vak als ‘Levensbeschouwing’ in met een groot deel van de recente vaktheorie. Hun

opvattingen over de belangrijkste inhoud van het domein, namelijk kennis van godsdiensten en levensbeschouwingen en antwoorden op levensvragen, sluiten wat het kennisaspect betreft voornamelijk aan bij de multi-confessionele en seculiere benaderingen, wat de aandacht voor levensvragen betreft bij de confessionele, specifiek theologische, benaderingen.

Onderscheidend en aanvullend ten opzichte van de theorie is dat docenten zich relatief sterk richten op het hier en nu van de leerling in de klas en minder op abstracte en/of grote maatschappelijke thema's, zoals burgerschap. Mogelijk, maar niet in deze studie onderzocht, hangt dit samen met de complexe context en de beperkte handelingsmogelijkheden daarin.

Tenslotte blijken de docenten in hun opvattingen over het domein niet uit te gaan van de – met name in de theologische benaderingen veronderstelde – religieuze referentiekaders of 'wortels' van de leerlingen.

### **Missie**

Kern van de missie van de docenten is ten eerste bijdragen aan het sociale en individuele welzijn van de leerlingen en ten tweede aan het leggen van een basis voor goed samenleven. De docenten sluiten hierdoor in hun missie voornamelijk aan bij de confessionele benaderingen. Daarentegen komt het religieuze, soms 'getuigende' karakter van enkele theologische benaderingen in hun missie juist niet voor.

Het sociale aspect van de missie heeft vanwege de beoogde bijdrage aan een goede omgang met elkaar en een humane samenleving ook raakvlakken met die van de multi-confessionele benaderingen. Opmerkelijk is echter dat in de missie van de docenten geen uitspraken voorkomen over de relatie tussen levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling en burgerschap. De docenten in dit onderhavige onderzoek beogen volgens hun missie vooral bij te dragen aan de persoonlijke bewustwording en het welbevinden van hun leerlingen en aan een goede omgang met elkaar in de klas en op school. Daarmee is volgens hen *indirect* of in tweede instantie ook de maatschappij gediend: als leerlingen uitgroeien tot evenwichtige individuen, zullen zij later, als goede burgers, zorg en verantwoordelijkheid nemen voor het welzijn van anderen.

### **Doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes**

Aansluiting van de doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes van de docenten bij die van de theoretici geldt voor alle benaderingen, maar de overeenkomsten met de multi-confessionele benaderingen springen het meest in het oog. Dat geldt echter niet voor het fungeren van de docent als significante ander: daarin stemmen de docenten juist overwegend overeen met de Confessionele en beide confessionele benaderingen. Opmerkelijk zijn de sterke overeenkomsten met de

spirituele benaderingen als het gaat om verbondenheid en het zich bewust worden deel te zijn van een geheel en het vergroten van de weerbaarheid tegen de hedendaagse cultuur. Met name dat laatste aspect valt op: binnen de socialiserende en persoonsvormende doelen hebben de docenten relatief veel aandacht aan voor het gevoel van verbondenheid, het vergroten van weerbaarheid, zelfwaardering en dergelijke.<sup>84</sup>

Opmerkelijk wat de kwalificerende doeloriëntaties betreft, is het grote belang dat docenten hechten aan kennisverwerving, hetzij door overdracht, hetzij door onderzoek. Kennisverwerving is echter, anders dan in de seculiere benaderingen, geen doel op zich: zij draagt zowel bij aan het socialiserende als het persoonsvormende aspect van identiteitsontwikkeling.

In de pedagogisch-didactische principes is de samenhang met de missie herkenbaar. Hier zijn het eveneens de relationele aspecten van het pedagogisch handelen waar het meest belang aan wordt toegekend, maar deze worden gecombineerd met didactische principes als relevant maken van kennis en het ontwikkelen van motiverende, hermeneutische leerprocessen. Aanvullend op doeloriëntaties van de theoretische benaderingen betreffende het leerproces, is dat docenten in het hermeneutische proces een voorwaardelijke fase markeren, die in de theoretische benaderingen, voor zover ik kon nagaan, niet als zodanig wordt gethematiseerd: als eerste fase in het ontwikkelingsproces nodigen docenten leerlingen uit ‘om mee te doen’ door hen te prikkelen, uit te dagen, te verrassen en te enthousiasmeren.

De meest opmerkelijke aanvulling van de rationales van de docenten op die van de theorie betreft het accent op het individuele welbevinden van de leerlingen, of wel hun ‘geluk’, in met name de missie, maar ook in de doeloriëntaties. Hoewel dit individuele aspect ook aanwezig is in de missie en doeloriëntaties van de Confessionele en met name de confessionele benaderingen, heeft het daar een meer ‘religieuze’ connotatie dan in de rationales van de docenten. In de andere theoretische benaderingen komt dit aspect in deze specifieke betekenis niet voor.

