

Levensbeschouwelijke vorming als cement van een Christelijke school

Hoe kunnen vakdocenten vanuit diverse vakgebieden op een protestant christelijke havo/vwo-scholengemeenschap optimaal bijdragen aan de levensbeschouwelijke vorming van de bovenbouwleerlingen?



*Gerda Prosman – van der Duijn Schouten
Studentnummer 131169
Christelijke Hogeschool Ede
Leraar Godsdienst /Levensbeschouwing Master
December 2016*

Samenvatting

In het rapport Onderwijs2032 worden scholen opgeroepen om een bijdrage te leveren aan persoonsvorming. Levensbeschouwelijke vorming maakt hier onderdeel van uit. Van een christelijke school wordt daarom verwacht dat zij vanuit haar visie hieraan een bijdrage levert. Voor veel scholen is dat geen eenvoudige zaak omdat er vaak grote verlegenheid bestaat aangaande de christelijke identiteit omdat er door de secularisatie steeds minder mensen (lees: docenten, leerlingen, directieleden en bestuursleden) affiniteit hebben met het christendom. Tevens is bij de verschillende vakdocenten onderling niet bekend op welke manier ze aan levensbeschouwing invulling geven. Als docent godsdienst/levensbeschouwing van een middelbare school (hierna te noemen I.college) ben ik daarom op zoek gegaan hoe levensbeschouwelijke vorming meer integraal onderdeel kan worden van een christelijke middelbare school anno 2016. Dit resulteerde in de onderzoeksvraag: Hoe kunnen vakdocenten vanuit diverse vakgebieden op het I.college (protestant christelijke havo/vwo-scholengemeenschap) optimaal bijdragen aan de levensbeschouwelijke vorming van de bovenbouwleerlingen?

De onderzoeksvraag is op kwalitatieve wijze onderzocht. Voorafgaand heeft een uitgebreid literatuuronderzoek plaatsgevonden en vervolgens zijn 7 docenten van verschillende vakken en de directeur van het I.college geïnterviewd. In het literatuuronderzoek is ook een klein eigen onderzoek opgenomen onder leerlingen van havo -5 van het I.college.

In het kwalitatieve onderzoek is onderzocht wat men op deze school verstaat onder levensbeschouwelijke vorming, vervolgens is gekeken hoe de identiteit van het I.college als christelijke school invulling krijgt en hoe vakdocenten hun rol zien in de levensbeschouwelijke vorming en hoe deze vorming in zijn breedste vorm gestalte krijgt op deze school. Tenslotte is onderzocht hoe dit te optimaliseren is. De interviews zijn door twee onafhankelijke onderzoekers geanalyseerd en gecodeerd. Daarna zijn de resultaten vergeleken en zijn door de onderzoekers verschillende thema's vastgesteld.

Uit de resultaten van mijn onderzoek beschrijven de respondenten dat een levensbeschouwelijk gevormde leerling de volgende kenmerken heeft: zelfbewust, kritisch, deugdzzaam, met respect naar zichzelf en zijn omgeving kijkend en hiernaar verantwoordelijk handelt. De christelijke identiteit van de school wordt getypeerd als traditioneel protestant en vrijblijvend waarbij onderlinge samenhang ontbreekt. Verrassend is dat de vakdocenten levensbeschouwelijke vorming belangrijk vinden en hier invulling aan geven als zij dit relevant achten. Schoolbreed wordt expliciet invulling gegeven aan levensbeschouwelijke vorming bij het vak godsdienst, dagopeningen en vieringen.

Optimalisatie van levensbeschouwelijke vorming kan invulling krijgen als er schoolbreed herdefiniëring van de christelijke kernwaarden plaatsvindt en deze concreet gemaakt wordt in organisatorische en intermenselijke richtlijnen. Hierdoor gaat men de christelijke identiteit terugzien op organisatorisch vlak (duidelijkheid en veiligheid) en gaat men deze identiteit ook ervaren in het intermenselijk contact. Dit verhoogt de sfeer binnen de school en de onderling betrokken attitude van directie naar docenten en van docenten naar leerlingen. Op deze manier wordt de slogan "De school die je ziet" meer herkenbaar en zichtbaar bij leerlingen, ouders én personeel. Tevens zijn vakoverstijgende initiatieven en sfeermakende activiteiten noodzakelijk. Hierbij kan gedacht worden aan een schoolbreed thema, samenwerking tussen de vakken op levensbeschouwelijk gebied, bezinningsmomenten en nieuw leven in buitenschoolse activiteiten.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	1
1.1. Aanleiding.....	1
1.2. Professionele en maatschappelijke relevantie van het onderwerp	1
1.3. Context.....	2
1.4. Doelstelling.....	2
1.5. Vraagstelling.....	2
1.6. Deelvragen	2
1.7. Verantwoording onderzoeksmethode	2
2. Wat is levensbeschouwelijke vorming?	3
2.1. Wat is vorming/Bildung?	3
2.2. Wat is Levensbeschouwelijke vorming?	3
2.2.1. Identiteitstheorie van Erickson en Marcia	3
2.2.2. Identiteitsontwikkeling vanuit verschillende theorieën bezien	4
2.3. Bestaat er zoiets als Christelijke levensbeschouwelijke vorming?	4
2.4. Samenvatting met de verbinding naar deelvraag 1	5
3. De plek van een christelijke middelbare school in de huidige samenleving	6
3.1. Een karakteristiek van onze huidige pluriforme seculiere samenleving.....	6
3.2. Een karakteristiek van de positie van het middelbaar onderwijs	7
3.3. De positie van christelijk onderwijs in Nederland op dit moment	8
3.4. De positie van levensbeschouwelijke vorming in het christelijk onderwijs.....	9
3.5. Samenvatting met de verbinding naar deelvraag 2	10
4. Welke factoren en actoren spelen een rol bij de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen?	11
4.1. (F)actoren in het algemeen	11
4.2. (F)actoren school-gerelateerd	11
4.2.1. De medeleerling	11
4.2.2. Sfeer op school	12
4.2.3. Godsdienstlessen.....	12
4.2.4. De docent	12
4.3. Samenvatting met de verbinding naar deelvragen 3, 4 en 5	13
5. Wat is kenmerkend voor de bovenbouwleerling met betrekking tot levensbeschouwelijke vorming?	14
5.1. Hoe verloopt levensbeschouwelijke vorming bij leerlingen tussen 15- 18 jaar?	14
5.2. De relatie tussen aanbod en vraag van levensbeschouwelijke vorming op school.....	14
5.3. Levensbeschouwelijke ontwikkeling van de havo-leerlingen op het I.college	15
5.4. Samenvatting met de verbinding naar deelvraag 3 en 4	15
6. Welke rol speelt een school in levensbeschouwelijke vorming	16
6.1. Moet een school een rol spelen in levensbeschouwelijke vorming?	16
6.2. Welke invulling krijgt de rol van de docent bij vorming?.....	16
6.3. Welke invulling krijgt de rol van de docent godsdienst/levensbeschouwing bij levensbeschouwelijke vorming?	17
6.4. Vakoverstijging.....	17
6.4.1. Waarom is vakoverstijging belangrijk?.....	17
6.4.2. Levensbeschouwelijke vakoverstijging.....	18
6.4.3. Welke vormen van vakoverstijging zijn mogelijk?	18
6.5. Samenvatting met de verbinding naar deelvraag 4 en 5	19