### 6.1.2 Kernpraktijken

In Hoofdstuk 4, over de relationele kernpraktijken, typeerde ik de praktijk van docenten GL als die van *bricoleurs*: geen enkele kernpraktijk kon zonder meer onder worden gebracht in één van de in Hoofdstuk 2 beschreven theoretische benaderingen. De docenten selecteerden en combineerden verschillende relationele en/ of didactische handelingen, afhankelijk van de situatie en doelgroep, de kennis over en aard van het onderwerp of concept dat in de les centraal stond en/of van het specifieke lesdoel dat ze nastreefden. Tegelijkertijd bleek dat ‘bricoleren’ niet als een toevallige of willekeurige praktijk beschouwd moet worden. Integendeel. De

<sup>84</sup> Vergelijk de bevindingen van Bertram-Troost, Versteegt, Kooij, Van der Nes & Miedema (2015) in hun onderzoek naar de vormingsdoelen van docenten van acht protestant-christelijke scholen (VO).

docenten baseerden hun handelen op of konden hun handelen desgevraagd achteraf expliciteren en verantwoorden in lijn met hun vakvisie en vakdoelen. Deze typering van het bricolerende karakter van de kernpraktijken van docenten GL, beschouw ik als een aanvulling op de vakdidactische en godsdienst-pedagogische literatuur.

Ik zal dat toelichten door een nadere beschouwing van de relationele kernpraktijken. Als uitgangspunt neem ik de twee kernpraktijken die ik in Hoofdstuk 4 als overkoepelende relationele kernpraktijken heb aangeduid: R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen (in deelonderzoek 3, dus voorafgaand aan het Delphi-onderzoek, aangeduid als *Caring*) en R2 Moreel bewustzijn bevorderen. Wat de eerste betreft: in dit onderzoek kwam de complexe gelaagdheid van deze kernpraktijk duidelijk aan het licht. De docenten motiveerden hun docentgedrag als 'de intentie hun leerlingen bij te staan in de ingewikkelde en veeleisende context waarin zij opgroeien, in en buiten school'. Zij wilden hun leerlingen bovendien laten ervaren dat ze waardevol zijn zoals ze zijn. Dat deden ze door hen het gevoel te geven dat ze gezien worden, door hen te ondersteunen, maar zeker ook door hen uit te dagen hun grenzen te verleggen. De tweede kernpraktijk, R2 Moreel bewustzijn bevorderen, bleek net zo gelaagd te zijn als R1. Het ging in R2 om de ontwikkeling van deugden als moed en verantwoordelijkheid, maar ook om een positieve bijdrage leveren aan de maatschappij én om leerlingen weerbaar te maken tegen de eisen die deze maatschappij aan hen stelt.

Beide kernpraktijken zijn gezien de complexe context van het schoolvak, zoals beschreven in Hoofdstuk 1, paragraaf 1.5, niet eenvoudig te realiseren. Door zichzelf als docent expliciet als voorbeeld en rolmodel in te brengen (kernpraktijk R3), de leerlingen emotioneel en cognitief uit te dagen (R4) en een leerklimaat te creëren waarin veiligheid en participatie worden bevorderd door Serieuus Spel (R6) draagt de docent bij aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling, zowel op cognitief, sociaal-relatieel als individueel/persoonlijk gebied.

Tenslotte: twee kernpraktijken vormen ieder afzonderlijk een aanvulling op de vakdidactische en godsdienst-pedagogische literatuur: R6, met als uiteindelijke titel, 'Veiligheid en participatie bevorderen door Serieuus Spel' en D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli, waarbij R6 zich op het raakvlak bevindt van relationele en didactische praktijken.

Hoewel 'serieuus spel' in de vakdidactische en godsdienst-pedagogische literatuur voorkomt in relatie met het mystagogische aspect van de rol van de docent GL (met name bij de C/confessionele benaderingen; zie mijn bespreking van de casus en de conclusie in Hoofdstuk 4) is deze praktijk bij mijn weten niet eerder geconcretiseerd in een kernpraktijk van docenten GL.

Kernpraktijk D1, waarin de opbouw van het leerproces wordt gekenmerkt door kleine, repeterende hermeneutische cycli, beschouw ik eveneens als een

verhelderende aanvulling op de theorie, waarin tot nu toe vooral aandacht wordt besteed aan de ‘grote’ hermeneutische cyclus van kennisverwerving en persoonlijke, in casu levensbeschouwelijke, ontwikkeling (zoals bijvoorbeeld bij Erricker, 2010).

### **6.1.3 De relatie tussen de gedeelde rationale en kernpraktijken van de docenten**

Het belang dat de docenten GL in met name de missie en doelorïëntaties van hun rationales hechtten aan de relatie met hun leerlingen en aan de relaties tussen de leerlingen onderling, leidde tot het hier gemaakte onderscheid tussen relationele en didactische kernpraktijken. Voor de hiernavolgende omschrijving van de relatie tussen rationale en kernpraktijken, heb ik mij waar het de kernpraktijken betreft, vooral gebaseerd op de beschrijving van de motivatie voor hun gedrag.

#### ***Missie en kernpraktijken***

Met name de relationele kernpraktijken sluiten aan bij de missie van de docenten. Die kernpraktijken zijn gericht op zowel het individuele aspect van de ontwikkeling – het welbevinden en het bewust worden waar je voor staat – als op het sociaalrelationele aspect, zoals de positieve omgang met elkaar. Ook in de didactische kernpraktijk D3, Een gemeenschappelijk leerproces creëren, is de missie herkenbaar.