7. Onderzoeksmethode	20
7.1. Onderzoeksstrategie	20
7.2. Onderzoeksprocedure.....	20
7.3. Onderzoeksgroep	20
7.4. Instrumentaria	21
7.4.1. Appreciative Inquiry	21
7.4.2. Kwalitatief onderzoek.....	22
8. Resultaten onderzoek	23
8.1. Levensbeschouwelijke vorming	23
8.1.1. Een leerling die zich bewust is van wat zich afspeelt in zichzelf en hiernaar verantwoordelijk handelt.....	23
8.1.2. Een leerling die zich bewust is van wat zich afspeelt in zijn omgeving en hiernaar verantwoordelijk handelt.....	23
8.2. Invulling van de identiteit op het I.college.....	24
8.2.1. Identiteit van de school.....	24
8.2.2. Invulling van de identiteit.....	25
8.2.2.1. Het bestaande handhaven	25
8.2.2.2. Het potentiële ontwikkelen	26
8.3. Levensbeschouwelijke vorming als taak van de vakdocent.....	27
8.4. Huidige invulling van levensbeschouwelijke vorming door de vakdocent	28
8.4.1. Persoonlijke relevantie: Impliciet	28
8.4.2. Persoonlijke relevantie: Expliciet	29
8.5. Optimalisering van de levensbeschouwelijke vorming op het I.college	30
8.5.1. Verbeterpunten tot optimalisatie	30
8.5.2. Benodigheden tot realisatie	31
9. Conclusies	33
10. Discussie en evaluatie	35
10.1. Discussie	35
10.2. Evaluatie van het onderzoek.....	37
11. Aanbevelingen	38
12. Literatuurlijst	40
Bijlagen	1
Bijlage 1 - Bijdrage aan het vakgebied Godsdienst/Levensbeschouwing	2
Bijlage 2 - Korte persoonlijke terugblik	5
Bijlage 3 - Vragenlijsten onderzoek.....	6

1. Inleiding

1.1. Aanleiding

In het onlangs verschenen rapport *OnsOnderwijs2032* wordt aangegeven dat persoonsvorming van leerlingen een belangrijk aandachtspunt zou moeten zijn in het onderwijs. Het onderwijs is niet slechts een leerfabriek. Je wilt gevormde mensen afleveren die op hun beurt weer in staat zijn om een maatschappij te vormen met normen en waarden. (*Onderwijs2032*, 2016) Mensen die weten waar zij voor staan: verantwoordelijke personen die de wereld waarin zij leven waarderen en in staat zijn om verantwoordelijk te handelen. (Geurts, 2016)

Het voortgezet onderwijs is echter zeer gefragmenteerd opgebouwd en voor veel scholen geldt dat de onderlinge samenhang tussen de vakken ontbreekt. (Schuyt, 2006) Hoe kan een school dan bijdragen aan de vorming van mensen uit één stuk, als docenten van elkaar niet weten wat ieders aandeel hierin is?

Levensbeschouwelijke identiteitsvorming¹ is een onderdeel van persoonsvorming. (Bertram-Troost, 2006) Van een christelijke school wordt verwacht dat zij daar vanuit een eigen visie aan bijdraagt. Naast dat vakken van elkaar niet weten wat zij hieraan bijdragen is er vaak grote verlegenheid aangaande de christelijke identiteit omdat er door de secularisatie steeds minder mensen (lees: docenten, leerlingen, directieleden en bestuursleden) affiniteit hebben met het christendom. (Bernts & Berghuijs, 2016) Dat vraagt om een nadere doordenking over hoe de christelijke identiteit binnen het onderwijs anno 2016 vertaald kan worden naar een grote diversiteit aan leerlingen.

Op dit moment lijkt (levensbeschouwelijke) vorming op het I.college, de school waar ik zelf les geef als docent Godsdienst/Levensbeschouwing na willekeur plaats te vinden. Niemand weet exact van elkaar of én wat hij bijdraagt en er is geen gezamenlijk idee hoe de christelijke identiteit als school gebruikt kan worden voor de persoonsvorming van de leerling.

1.2. Professionele en maatschappelijke relevantie van het onderwerp

Zoals beschreven, is het rapport *OnsOnderwijs2032* aanleiding voor het onderwijs om zich te herbezinnen op haar positie. Binnen het onderwijs moet er meer aandacht komen voor persoonsvorming (naast kennisontwikkeling en maatschappelijke vorming).² Dit was voor de VU Amsterdam aanleiding om in maart 2016 een symposium te organiseren over de positie van het vak godsdienst/levensbeschouwing in het middelbaar onderwijs.³ De uitkomsten van deze dag zijn gepresenteerd aan de Minister van Onderwijs om aandacht te vragen voor religie/levensbeschouwing binnen persoonsvorming. In dezelfde week van het symposium kwam het rapport “God in Nederland” uit met als conclusie dat het geloof en kerkbezoek in Nederland sterk dalende is. Dit onderstreept de relevantie van een herbezinning op identiteit van een christelijke school in een seculiere samenleving om zodoende te onderzoeken hoe men een bijdrage kan leveren aan de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen anno 2016.

¹ Dit is het totaal van geleidelijke verandering in de inhoud en sterkte van commitments ten aanzien van de manier waarop men tegen het leven aankijkt en de mate van exploratie (onderzoek) bij het bereiken en veranderen van deze commitments.

² Met een beter evenwicht tussen deze doelen kan het onderwijs leerlingen begeleiden in hun ontwikkeling tot zelfstandige volwassenen die vaardig, waardig en aardig zijn, voor zichzelf en voor hun omgeving. Uit: *Ons Onderwijs2032*, platvorm onderwijs januari 2016.

³ Op woensdag 16 maart 2016 vond het symposium 'Levensbeschouwing & religie in het onderwijs van 2032' plaats. Onder het motto 'Religie doet ertoe' spraken deskundigen uit wetenschap en praktijk over de plaats van levensbeschouwelijk en religieus onderwijs in de toekomst.

1.3. Context

Het I.college is een protestant christelijke school voor havo-vwo en is onderdeel van een grotere stichting. De stichting zegt op haar website: "... biedt vanuit de christelijke identiteit een ontwikkelingsproces op maat, waarin medewerkers hun talenten ontdekken, ontplooien en benutten om kinderen en jonge mensen zicht te laten ontwikkelen tot verantwoordelijke, goed toegeruste wereldburgers".