#### ***Doelorïëntaties en kernpraktijken***

Wat de aansluiting tussen doelorïëntaties en kernpraktijken betreft, is het belang dat docenten hechtten aan de kwalificerende doelorïëntaties herkenbaar in alle didactische kernpraktijken en in twee relationele kernpraktijken, namelijk R2 Moreel bewustzijn bevorderen en R4 Emotioneel en cognitief uitdagen. Wat de socialiserende doelorïëntaties betreft, valt op dat drie ervan zijn geïntegreerd in de relationele kernpraktijk R6 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel. Ook in de twee kernpraktijken die gericht zijn op de klas als gemeenschap, zowel relationeel, in R5 Gemeenschap creëren, als didactisch in D3 Een gemeenschappelijk leerproces creëren, zijn de socialiserende doelorïëntaties herkenbaar. Tenslotte is het niet verwonderlijk gezien het vakdoel dat hier centraal staat, dat de persoonsvormende doelorïëntaties herkenbaar zijn in alle kernpraktijken, zowel in de relationele als de didactische.

#### ***Pedagogisch-didactische principes***

Eenzelfde consistentie als tussen de doelorïëntaties uit de rationale en de kernpraktijken is zichtbaar in de aansluiting van de pedagogisch-didactische principes bij de kernpraktijken, zoals weergegeven in Tabel 6.1.



Tabel 6.1. Aansluiting van de pedagogisch-didactische principes bij de kernpraktijken

Pedagogisch-didactische principes	Kernpraktijken	<i>Relationeel</i>	<i>Didactisch</i>
1. Veiligheid en vertrouwen bevorderen	R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen R5 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel (oorspronkelijk: Serieus Spel Spelen)	R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen R2 Moreel bewustzijn bevorderen R5 Gemeenschap creëren R6 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel	D3 Een gemeenschappelijk leerproces creëren
2. De diversiteit van de klas inzetten in het ontwikkelingsproces	R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen R2 Moreel bewustzijn bevorderen R5 Gemeenschap creëren R6 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel	R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen R2 Moreel bewustzijn bevorderen R3 Docent als significante ander R4 Leerlingen emotioneel en cognitief uitdagen R5 Gemeenschap creëren R6 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel	D3 Een gemeenschappelijk leerproces creëren
3. Leerlingen laten leren van ontmoetingen	R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen R2 Moreel bewustzijn bevorderen R3 Docent als significante ander R4 Leerlingen emotioneel en cognitief uitdagen R5 Gemeenschap creëren R6 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel	R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen R2 Moreel bewustzijn bevorderen R3 Docent als significante ander	D3 Een gemeenschappelijk leerproces creëren
4. Als docent een significante positie in het ontwikkelingsproces innemen	R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen R2 Moreel bewustzijn bevorderen R3 Docent als significante ander	R1 Zorgzaamheid en betrokkenheid tonen R2 Moreel bewustzijn bevorderen R3 Docent als significante ander	D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli D2 Abstracte levensbeschouwelijke begrippen concretiseren en contextualiseren D4 Kritisch en gestructureerd denken over levensbeschouwelijke onderwerpen
5. Kennis relevant maken	R2 Moreel bewustzijn bevorderen	R2 Moreel bewustzijn bevorderen	D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli D4 Kritisch en gestructureerd denken over levensbeschouwelijke onderwerpen
6. Prikkelende hermeneutische leerprocessen ontwikkelen en uitvoeren	R6 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel	R6 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel	D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli D4 Kritisch en gestructureerd denken over levensbeschouwelijke onderwerpen D5 Leerstof integreren en toepassen

Samenvattend: de missie van de docenten is voornamelijk zichtbaar in de relationele kernpraktijken. De kwalificerende, socialiserende en persoonsvormende doelorientaties en de pedagogisch-didactische principes zijn herkenbaar in beide, dus in zowel relationele als didactische, kernpraktijken.

## 6.2 Theoretische implicaties

Met deze studie beoogde ik de leemte op te vullen in de bestaande professionele kennisbasis voor docenten GL in hun rol als *Identity Agents*, specifiek waar het bijdragen aan *levensbeschouwelijke* ontwikkeling betreft. Terwijl theorievorming door vakdidactische en godsdienst-pedagogische onderzoekers over dit thema voldoende aanwezig is, ontbrak een systematische beschrijving van de praktijkkennis van ervaren docenten. Ik koos daartoe een systematisering in de vorm van rationales en kernpraktijken met relevante theorievorming als zoeklicht.

Hierdoor onderscheidde de hier toegepaste aanpak zich in een aantal opzichten van meer gangbare aanpakken voor het beschrijven van praktijkkennis, namelijk ten eerste door het gebruik van relevante theorie als zoeklicht; ten tweede door de systematisering en organisatie van de praktijkkennis in kernpraktijken; ten derde door de uitbreiding van bestaande benaderingen van kernpraktijken met achterliggende motivering per kernpraktijk en de formulering van een overkoepelende rationale. Ik zal deze drie onderscheidende kenmerken in verband brengen met de methode en uitkomsten van deze studie.

Allereerst gaven de verschillende zoeklichten niet alleen richting aan de data-analyse, maar hielpen zij ook specifieke praktijkkennis van docenten op het spoor te komen en te interpreteren. Daardoor werd zichtbaar in welke opzichten praktijkkennis incompleetheid en eenzijdigheid van relevante theorievorming kon aanvullen. Als duidelijke voorbeelden hiervan gelden de hierboven besproken kernpraktijken R6 Veiligheid en participatie bevorderen door Serieus Spel en D1 Het leerproces prikkelen en opbouwen in meerdere korte hermeneutische cycli.