Ik ben zelf werkzaam op deze school als docent godsdienst/levensbeschouwing (tot juni 2016 heette het vak nog godsdienst). In de praktijk merk ik dat de beleving van de identiteit van onze school vaak teruggebracht wordt tot het vak godsdienst, de vieringen en dagopeningen. Wanneer er gesprekken plaatsvinden over de identiteit bemerk ik vaak verlegenheid en een niet-weten hoe hier gezamenlijk invulling aan te geven. De leerlingpopulatie is door de jaren heen veranderd qua religieuze achtergrond, conform de maatschappelijke ontwikkeling. Ik bemerk ook dat de school zoekende is hoe hiermee om te gaan. Dit alles versterkte de aanleiding om de ontwikkeling die landelijk wordt geschetst nader uit te zoeken voor de school waar ik werkzaam ben. Met het doel om op zoek te gaan naar meer samenhang in het onderwijs, specifiek gericht op de levensbeschouwelijke vorming binnen het christelijk onderwijs.

1.4. Doelstelling

Mijn doelstelling is om inzicht te krijgen in de mogelijkheden om levensbeschouwelijke vorming van de bovenbouwleerling integraal in te bedden in het onderwijsprogramma van het I.college.

1.5. Vraagstelling

De te onderzoeken vraagstelling is: Hoe kunnen vakdocenten vanuit diverse vakgebieden op het I.college (protestant christelijke havo/vwo-scholengemeenschap) optimaal bijdragen aan de levensbeschouwelijke vorming van de bovenbouwleerlingen?

1.6. Deelvragen

De deelvragen bij de vraagstelling zijn:

1. Wat is levensbeschouwelijke vorming?
2. Hoe krijgt de identiteit van het I.college als christelijke school invulling?
3. Is levensbeschouwelijke vorming een taak van een vakdocent?
4. Hoe krijgt de levensbeschouwelijke vorming op dit moment vorm op het I.college?
5. Hoe kan de levensbeschouwelijke vorming binnen het I.college geoptimaliseerd worden?

1.7. Verantwoording onderzoeksmethode

Allereerst doe ik een literatuurstudie ter onderbouwing van mijn deelvragen. Vervolgens neem ik een diepte-interview af bij mijn directeur en bij een aantal collega's van andere vakgebieden binnen de school. Op basis van deze gesprekken vervolg ik mijn literatuurstudie en neem ik de opgedane kennis mee in de volgende diepte-interviews, als zijnde een iteratief vervolgproces. Uiteindelijk wil ik tot inzichten komen waarmee er bijgedragen kan worden aan levensbeschouwelijke vorming die schoolbreed verankerd kan worden in het onderwijs. Ik wil inzicht krijgen in de zwaktes en sterktes van onze school om zodoende met een advies naar de directie te komen.

2. Wat is levensbeschouwelijke vorming?

Dit hoofdstuk beschrijft de levensbeschouwelijke vorming, vanuit het begrip “Bildung”, “levensbeschouwelijke identiteitsvorming” en christelijke levensbeschouwelijke vorming.

2.1. Wat is vorming/Bildung?

Het platform Onderwijs2032 pleit in haar eindrapport voor persoonsvorming. Dit roept de vraag op wat we verstaan onder persoonsvorming of het zo populaire Duitse “Bildung”.

Zondervan definieert: “Bildung is het proces van innerlijke ontwikkeling op basis van een brede beschouwing van culturele en maatschappelijke verworvenheden en uitingen. Het stimuleert mensen tot een open en betrokken houding ten opzichte van hun samenleving om zodoende morele en kritische oordelen te ontwikkelen om zodoende als verantwoordelijke burger bij te dragen tot het beschavingspeil van een samenleving. (Zondervan, 2016)

Het resultaat van Bildung is de verantwoordelijke persoon die in staat is om te handelen vanuit een perspectief dat niet direct zichtbaar is voor hem, doordat hij waarderende oriëntaties op doet uit eigen en andermans leven. Dit vermogen is bepalend voor de menselijke vrijheid. (Geurts, 2016)

Het platform Onderwijs2032 zegt weinig expliciet over de levensbeschouwelijke component in persoonsvorming. Geurts benadrukt echter dat Bildung een religieuze activiteit is. Hij legt uit dat onderwijskunde én religie tot de kern van Bildung horen. Als onderwijskunde wordt verwaarloosd, mislukt de binding van Bildung met leren. Als religie wordt genegeerd, verliest Bildung zijn kritische functie. (Geurts, 2016) Religie zorgt voor betekenisverlening vanuit (overgeleverde) praktijken om zo persoonlijke levensvragen te beantwoorden.

Daarom kan persoonsvorming uit het Onderwijsrapport2032 ook levensbeschouwelijk ingevuld worden, vooral omdat het ministerie van Onderwijs de invulling van vorming uit het onderwijsrapport2032 bij de scholen zelf heeft neergelegd.⁴ (Agora, 2016) Dit vraagt om een nadere definiëring van levensbeschouwelijke vorming.

2.2. Wat is Levensbeschouwelijke vorming?

In haar onderzoek beschrijft Bertram de levensbeschouwelijke vorming als levensbeschouwelijke identiteitsvorming. Beginnend bij de identiteitstheorie van Erickson en de kritiek van Marcia hierop komt zij vervolgens via verschillende theorieën bij een nieuwe formulering. Hier volgt een korte weergave. (Bertram-Troost, 2006)

2.2.1. Identiteitstheorie van Erickson en Marcia

Identiteitsvorming wordt als eerste beschreven door Erickson. Vanuit een holistisch-organismische mensvisie veronderstelt hij dat de ontwikkeling van mensen opgedeeld is in 8 fasen. De wijze waarop het individu het conflict van elke fase oplost, heeft invloed op de manier waarop er tegen de volgende levenstaken wordt aangekeken.

Binnen de 5^e fase (adolescentie) is de identiteitsvorming de belangrijkste ontwikkeltaak.

Een geslaagde identiteitsvorming uit zich in het aangaan van “commitments”(verbindingen). Het gaat vooral om het verloop van die verbindingen. Keuzes in deze fase gemaakt, moeten authentiek zijn. Jongeren moeten de tijd krijgen om te experimenteren en het maken van commitments uit te stellen. Twee mogelijke uitkomsten uit deze fase zijn: identiteit en identiteitsverwarring.

⁴ Aldus het symposium van de VU “Religie doet ertoe” van maart 2016.