Het tweede kenmerk, de organisatie van praktijkkennis in kernpraktijken, was voor zover bij mij bekend, niet eerder op deze manier voor het schoolvak GL gerealiseerd. Deze vorm maakte de praktijkkennis van docenten op verschillende manieren toegankelijk als concrete 'gebruikskennis'. Ten eerste konden verbanden worden gelegd tussen praktijkkennis van meerdere docenten in relatie tot elkaar en in relatie tot relevante theorie. Ten tweede bleek, vooral in de casussen uit Hoofdstuk 3 en 4, dat kernpraktijken een 'modulair karakter' hebben. Hierdoor kan met een beperkt aantal kernpraktijken door selectie en combinatie een enorme diversiteit aan lessen worden gecreëerd. Dit kenmerk sluit aan bij wat in deze studie is aangeduid als een 'bricolerende' aanpak van onderwijzen. Onderwijzen is nu

eenmaal niet het eenvoudig toepassen van één bepaalde theorie op een specifieke situatie. Daarvoor is elke onderwijssituatie veel te complex en zijn theorieën te incompleet, eenzijdig en te abstract (zie Hoofdstuk 1, paragraaf 1.3). Het spreekt daarbij voor zich, dat docenten altijd meerdere kernpraktijken in hun repertoire hebben. Het modulaire karakter van kernpraktijken maakt het bricoleren van docenten mogelijk, doordat zij door selectie, aanpassingen en nieuwe combinaties van kernpraktijken telkens weer onderwijs kunnen ontwikkelen en uitvoeren dat optimaal past bij de doelen die zij in de betreffende situatie en met een specifieke doelgroep willen realiseren.

Zoals in Hoofdstuk 1, paragraaf 1.3 uiteen is gezet, wijkt de formulering van de kernpraktijken in deze studie af van de gangbare formulering in de *practice-based* benadering, waarin alleen beschrijvingen van het docentgedrag zijn opgenomen. In de hoofdstukken 3 en 4 blijkt hoe ik in elke kernpraktijk expliciet de specifieke doelen die de docenten wilden bereiken in de vorm van motiveringen heb opgenomen. Hierdoor werden de kernpraktijken niet geïsoleerd van de intenties van de docenten en konden zij gemakkelijker in verband worden gebracht met hun rationales.

Deze uitgebreidere formulering van kernpraktijken maakt het mogelijk om kernpraktijken in te zetten voor zowel instrumentele als normatieve professionalisering. Complexe onderwijssituaties vragen immers van een docent dat deze zich niet alleen afvraagt *hoe* te handelen (instrumenteel) maar ook *waarom* dit volgens hem of haar belangrijk is (normatief) (Bakker & Montesano Montessori, 2016 (deel 1)). De rationales en de explicitering van de motivering van het handelen in de kernpraktijken bieden een normatief oriëntatiepunt, terwijl het beschreven docentgedrag in de kernpraktijken en daaraan verbonden concrete uitwerkingen helpen bij het realiseren hiervan.

Ik hoop dan ook dat de in deze studie ontwikkelde en uitgewerkte werkwijze voor systematisering van praktijkkennis ook andere onderzoekers binnen het schoolvak GL én daarbuiten inspireert om de professionele kennisbases van docenten aan te vullen met waardevolle praktijkkennis van ervaren docenten.

### 6.3 Beperkingen en aanbevelingen

Bij elk van de vier hoofdstukken over de deelonderzoeken heb ik in de discussies beperkingen van het onderzoek vastgesteld en aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek. De hierna volgende aanbevelingen betreffen vervolgonderzoek dat aansluit bij deze geconstateerde beperkingen in de methode van onderzoek en de resultaten van deze studie.

Inhoudelijk gezien is levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling een belangrijk vakdoel, maar niet het enige. Om een compleet beeld van de praktijkkennis van

docenten GL te krijgen, zou soortgelijk onderzoek nodig zijn naar kernpraktijken die bijvoorbeeld zijn gericht op een vakdoel dat de docenten in deze studie belangrijk achtten, namelijk kennis verwerven, of op een doel dat juist onderbelicht bleef, namelijk bijdragen aan burgerschapsvorming. Bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling betreft bovendien niet alleen relationele en didactische aspecten, maar ook – en niet in het minst belangrijk – inhoudelijke aspecten. Hoewel het niet eenvoudig is kernpraktijken voor deze aspecten te beschrijven – er is namelijk langdurige observatie en analyse van meerdere lessen voor nodig – zou een dergelijke beschrijving een belangrijke aanvulling zijn op de kennisbasis van docenten GL.

Ook voor de didactische kernpraktijken is vervolgonderzoek nodig dat zich uitstrekt over meerdere lessen. De hier beschreven didactische kernpraktijken zijn afgeleid uit een gezamenlijke observatie en analyse van één les per docent. Didactische praktijken die kenmerkend zijn voor lessenseries of voor de voorbereiding van een les kwamen hierdoor niet aan het licht. Het gebruik van het lesboek, het ontwerpen van materiaal en de toetsing van het leerproces kwam in de geobserveerde lessen slechts incidenteel aan de orde. Om kernpraktijken uit een complete didactische praktijk te kunnen deduceren, zou een langduriger observatie en het betrekken van alle fasen in het ontwerpproces en van de verschillende instrumenten daarbij noodzakelijk zijn.