Ericksons theorie kent drie elementen: het sociaal gefundeerd zijn (ouders en maatschappij hebben een belangrijke rol)⁵, de somatische processen (thuisvoelen in eigen lichaam) én het egoproces (de ontwikkeling van iemand zelf). Deze moeten met elkaar in evenwicht zijn. Het gaat bij de identiteit om gelijkblijvendheid en continuïteit die door de persoon zelf en zijn omgeving herkend worden. Marcia daarentegen spreekt over zogenaamde identiteitsstatussen en benadrukt commitment en exploratie en levert hiermee een belangrijke bijdrage aan de begripsvorming. Marcia zegt dat er tussen identiteit en identiteitsverwarring gradaties kunnen zijn omdat het over de mate van identiteitsvorming en identiteitsverwarring gaat. Hij ontdekte dat identiteitstatussen niet statisch zijn, maar zich ontwikkelen in een spiraal in plaats van lineair. (Bertram-Troost, 2006)

2.2.2. Identiteitsontwikkeling vanuit verschillende theorieën bezien

Identiteitsontwikkeling kan gezien worden als een proces tussen vorming en behoud van structuur enerzijds en flexibiliteit en openheid anderzijds. Commitment en exploratie zijn kernbegrippen. De ontwikkeling verloopt niet via een vaste volgorde van identiteitsstatussen naar één eindstatus. Er moet meer aandacht zijn voor omgevingsfactoren, waarbij interactie tussen individu en context een rol speelt, het zogenaamde levensloopperspectief. (Hoof, 1997) Dewy spreekt over groei in plaats van ontwikkeling, waarmee hij het voortdurend leren benadrukt als een dynamisch continue proces. (Dewey, 1999)

Bertram definieert identiteitsontwikkeling dan als het totaal van geleidelijke verandering in inhoud en sterkte van commitments ten aanzien van de manier waarop men tegen het leven aankijkt en de mate van exploratie bij het bereiken en veranderen van deze commitments. (Bertram-Troost, 2006) Het gaat dus om hoe iemand zich verbindt aan principes/levensbeschouwing en bereid is deze bij te stellen om op een andere manier het leven te beschouwen.

2.3. Bestaat er zoiets als Christelijke levensbeschouwelijke vorming?

De vraag is of identiteitsvorming ook kan vanuit een christelijk godsdienstig perspectief beschouwd kan worden.

Godsdienst en religie zijn beide aspecten van levensbeschouwing. Religie is een vorm van levensbeschouwing waarin het transcendente een rol speelt. Godsdienst is nog specifiekere een vorm van levensbeschouwing waarbij er sprake is van het geloof in God. Godsdienst, zeggen Leeferink en Klaassen, is het geloof in een God, in een transcendente kracht of in een niet-zichtbare en grijpbare werkelijkheid, waardoor de mens wordt bepaald in zijn denken, voelen en handelen, en de activiteiten die hij vanuit deze overtuiging ontplooit – persoonlijk en als lid van een gemeenschap. (Leeferink & Klaassen, 2000)

Van Swetselaar legt uit dat een godsdienstig gevormd persoon iemand is waardoor de godsdienst heengegaan is. De gevormde persoon zelf en zijn kijk op de wereld is veranderd én hij weet waarom hij op een bepaalde manier handelt (ethiek). Een godsdienstig persoon heeft geleerd verantwoording af te leggen van zijn handelen voor God en voor mensen én heeft het vermogen om verantwoordelijkheid af te dragen voor het handelen ten opzichte van zichzelf, anderen en de natuur en heeft hij vertrouwen om een bepaalde taak te doen.

Bij christelijke godsdienstige vorming gaat het erom dat het christelijk geloof geïntegreerd gestalte krijgt in het leven van de vormeling. Deze doelstelling is echter te sterk gesteld voor een school. De school is geen bekeringsinstituut en niet gericht op geloofsopvoeding.

⁵ Het individu ontwikkelt zich door zich tot de omgeving en de levensstaken die ervanuit die omgeving op hem of haar afkomen te leren verhouden.

De schaal van Engel (Engel & Norton, 1980) toont verschillende geloofsstadia: van “afwijzing van het bovennatuurlijke” tot “persoonlijk betrokken zijn” en geeft aan dat elk stadium een taak van de opvoeder met zich meebrengt. (Swetselaar, 2006) Deze schaal kan binnen het onderwijs worden gebruikt voor bewustwording bij docenten met betrekking tot geloofsstadia waarin leerlingen zich bevinden. Het gaat te ver om in christelijk onderwijs gericht te zijn op het bereiken van een hogere stap in deze schaal. Daarnaast kunnen de stadia zich ook in een heel andere volgorde voltrekken. Godsdienstige vorming kan wel interpretatiekaders en vanuit het christelijke geloof modellen aanreiken die als zoekontwerp kunnen dienen voor het vinden van een standpunt rondom levensvragen. De lerende kan hierdoor anders in het leven gaan staan.

2.4. Samenvatting met de verbinding naar deelvraag 1

Onderwijs2032 roept scholen op tot persoonsvorming. Dit leidt in de literatuur tot veel aandacht voor het begrip Bildung: een houding ontwikkelen die beter in staat stelt tot het ontwikkelen van morele en kritische oordelen om verantwoordelijkheid te kunnen dragen voor de samenleving. Religie mag in deze begripsvorming niet ontbreken voor betekenisgeving en beantwoording van levensvragen.

Bertram beschrijft de levensbeschouwelijke identiteitsvorming, waarin het erom gaat hoe iemand zich verbindt aan principes/levensbeschouwing en bereid is deze bij te stellen om op een andere manier het leven te beschouwen. Iemand ontwikkelt zich door zich tot de omgeving en de levensstaken die er vanuit de omgeving op hem afkomen te verhouden.

Christelijke levensbeschouwelijke vorming heeft te maken met (het aanreiken van) interpretatiekaders vanuit het christelijke geloof van waaruit problemen in het menselijk bestaan begrepen kunnen worden. De lerende kan hierdoor op een andere wijze in het leven komen te staan.

Mijn eerste deelvraag: “Wat is levensbeschouwelijke vorming?” wordt hiermee vanuit de literatuur beantwoord. Het gaat om het ontwikkelen van een houding, gebaseerd op een levensbeschouwing, die beter in staat is om moreel en kritisch te kunnen oordelen om verantwoording te kunnen dragen voor de samenleving. Ontwikkeling wordt bepaald door de mate waarin iemand zich verbindt aan principes/levensbeschouwing en bereid is om deze houding bij te stellen. Religie zorgt voor betekenisgeving in dit proces en het inschakelen van persoonlijke levensvragen. Bij christelijke levensbeschouwelijke vorming kan het christelijk geloof modellen aanreiken.

In mijn praktijkonderzoek zal ik docenten en directie bevragen wat zij verstaan onder levensbeschouwelijke vorming en in hoeverre zij gebruik maken van (christelijke) interpretatiekaders.

3. De plek van een christelijke middelbare school in de huidige samenleving

Allereerst worden de kenmerken van onze huidige seculiere samenleving beschreven, vervolgens de rol van de middelbare school, daarna karakteristieken van het Nederlands christelijk onderwijs en tenslotte de positie van levensbeschouwelijke vorming.

3.1. Een karakteristiek van onze huidige pluriforme seculiere samenleving

De huidige Nederlandse samenleving is terug te brengen tot een aantal sociologisch/religieuze kenmerken (Vroom, 2006):

1. Individualisering;
2. Kerk zonder steun van de staat;
3. Rationalisering;
4. Religieus pluralisme;
5. Het einde van de maakbaarheid.

Sociologisch gezien is individualisering een ontwikkeling naar minder vaste collectieve maatschappelijke patronen (Vroom, 2006). Secularisatie, begonnen in de jaren '70, wordt hierdoor versterkt. Tal van factoren versterken deze individualisering: globalisering, internationalisering en toenemende welvaart na WOII. Mensen maken zelf uit wat ze geloven.⁶ (Berger, 1979) De scheiding van kerk en staat, maakt geloofskeuzen individueel. In Europa kunnen alle gelovigen (christen, moslim en anderen) zonder bemoeienis van overheid geloven. (Maliapaard & Gijsbers, 2012)

Rationalisering is de manier geworden om oplossingen voor religieuze geschillen te vinden: "als je het niet kunt bewijzen, is het niet waar". Als reactie is de kerk intellectualistisch geworden en verloor zij het besef dat het geheim van Gods bestaan en liefde niet op die manier in kaart is te brengen. (Vroom, 2006) Rationalisering is een ontmenselijkend kenmerk van de maatschappij en roept op tot terugkeer naar de vermenschelijking van de samenlevingsorganisatie. We moeten terug naar spiritualiteit (het tegenovergestelde van rationaliteit): de erkenning dat het hart redenen heeft die de rede zelf niet kent en daarom aangevuld moet worden met vermenschelijking. (Schuyt, 2006)

Het religieus pluralisme komt voort uit globalisering: door het grote aanbod van denkbeelden kiezen mensen op een "pick and choose"-manier. En door de onbeheerste wereldeconomie is het vooruitgangsoptimisme en daardoor het maakbaarheidsgeloof weggefallen. Dit brengt mensen weer terug naar hun kwetsbaarheid en zinsvragen. (Vroom, 2006)

Het meest kenmerkende in het sociale denken van de Nederlander is het ontbreken van één ordenend principe. (Schuyt, 2006) Er is onvoldoende sociale samenhang (cohesie) op basis van gelijkvormigheid en eenheid. Bij te veel cohesie is er een sterk wij-gevoel, waarin buitenstaanders als vijandig worden beschouwd. Sociale cohesie zit tussen twee extremen: individualisering en massificatie. Het is dualistisch: er is behoefte aan associatie (ergens onderdeel van uitmaken) én behoefte aan onderscheiding.

Een pluriforme en gefragmenteerde samenleving is niet hetzelfde. In een pluriforme samenleving bestaan verschillende (levens)overtuigingen, nevensgeschikt naast elkaar en waardenconflicten worden eindeloos bediscussieerd. Openheid en dialoog is vaak prettiger dan één overtuiging (uniform).

⁶ Het zogenaamde heretisch gebod: kies zelf. Iedereen mag het zelf weten en de bisschoppen en synodes kunnen weinig of niets meer afdwingen.

In een gefragmenteerde samenleving wordt één waardepatroon opgesplitst, een hiërarchische ordening wordt aangebracht en één aspect van de zaak wordt tot het geheel verheven (een pars-pro-toto-vergissing). Mensen leven dan een incoherent bestaan met weinig eenheid in hun daden en woorden. Het is gevaarlijk als men de gefragmenteerde wereld een pluriforme wereld noemt. Dan gaat één levensaspect het winnen: “het nutsaspect” (Schuyt, 2006). Het rapport “God in Nederland”, bevestigt dit door te concluderen dat “kerken verder in de marge van de samenleving zijn beland⁷ en net als andere organisaties figureren in een gedifferentieerde en gefragmenteerde samenleving”. (Bernts & Berghuijs, 2016)

*De uiteindelijke toets van een morele samenleving
is het soort wereld dat ze achterlaat voor haar kinderen.*

Schuyt citeert Bonhoeffer die zegt dat de uiteindelijke toets van een morele samenleving het soort wereld is dat ze achterlaat voor haar kinderen. “Een gefragmenteerde diabolische⁸ samenleving verscheurt en verslindt haar kinderen, een geïntegreerde cohesieve en symbolische samenleving voedt en voedt ze op. (Schuyt, 2006). Hier ligt een taak voor het onderwijs...

3.2. Een karakteristiek van de positie van het middelbaar onderwijs

Het wegvallen van sociale cohesie in de samenleving wordt sterk weerspiegeld in het onderwijs. De last van de gefragmenteerde samenleving wordt daar het meest gevoeld omdat jongeren in de cruciale fase zitten van socialisatie en verinnerlijking van normen. Sociale onrust, fragmentering, het gebrek aan consistentie in normen en waarden, de botsing tussen culturen vindt men in alle hevigheid terug in de klaslokalen. “Als het in de samenleving regent, giet het in de scholen”. (Schuyt, 2006) De internalisering van normen vormt de grondslag van sociale cohesie en het onderwijs kan hier een cruciale rol in spelen.

“Als het in de samenleving regent, giet het in de scholen”

Schuyt verduidelijkt dit met het Griekse “sparagmos”: “in brokken uiteenvallen” en vergelijkt dit met het onderwijs. Jonge mensen moeten vooral flexibel worden en kunnen nauwelijks vaste overtuigingen ontwikkelen, doordat het ritme van opvoeding en onderwijs constant onderbroken wordt. Doordat telkens iets anders aan de orde komt en onderlinge verhoudingen niet wordt uitgelegd, stagneert de autonomie van de leerling en de persoonsvorming. De combinatie van individualisering en massificatie⁹ heeft de school voorgoed gefragmenteerd. Schuyts oproep luidt: Is er nog een timmerman die het geheel weer maken kan? (Schuyt, 2006)

De oplossing is drievoudig: Het onderwijs heeft een nieuw professioneel elan én ethiek nodig, daarnaast een pragmatisch, mensgerichte visie op het onderwijs omdat de persoonsvorming centraal staat én zij heeft een flinke dosis generativiteit nodig (de wil om iets over te dragen aan volgende generaties) (Schuyt, 2006).

⁷ Het rapport “God in Nederland” laat zien dat de verschuivingen op spiritueel en religieus gebied zich de afgelopen jaren voortgezet hebben. God verdwijnt steeds meer uit onze samenleving. 82% van de Nederlanders komt nooit of bijna nooit meer in de kerk en nog maar 14% procent gelooft in een persoonlijke God. Het aantal ongelovigen (atheïsten en agnosten samen) zijn voor het eerst in de geschiedenis in de meerderheid (58%). De opmars van spiritualiteit lijkt stilstand te zijn gekomen. (Bernts & Berghuijs, 2016)

⁸ =door elkaar gooien/verscheuren in tegenstelling tot symbolisch: bijeengooien, samenvoegen.