Langdurige observatie zou ook leiden tot inzicht in andere essentiële aspecten van de relationele dimensie van de praktijk van docenten GL dan die in deze studie werden beschreven. Bijvoorbeeld: omdat meerdere docenten in dit onderzoek aangaven dat er duidelijke verschillen bestonden in hun pedagogisch-didactische handelen in onderbouw en bovenbouw, zou nader onderzoek naar kernpraktijken betreffende de relaties tussen docenten GL en leerlingen van verschillende leeftijden behulpzaam zijn voor een optimale pedagogisch-didactische benadering van alle leerlingen.

Wat de onderzoeksmethode betreft: in deze studie hebben uitsluitend eerste-graads docenten GL geparticipeerd. Hoewel al eerder is genoemd dat de uitkomsten van deze studie op een aantal relevante punten aansluiten bij die van het vragenlijst-onderzoek van Bertram-Troost & Visser (2017) waarin ook tweedegraads docenten participeerden, zou een vervolgonderzoek onder een diverse doelgroep van eerste én tweedegraads docenten een vollediger beeld geven van de praktijktheorieën en kernpraktijken van docenten GL in Nederland. In deze studie zijn bovendien de perceptie en evaluatie van het handelen van de docent door de leerlingen buiten beschouwing gelaten. In een vervolgonderzoek zouden leerlingobservaties en -evaluaties betrokken kunnen worden, bij voorkeur in een longitudinaal onderzoek dat zich uitstrekt tot na de schoolperiode.

Een andere aanbeveling betreft de setting van deze studie: in alle deelonderzoeken waren uitsluitend docenten betrokken die werkzaam waren in het confessionele (christelijke) onderwijs. Dat is niet verwonderlijk: het vak wordt niet of nauwelijks gedoceerd in het openbaar voortgezet onderwijs. Nu in verschillende verbanden – onder andere door mijzelf – gepleit wordt voor een schoolvak waarin kennis over religies en levensbeschouwingen aan alle leerlingen in het voortgezet onderwijs wordt aangeboden, is nader onderzoek nodig, bijvoorbeeld naar de vraag hoe de confessionele identiteit van de school de rationale en kernpraktijken van docenten beïnvloedt. Hierbij zouden in de toekomst ook Islamitische scholen voor voortgezet onderwijs moeten worden betrokken.

Een concrete aanbeveling betreft het aanleggen van een verzameling van *good practices* bij de hier beschreven kernpraktijken. Dat kan in de vorm van casussen, zoals die in hoofdstuk 3 en 4 zijn beschreven. Vooral video-opnames van *good practices* zouden studenten en beginnende docenten helpen om de kernpraktijken te concretiseren.

Tenslotte is bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling niet het alleenrecht van docenten GL. De laatste vraag waarvan de beantwoording nader onderzoek vraagt, luidt dan ook in hoeverre de hier gevonden kernpraktijken toepasbaar zijn in andere schoolvakken.

## 6.4 Praktische implicaties

In deze paragraaf doe ik twee voorstellen voor de toepassing van zowel de methode als de uitkomsten van deze studie in de professionalisering van docenten GL die als *Identity Agents* structureel, doelgericht en duurzaam willen bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Beide professionaliseringsaanpakken kunnen worden uitgevoerd door docenten zelf, dus zonder een externe begeleider. Het eerste voorstel betreft een aanpak voor professionalisering van individuele docenten GL. Het gaat hier om vier stappen in een cyclisch, hermeneutisch leerproces dat uitgevoerd wordt als individueel traject, gericht op de ontwikkeling van de gehele persoon en waarin intercollegiale consultatie en feedback van collega's en leerlingen een constructieve rol kunnen spelen. Het tweede voorstel is specifiek gericht op de normatieve professionalisering van docenten. In deze aanpak zijn kenmerken van 'professionele leergemeenschappen' verwerkt: de aanpak gaat uit van de relevantie van de expertise van de deelnemers, is gebaseerd op eigenaarschap en dus op zelfsturing, kritische en motiverende zelfreflectie, dialoog, openheid voor de inhoud, samenhang door de structuur, is gericht op de ontwikkeling van de eigen praktijk van de deelnemers en draagt bij aan hun persoonlijke ontwikkeling (Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010; Schaap & De Bruijn, 2015; Verbiest, 2016; Bakker & Montesano Montessori, 2016; Korthagen, 2017).

Uiteraard kunnen aspecten van beide aanpakken, naar wens en afhankelijk van de samenstelling van en veiligheid in de groep, met elkaar gecombineerd worden. Immers: ook in de professionalisering van docenten is ‘bricoleren’ het meest passend bij hun persoonlijke en gezamenlijke expertise en het beoogde eigenaarschap van hun professionele ontwikkeling.

#### 6.4.1 Een aanpak voor professionalisering van individuele docenten GL

In Hoofdstuk 1, paragraaf 1.1, beschreef ik ter illustratie van de complexiteit van de onderwijspraktijk van docenten GL de les van Marion van der Gaast in HAVO-4. De casus liet zien hoe deze docente GL bewust probeerde bij te dragen aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling van haar leerlingen, maar dat haar les ook allerlei vragen opriep, zoals over haar didactische en pedagogische handelen, haar achterliggende motivatie en beweegredenen, bijvoorbeeld haar eigen waarden, haar persoonlijke kwaliteiten en haar gevoelens.