⁹ Dat is: op ons zelf teruggeworpen kijken we naar anderen hoe we ons moeten gedragen/kleden.

De drie randvoorwaarden voor onderwijs zijn: kwalificatie¹⁰, socialisatie¹¹ én subjectwording.¹² In tegenstelling tot het rapport van VNO-NCW waarin scholen opgeroepen worden om gericht te zijn op het behalen van diploma's ¹³ (VNO-NCW, 2003), dient het onderwijs gericht te zijn op het aanleren van vaardigheden om autonoom, onafhankelijk én in relatie tot elkaar te kunnen functioneren. De leerling als een sociaal, cultureel mens is meer dan een cijfer. (Biesta, 2012). Het platform Onderwijs2032 benadrukt dit eveneens.¹⁴ (Onderwijs2032, 2016)

3.3. De positie van christelijk onderwijs in Nederland op dit moment

Het christelijk onderwijs wordt gerechtvaardigd in het duale onderwijsbestel uit Artikel 23 van de grondwet. Toch vragen sommigen zich af wat Boersma zich al afvroeg in 1996: "wat heeft het christelijk onderwijs te bieden aan onze zich opnieuw oriënterende samenleving?"

Den Bakker voert een pleidooi voor een revitalisering van het christelijk geïnspireerd onderwijs en geeft aan dat er geen eenduidige identiteit meer is, vanwege de aanwezige spanning hierin. Ricoers' theorie laat dit spanningsveld zien door twee kanten van identiteit te belichten: een idem-identiteit (dezelfde, duidt op continuïteit) en ipse-identiteit (ipse= zelf). Identiteit is ook "zichzelf worden". In deze spanning formuleren scholen hun identiteit. (Bakker D. d., 2013)

Daarnaast stelt Den Bakker dat hét dilemma voor veel scholen is hoe de eigen identiteit zich verhoudt tot de diversiteit in de schoolpopulatie en in de samenleving als geheel.

Hij spreekt over de verdwenen vanzelfsprekendheid rondom christelijke identiteit waardoor gelovige mensen binnen een school geneigd zijn om het christelijk karakter te gaan verdedigen vanwege ervaren bedreigingen. Dit stuut op verzet bij personeel om over identiteit te praten en er ontstaat soms een allergie vanwege het normatieve karakter ervan. Daarnaast is er verlegenheid rondom de "oude woorden" omdat men zich afvraagt of het nog wel van deze tijd is. Er ontstaat grote vrijblijvendheid op levensbeschouwelijk gebied, omdat er geen organisatiebrede doelstelling en schoolbrede afspraken zijn. De vraag ontstaat hoe een school vandaag eigentijds, zelfbewust en vernieuwend christelijk kan zijn waarmee zij medewerkers en ouders houvast en richting geeft. (Bakker D. d., 2013)

De positie van het christelijk onderwijs zal opnieuw geformuleerd moeten worden. Scholen zullen zich moeten beramen waar ze staan en naar toe willen.

Ondanks dat kerkgang en persoonlijk geloof teruglopen, is er een beweging om Nederlandse waarden meer te verankeren in het onderwijs. Het onderwijs kan helpen om jongeren trots te leren zijn op hun overtuiging. Niet om hen te dwingen anderen volledig te begrijpen en op elkaar te lijken, maar om een goede rechtstaat te creëren en zelfvertrouwen te ontwikkelen om zich met anderen te verdragen. (Paas, 2016)

¹⁰ Kwalificatie gaat over het aanleren van kennis, begrip en het bijbrengen van vaardigheden om te kunnen oordelen en onderscheiden met het doel om hier wat mee te kunnen doen. De kwalificatiefunctie is echter niet beperkt tot de voorbereiding op de wereld van werk en arbeid. Het bijbrengen van kennis en vaardigheden is ook van belang bij andere aspecten van het leven, zoals in verband met de vorming van politieke geletterdheid, opgevat als de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor goed burgerschap, of met de vorming van culturele geletterdheid in bredere zin.

¹¹ De socialisatiefunctie heeft te maken met de vele manieren waarop we, via onderwijs, deel worden van bepaalde sociale, culturele en politieke 'ordes'. Het onder andere overbrengen van normen en waarden.

¹² Tenslotte hoort het onderwijs te allen tijde bij te dragen aan processen van subjectwording die ertoe bijdragen dat degene die onderwijs krijgt meer autonoom en onafhankelijk wordt in zijn denken en handelen. Zie bijvoorbeeld in de Britse traditie van analytische onderwijsfilosofie Peters 1966; 1976; Dearden, Hirst en Peters 1972; en, voor een recente bijdrage, Winch 2005; en in de kritische traditie Mollenhauer 1964; Freire 1970; Giroux 1981.

¹³ "Nederland moet slimmer", luidt de titel van een rapport dat VNO-NCW in september 2003 publiceerde. Minder schoolverlaters, meer diploma's: Het is juist dit gehamer op de canon dat de school meer dan ooit tot een kennisfabriek dreigt te maken.

¹⁴ Met een beter evenwicht tussen deze doelen kan het onderwijs leerlingen begeleiden in hun ontwikkeling tot zelfstandige volwassenen die vaardig, waardig en aardig zijn, voor zichzelf en voor hun omgeving.

Onderzoek uit 2011¹⁵ suggereert een aantal type scholen: verlegen scholen (geen helder profiel vanwege verlegenheid met de christelijke identiteit), scholen in isolement (een duidelijke identiteit met distantie van diversiteit uit de samenleving); wereldscholen (diversiteit als hét kenmerk van identiteit) en scholen waarbij de identiteit in diversiteit naar voren komt (Bakker D. d., 2013).

Verus geeft aan dat er een paradigmaverschuiving nodig is in het identiteitsdenken. Een verschuiving van grondslagdenken¹⁶ naar perspectiefdenken. In perspectiefdenken wordt gezocht naar wat mensen vanuit verschillende bronnen met elkaar delen in hun visie op onderwijs, opvoeding, vorming en samenleven en is hiermee inclusief christelijk van karakter. Het stellen van de waartoe-vraag roept de zingevingdimensie op en vraagt naar persoonlijke motivatie en inspiratie.¹⁷ Identiteit betekent alles wat deze school tot deze school maakt. Het gaat dan om het integreren van de onderwijskundige, pedagogische, maatschappelijke, organisatorische en levensbeschouwelijke dimensies van de school. (Visser, 2015)

Vanuit het bekende “geloof, hoop en liefde” is het mogelijk om te komen tot eigentijdse verwoording van aloude christelijke waarden.

Veel scholen zoeken bij hun visieverantwoording naar kenmerkende waarden. Vaak komen veel scholen niet verder als goed onderwijs, respect, openheid, verdraagzaamheid, veiligheid. Vanuit het bekende “geloof, hoop en liefde” is het mogelijk om tot eigentijdse verwoording te komen van aloude christelijke waarden. Een uitdaging om vanuit het perspectiefdenken hier invulling aan te geven. (Bakker D. d., 2013)

3.4. De positie van levensbeschouwelijke vorming in het christelijk onderwijs

De interreligieuze benadering “learning from religion” heeft de beste kans van slagen om levensbeschouwelijke vorming een plek te geven binnen christelijk onderwijs. (Roebben, 2015)

Op thematische wijze wordt er naar de diepte van levensvragen gepeild waarop religieuze tradities gelijklopende of verschillende antwoorden geven. Godsdiensten en levensbeschouwingen kunnen onderzocht worden voor het eigen leven op het niveau van:

1. Verhaal
2. Moraal
3. Gemeenschap
4. Ritueel.

In een voortdurend spel van perspectiefwisseling worden leerlingen uitgedaagd om intrinsiek betrokken te zijn op de eigen traditie en deze te onderzoeken (verwoorden en verantwoorden) én aan de groep voor te leggen: een hermeneutische-communicatieve benadering.

Leerlingen worden dan aandachtig voor diversiteit en vaardig om daarmee om te gaan. Ze staan stil bij eigen zingevingsvragen en de vele mogelijke antwoorden van levensbeschouwelijke tradities.

Ze ontdekken nieuwe betekenissen in oude verhalen en leren hun persoonlijke narratieve identiteit hierin uit te drukken. Daarnaast is er ruimte om te praten over de spanning van hoe het is en hoe het zou kunnen zijn.

¹⁵ Uitgevoerd door de Vrije Universiteit en Hogeschool Inholland

¹⁶ Grondslagdenken: de grondslag verwoordt de gezamenlijke godsdienstige bron van waaruit onderwijs, opvoeding en vorming op de school gestalte krijgen. Van daaruit wordt telkens weer gezocht naar de doorwerking van het christelijk geloof in het onderwijs en de opvoeding en vorming van leerlingen. Het waartoe wordt bepaald door het waaruit van de grondslag. (blz. 17 uit de Brochure “Hoezo christelijk” van Verus)

¹⁷ Als Jezus, Boeddha en Mohammed elkaar tegenkomen en ze zouden perspectiefdenkers zijn dan zouden ze elkaar vragen: Broeder, vertel me je verhaal. Waartoe en waaruit leef je? Uit: brochure: “Hoezo Christelijk?”

Veel kinderen komen zonder taal, tradities en gemeenschap de klas binnen. Aansluiting bij een christelijke traditie is dan onmogelijk. De grote levensvragen blijven, vaak onuitgesproken. Wanneer jongeren binnengebracht worden in een betekenisvolle omgeving met sterke didactische impulsen, barsten deze vragen los. Religieuze tradities, juist ook de christelijke, zijn dan bronnen van wijsheid waaraan de ziel zich kan laven.

Christelijke godsdienstige vorming zou dan explorerend en informatief moeten zijn (het leren waarnemen van gestolde tradities in sleutelverhalen)¹⁸ en verklarend (ontstolling van sleutelverhalen om de oorspronkelijke sleutelervaring die eraan ten grondslag ligt te vinden die de ziel in beweging kan brengen).¹⁹

Het “christelijke” binnen deze vorming moet dan opnieuw ontworpen worden vanuit het kenosis-perspectief noemt. Kenosis (“loslaten”) wijst op de centrale christelijke geloofservaring dat Jezus Christus zich niet aan goddelijke waardigheid heeft vastgeklampt, maar deze heeft losgelaten om mens te worden en dit kwetsbare bestaan te delen met de mensheid. Het Goddelijk heil wordt dan gerealiseerd in de menswording van mensen die waarachtig mens worden voor elkaar. (Roebben, 2015)

Ik zou er een pleidooi voor willen voeren dat “christelijk” opnieuw gedefinieerd zou moeten worden.

Het christelijke in levensbeschouwelijke vorming is dan de manier waarop de leerlingen begeleid worden in hun vorming. Vergelijkbaar met de gelijkenis van de verloren zoon in Lukas 15²⁰, waarin de vader de zoon de ruimte geeft om de wereld te ontdekken. De docent is dan de vader die ruimte geeft aan leerlingen om alle voorkomende levensvragen te mogen stellen om dan vervolgens verrassende inzichten te laten zien vanuit het Christendom, zoals het ook een verrassing was voor de zoon dat hij ondanks alles gewoon thuis mocht komen.

3.5. Samenvatting met de verbinding naar deelvraag 2

De seculiere, pluriforme en gefragmenteerde maatschappij is individualistischer geworden en godsdienstig gezien is er een “pick and choose”-cultuur ontstaan. Een gefragmenteerde samenleving verscheurt haar kinderen. Daarom is er een geïntegreerde cohesieve en symbolische samenleving nodig. Door het internaliseren van normen kan het onderwijs bijdragen tot deze cohesie. Daarvoor is het belangrijk dat leerervaringen van leerlingen samengesmolten worden tot één geheel.

Hét dilemma voor veel christelijke scholen is hoe de eigen identiteit zich verhoudt tot de diversiteit in de schoolpopulatie en in de samenleving. Vanuit het perspectiefdenken kan een oplossing aangereikt worden.

“Learning form religion” is een interreligieuze manier om vandaag de levensbeschouwelijke vorming gestalte te geven binnen christelijke scholen. De kenosis-benadering (principe van het loslaten) is een manier om het christendom opnieuw te definiëren. Het Goddelijk heil wordt dan gerealiseerd in de menswording van mensen die mens worden voor elkaar.

Dit literatuuronderzoek aangaande de plek van een christelijke middelbare school in de huidige seculiere samenleving heeft verschillende tendensen, problematieken en uitdagingen blootgelegd die een kader vormen voor de beantwoording van mijn tweede deelvraag: Hoe krijgt de identiteit van het I.college als christelijke school invulling?

¹⁸ pedagogisch: hermeneutisch communicatief

¹⁹ theologisch: mystagogisch-communicatief

²⁰ Lukas 15: 11-32

4. Welke factoren en actoren spelen een rol bij de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen?

Dit hoofdstuk beschrijft vanuit de literatuur de (f)actoren die relevant zijn voor het levensbeschouwelijk onderwijs op de middelbare school. Ook zal aandacht zijn voor een onderzoek onder havo-5 leerlingen op het I.college.