Hoe kan Marion van der Gaast de bevindingen van deze studie als ‘gebruiks-kennis’ inzetten voor de ontwikkeling van haar vakvisie, haar praktijk en haar persoonlijke ontwikkeling als docent en als mens? Het antwoord laat zich kort samenvatten: door de bevindingen te integreren in een persoonlijk hermeneutisch leerproces dat de gehele persoon betreft. De uitkomsten van deze studie fungeren daarbij ten eerste als spiegel voor zelfreflectie, ten tweede als bron voor nieuwe inzichten en inspiratie voor nieuw docentgedrag en ten derde als een verzameling concrete suggesties waar Marion uit kan putten voor haar praktijk. In het volgende voorstel beschrijf ik hoe dit leerproces kan verlopen.

##### ***Stap 1: Bewustwording***

De eerste fase in een hermeneutisch leerproces bestaat uit bewustwording. Deze fase begint met cognitieve en/of normatieve en/of persoonlijke vragen stellen. Zo kan Marion zichzelf afvragen: wat versta ik eigenlijk onder het vakdoel levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling? Past mijn visie daarop bij die van de school? De sectie? De leerlingen? Mijn eigen levensbeschouwing? Wat vind ik bij dit vakdoel het allerbelangrijkst – dus wat is mijn missie? – en wat wil ik op termijn bereiken als het gaat om de drie functies van onderwijs, namelijk kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming? Marion kan in deze eerste fase één of meer lessen van zichzelf opnemen en haar eigen functioneren observeren en analyseren. Ze kan collega’s vragen lessen te observeren of leerlingevaluaties afnemen. Vragen die ze zich daarbij kan stellen zijn: welke pedagogisch-didactische principes liggen blijkbaar ten grondslag aan mijn handelen? En meer persoonlijk: wat is mijn eigen levensbeschouwing en hoe heb ik die zelf ontwikkeld? Ben ik hier de docent en de mens die ik graag wil zijn? Wat zijn mijn (kern)kwaliteiten en

wat houdt me of waarin houd ik mezelf tegen om te handelen zoals ik graag wil handelen?

Kortom: in de eerste fase van het hermeneutische leerproces voert de docente een diepgaand zelfonderzoek uit. Op basis daarvan kan zij een eerste versie van haar eigen rationale onder woorden brengen én inzicht verkrijgen in haar eigen levensbeschouwing, haar persoonlijke drijfveren en kwaliteiten, haar mogelijke beperkingen, zoals gebrek aan specifieke kennis of vaardigheden, of in door haar zelf opgeworpen 'obstakels', zoals beperkende overtuigingen over haar rol als *Identity Agent*.

### **Stap 2: Verdieping: nieuwe kennis verwerven en (zelf)inzicht opdoen**

De tweede fase van het leerproces bestaat uit het verdiepen van fase 1 door het verwerven van nieuwe kennis en inzichten. Marion kan daartoe kennismaken van de in Hoofdstuk 2 beschreven gedeelde rationale van elf ervaren collega-docenten GL. Zij kan zich bijvoorbeeld afvragen waarin haar voorlopige rationale overeenstemt met of afwijkt van die van ervaren collega's. Een dergelijke vergelijking kan leiden tot een verdergaande kritische zelfevaluatie: *waarom* vind ik wat ik vind? Waar baseer ik dat op? Wat is kennelijk mijn diepste overtuiging en missie? Wat neem ik zonder meer aan, wat laat ik impliciet of onberedeneerd? Marion kan op deze manier een interne dialoog op gang brengen die gevoed wordt door praktijkkennis van ervaren collega's en die kan leiden tot bewustwording van eigen vooronderstellingen, idealen, overtuigingen en gedrag.

Uiteraard kan Marion in deze tweede fase van haar leerproces opnieuw de dialoog aangaan met collega's en leerlingen en/of met de hier beschreven godsdienstpedagogische en vakdidactische benaderingen. Welke vakdidactische benadering past het meest bij haar eigen rationale? Welke benadering past volgens haar bij de context van de school en de doelgroep? Zijn er elementen in de theoretische benaderingen die ze in haar eigen rationale wil overnemen en in de praktijk wil toepassen? Waar wil ze zich nader in verdiepen of bekwamen? Marion kan in deze fase ook haar eigen (kern)kwaliteiten in verband brengen met haar rationale. Wat dat laatste betreft kan ze bijvoorbeeld nagaan welke kwaliteiten ze (meer) kan inzetten om haar doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes te realiseren.

Met deze tweede stap in het hermeneutische leerproces begint Marion met het verleggen van haar vakdidactische en persoonlijke horizon, waarbij de nieuwe kennis en het toegenomen zelfinzicht in deze fase van het ontwikkelingsproces leiden tot nieuwe vragen over haar praktijk. Stel dat Marion vast stelt dat ze veiligheid een belangrijk en voorwaardelijk principe vindt voor identiteitsontwikkeling. Is een presentatie – zoals zij die in de casus als werkvorm had gekozen – dan een veilige werkvorm? Zou bijvoorbeeld de aanpak van Karin (zie Hoofdstuk 3, 3.4), waarin leerlingen in groepjes elkaars posters bekijken en bespreken, niet veiliger

zijn en mogelijk effectiever? En als Marion het belangrijk vindt dat leerlingen zich in een onderwijsleergesprek bewust worden van hun eigen meningen, hoe kan ze dan de gezamenlijkheid in dat bewustwordingsproces bevorderen? Zou wellicht de kernpraktijk 'Veiligheid en participatie bevorderen door Serieuze Spel' hiertoe meer kansen bieden dan een onderwijsleergesprek? En gesteld dat ze wil dat leerlingen kennis verwerven over levensbeschouwelijke visies op het leven na de dood, is het dan effectief voor hun levensbeschouwelijke ontwikkeling als ze eerst kennis overdraagt en dan vragen stelt? Of kan ze misschien in kleine hermeneutische cirkels, met een rijke schat aan concrete voorbeelden, de lesstof aanbieden en laten verwerken? Voorbeelden van meer persoonlijke vragen die daarbij aansluiten zijn: hoe kan ze haar persoonlijke kwaliteiten inzetten in groepsprocessen in de klas? Durft ze zichzelf als een 'significante ander' te zien? Gelooft ze in de 'zachte macht' van de mystagoog en is ze bereid die in te zetten?

### **Stap 3: Ervaren: alternatieve aanpakken ontwikkelen en uitvoeren**

In deze fase gaat Marion op zoek naar antwoorden op de vragen uit fase 2 door diverse relationele en didactische aanpakken te bedenken, te ontwikkelen en uit te voeren. De in deze studie beschreven kernpraktijken van ervaren collega's helpen niet alleen om kritisch naar de eigen praktijk te kijken, maar bevatten ook concrete voorbeelden van docentgedrag die in deze fase behulpzaam kunnen zijn. Bovendien zijn de beschrijvingen van de motivatie achter het docentgedrag cruciaal in deze derde stap in het leerproces van Marion. Die kunnen haar namelijk blijvend bewust maken van de eigen motivatie achter haar handelingen. Zo leert ze – al pendelend tussen ervaringen opdoen door concreet te handelen enerzijds en zich meer en meer bewust worden van persoonlijke motivatie en kwaliteiten anderzijds – nieuw gedrag te ontwikkelen en dat tegelijkertijd van een stevig normatief én persoonlijk fundament te voorzien. De opbrengst van deze fase kan ze beschrijven in haar persoonlijke kernpraktijken.

### **Stap 4: De cyclus rond maken en opnieuw starten**

In de laatste fase van het hermeneutische leerproces zal Marion de overgang maken naar een nieuwe cyclus in het leerproces. Haar eigen 'set' kernpraktijken kan ze bespreken met collega's, evalueren (ook met leerlingen), uitbreiden en verbeteren. Daarbij rijzen ongetwijfeld ook weer nieuwe vragen: ben ik in mijn praktijk consistent met wat ik wil? Volg ik werkelijk mijn missie en werk ik volgens mijn pedagogisch-didactische principes? Kan het ook anders? Bereik ik wat ik wil bereiken? Hoe ben ik omgegaan met mijn persoonlijke beperkingen en kwaliteiten? Hoe ga ik om met teleurstellingen? En daarmee is de hermeneutische cirkel opnieuw gestart...



Door dit individuele en tegelijkertijd dialogische professionaliseringstraject ontwikkelt Marion bewust haar eigen rationale en kernpraktijken en voorkomt ze dat haar persoonlijke ontwikkeling verwordt tot het volgen van een stappenplan van iemand anders, zonder precies te weten wat en waarom ze iets doet, welke variaties mogelijk zijn en welke praktijken bij haar persoonlijk, als docent en als mens passen. In de woorden van één van de docenten van het onderzoek: Marion leert “het koord bewandelen”. Iets wat je volgens deze docent niet in de boeken kunt leren.

Volgens de hier besproken aanpak leren docenten dat koord te bewandelen in een hermeneutisch leerproces waarin voortdurend gependeld wordt tussen bewustwording van de eigen rationale en kernpraktijken en de toepassing daarvan in de praktijk, in dialoog met anderen – leerlingen, eigen ervaren collega’s en de collega’s uit dit onderzoek –, door zelfinzicht. En ja, ook door te studeren in de boeken.

#### **6.4.2 Een aanpak voor professionalisering van groepen docenten en studenten**

De opbrengsten van deze studie kunnen eveneens worden gebruikt in een gezamenlijk leerproces, bijvoorbeeld in een sectie, een leergemeenschap van docenten en in groepen studenten in de initiële lerarenopleidingen. Dat leerproces kan worden uitgevoerd in een intervisiesetting van een kleine groep, waarbij in principe twee collega’s of twee studenten al voldoende zijn, of in een grotere groep. Het onderwerp kan het vakdoel zijn dat in deze studie centraal staat, maar de aanpak leent zich ook voor andere vakdoelen of vakdidactische onderwerpen.

Hieronder schets ik de hermeneutische opbouw van een dergelijke professionaliseringsaanpak, waarbij zowel de opbrengst van deze studie, als de toegepaste onderzoeksmethodiek zijn geïntegreerd.

##### ***Stap 1: Gezamenlijke reflectie over de persoonlijke rationales***

Deze stap bestaat uit in tweetallen uit te voeren interviews aan de hand van interviewvragen, zoals die beschreven zijn in deelonderzoek 1 van deze studie (Appendix E). Voor andere vakdoelen kunnen de vragen worden bijgesteld. Vervolgens maakt het tweetal ieder afzonderlijk een portret (Appendix F) van de geïnterviewde collega: wat zijn de belangrijkste opvattingen over domein, missie, doeloriëntaties en pedagogisch-didactische principes ten aanzien van het vakdoel? Deze portretten worden uitgewisseld en besproken met elkaar en eventueel met andere leden van de groep en ter inspiratie vergeleken met de rationales van de ervaren collega’s in deze studie.

##### ***Stap 2: Praktijkobservaties***

In deze stap organiseert elke docent een video-opname van een eigen les. De lessen worden in tweetallen of in de grotere groep of sectie besproken volgens de aanpak van deelonderzoek 2 en 3 in deze studie. Kort samengevat: de docent van wie de

les is opgenomen, bepaalt welke fragmenten significant/kenmerkend zijn voor zijn of haar handelen in het licht van het gekozen vakdoel/thema en beschrijft wat hij/zij hier doet. De gesprekspartner(s) vragen door: *waarom* doe je dat wat je hier doet? Deze waarom-vraag wordt net zo lang gesteld totdat de inbrenger zijn of haar belangrijkste of hoogste motivatie heeft verwoord. Het is aan te bevelen dit gesprek op te nemen of te notuleren. De motivatie kan ook in een schema worden genoteerd door de interviewer of de docent zelf.

### **Stap 3: Kernpraktijken formuleren**

In deze stap leidt de docent zelf, eventueel in overleg met de collega die in stap 2 als gesprekspartner optrad, kernpraktijken af uit elke gezamenlijk geobserveerde en geanalyseerde les. Uitgangspunt is een bepaalde ontwikkel- of leervraag van de docent die is afgeleid uit de rationale (of uit bestudeerde literatuur) of gebaseerd is op een bepaalde kernpraktijk uit deze studie en die daarmee als ‘hermeneutisch zoeklicht’ fungeert. Bijvoorbeeld: hoe garandeer ik een veilig leerklimaat? Hoe maak ik ingewikkelde stof toegankelijk? Hoe maak en houd ik leerlingen gemotiveerd voor de leerstof? Hoe kan ik serieus spel in mijn les integreren? In de geanalyseerde les wordt daartoe gezocht naar kenmerkende gemene delers in het docentgedrag dat aansluit bij deze ‘hoe-vragen’.

Belangrijk is om vervolgens zowel het docentgedrag als de achterliggende motivatie van de kernpraktijk kort en geabstraheerd van de specifieke les te beschrijven. Dat laatste is mogelijk op basis van stap 2, waarin de docent heeft beschreven waarom hij/zij doet wat hij doet, maar kan ook afgeleid worden uit een gesprek in tweetallen of in de groep over de motivatie voor het docentgedrag.

Vervolgens kunnen ter afronding van deze stap de concretisering van de kernpraktijken geïnventariseerd worden door voorbeelden te verzamelen van lessen waarin de kernpraktijken worden toegepast. Dat kan door de docent zelf gebeuren, in het tweetal, maar ook in een gezamenlijke sessie in de grotere groep, als ieder zijn of haar kernpraktijken inbrengt.

### **Stap 4: Een mini Delphi-onderzoek**

De in stap 3 beschreven kernpraktijken worden in deze vierde stap voorgelegd aan tenminste één, maar bij voorkeur aan meer andere (aanstaande) docenten. De vragen komen overeen met de vragen van het Delphi-onderzoek in deze studie: herken je deze kernpraktijk in je eigen praktijk? Of als het studenten betreft: herken je deze kernpraktijk in de lessen van je stagedocent? Hoe waardeer je deze kernpraktijk? Heb je suggesties voor alternatieve of aangescherpte formuleringen en/of voor meer concretisering? De docent kan op grond van deze feedback de eigen kernpraktijken aanscherpen.

**Stap 5: Toepassen in de praktijk**

De docent of student kan nu de eigen kernpraktijken – of die van anderen – bewust toepassen. Ook kunnen in deze stap nieuwe kernpraktijken worden ontwikkeld, bijvoorbeeld in aanvulling op de bestaande. Bovendien leent deze stap zich voor evaluatie, bijvoorbeeld door de leerlingen feedback te laten geven op de les. Tenslotte zal deze stap nieuwe vragen voortbrengen, waarna de cyclus opnieuw kan worden gestart. Dat kan in dezelfde setting, maar ook individueel zoals in het hierboven beschreven individuele traject.

**6.5 Slot**

In de slotparagraaf van Hoofdstuk 4 schreef ik dat niet alleen leerlingen voor hun identiteitsontwikkeling baat hebben bij tijd, ruimte, relevante kennis, zorgzame aandacht, respect, veiligheid en vertrouwen, maar dat dat ook geldt voor de docenten zelf. Ik ben me er door deze studie meer dan ooit van bewust geworden dat al deze aspecten kostbaar zijn, maar tijd en ruimte het minst beschikbaar. Hoe kunnen docenten bijdragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van hun leerlingen als ze zelf geen tijd en ruimte krijgen, kunnen vinden of opeisen voor bezinning, kennis verwerven, zelfonderzoek en experimenten met alternatieve onderwijsvormen? “Je kunt het anderen niet leren als je er zelf niet bent geweest”, zei één van de docenten in dit onderzoek en dat ben ik volledig met hem eens. Als docenten GL, op welk niveau dan ook, willen bijdragen aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen, is aandacht voor hun eigen ontwikkeling op zo niet alle, dan toch de aan levensbeschouwingen gerelateerde terreinen van het leven onontbeerlijk. Van harte hoop ik dan ook dat docenten GL mogelijkheden vinden en krijgen om zichzelf te blijven bezinnen en te ontwikkelen, om regelmatig te schudden aan hun eigen boom en dat de resultaten van deze studie daarbij bruikbaar en inspirerend voor hen zullen zijn.