4.1. (F)actoren in het algemeen

Bij vorming gaat het niet alleen om expliciete vorming: doelbewust, gericht en georganiseerd, maar vindt er ook vorming plaats die niet doelbewust georganiseerd is. Zoals bijvoorbeeld hoe ouders, leraren en vrienden met elkaar en met jongeren omgaan, hoe ze omgaan met tegenslagen, vanuit welke intentie ze hun werk doen en welk belang ze daaraan hechten. Dit vormt jongeren impliciet. In het onderwijs spelen zowel expliciete als impliciete factoren gelijktijdig een rol. (Roeleveld, 2006)

Jongeren geven zelf aan dat ouders de belangrijkste invloed hebben op de manier waarop zij tegen het leven aankijken. Op de tweede plaats zijn dat ingrijpende gebeurtenissen. Vrienden, broers en zussen nemen de derde en vierde plaats in. Op de vijfde plaats staat school. Jongeren ervaren de minste invloed van geestelijk leiders. (Bertram-Troost, 2006)

In mijn eigen onderzoek onder havo 5-leerlingen kom ik tot een vergelijkbaar resultaat: 1. Gezin en familie, 2. Vrienden en 3. Gebeurtenissen in het leven. (Prosman, 2016)

De interpretatie van de traditie waarin de leerling opgroeit is bepalend voor zijn persoonsvorming. Als een leerling de school binnenkomt, neemt hij dit mee. (Hermans, 2016) Dat de vrienden op nummer 2 staan, wordt ook in de literatuur bevestigd. De mening van de peergroup is belangrijk voor de adolescent in zijn bewustwordingsproces. (Woolfolk, 2014)

4.2. (F)actoren school-gerelateerd

Voor het effect van de school op de levensbeschouwelijke ontwikkeling, zijn medeleerlingen én de sfeer op school het meest belangrijk. Hierna noemen de leerlingen de lessen godsdienst/levensbeschouwing en de attitude van docenten. (Bertram-Troost, 2006)

In mijn eigen onderzoek onder havo 5-leerlingen komt ook naar voren dat medeleerlingen én docenten belangrijk zijn. Hieronder bespreek ik kort de (f)actoren: de medeleerling, de sfeer op school, de godsdienstles en tenslotte de docent.

4.2.1. De medeleerling

Beide onderzoeken geven aan dat als een klasgenoot vertelt hoe hij ten opzichte van een bepaald levensbeschouwelijk onderwerp staat, het leereffect groter is dan het leren van droge feitenkennis uit boeken. Kennis is nodig om het zicht op de wereld te vergroten, echter onderwerpen zoals leven, geloof, zin, waarden en normen, zijn continue in beweging, waardoor kennis aan verandering onderhevig is en geconstrueerd wordt in interactie met anderen en de omgeving. (Bertram-Troost, 2006)

Dat leerlingen nieuwsgierig zijn naar het geloof van de ander, blijkt ook uit het REDCo-onderzoek²¹ (Jackson, Miedema, Weisse, & Willaime, 2007). Ze nemen dagelijks de verschillen waar op de speelplaats, in de vriendenkring en op sociale media. Leerlingen willen met elkaar in gesprek, onder de open begeleiding van een docent, zodat ze zichzelf beter leren kennen, naar elkaar toe bewegen en samen nieuwe gedachtegangen uitproberen. (Roebben, 2015) Eigenheid ontstaat uit de ontmoeting met diversiteit, zoals die onder begeleiding van de docent is gearticuleerd. (Avest, 2009)

²¹ Een grootschalig, Europees gefinancierd onderzoek onderzocht de visie van jonge mensen tussen 14 en 16 jaar op de plaats van religie en levensbeschouwelijk onderwijs in de samenleving.

Er is sprake van het zogenaamde “ontmoetingsleren”: “learning in the presence of the other”. (Boys, 2008) en dit sluit aan bij de maatschappelijke opdracht: leren leven in dialoog met andersdenkenden. Het leren in verschilligheid.²² (Roebben, 2015)

Het sociaal constructivistisch leerprincipe sluit hier naadloos bij aan. De leerling gaat zelf op zoek naar antwoorden en de peers dienen als model. De leerling gaat een actieve co-constructie aan met anderen en zichzelf en wordt uitgedaagd om een actieve denker te zijn, uitlegger, vertaler en vragensteller, kortom een actieve sociale deelnemer. (Woolfolk, 2014)

4.2.2. Sfeer op school

De sfeer op school is van invloed op hoe leerlingen tegen het leven aankijken. Sfeer wordt door Bertram niet nader gedefinieerd. Een sfeerbepalende factor op school is de samenstelling van de leerlingpopulatie. Dóórdat er leerlingen zijn met een religieuze achtergrond, ontstaan er situaties die aanleiding vormen voor levensbeschouwelijke gesprekken, bijvoorbeeld door leerlingen die een hoofddoek dragen of meedoen met de ramadan. Ook het feit dat dagopeningen aangepast worden aan leerlingen die niet meer in de Bijbel lezen, bepaalt in zeker mate de sfeer op school. (Bertram-Troost, 2006)

Leerlingen zijn nieuwsgierig naar het geloof van de ander.

4.2.3. Godsdienstlessen

Godsdienstlessen en vieringen zijn voor leerlingen de duidelijkste signalen dat levensbeschouwing belangrijk is op school. Daarom is het belangrijk voor scholen die werk willen maken van levensbeschouwelijke vorming om de lessen en de vieringen te benutten. (Bertram-Troost, 2006)

Er zijn grote verschillen tussen scholen hoe lessen godsdienst worden ingevuld en hoe leerlingen dit zelf ervaren. Hoe meer ruimte er is voor de dialoog over eigen en andere levensovertuigingen bij godsdienst, hoe groter het leereffect en de waardering voor het vak. (Bertram-Troost, 2006)

Uit mijn eigen onderzoek onder havo 5-leerlingen kwam ook naar voren dat de leerling het meest heeft geleerd over zichzelf én over de medeleerling bij het vak godsdienst. (Prosman, 2016)

Tot slot blijkt uit onderzoek dat als levensbeschouwelijke thema's ook in andere vakken aan de orde komen, het leereffect én de identiteitsvorming van de leerling zelf wordt vergroot. (Bertram-Troost, 2006)

4.2.4. De docent

De docent ontwerpt een didactische ruimte waarbinnen jongeren kunnen groeien in kennis omtrent zichzelf, de wereld en anderen. Dit kan een godsdienstdocent zijn, andere vakdocent of mentor. Geen enkele leraar staat waardenneutraal voor de klas.

Leraren getuigen van “iets hogers” wanneer ze spreken over hun motivatie en hun contact met leerlingen. “Dat is waar ik het voor doe”.

Er kan een nieuw spiritueel verhaal ontstaan dat verankerd is in de vakdeskundigheid van de leraar die gemotiveerd en relationeel handelt. (Banning, 2015)

Voor de waardering van het vak godsdienst blijkt de relatie met de godsdienstdocent zeer belangrijk te zijn. Deze waardering wordt sterker naarmate leerlingen meer op de hoogte zijn van de visie van de docent én er respect is voor hun visie. Hoe sterker de waardering, hoe meer er geleerd wordt. (Bertram-Troost, 2006)

²² Dit staat tegenover leren in onverschilligheid, waar ook de verscheidenheid afgevlakt wordt. Dan haken leerlingen af omdat er niets meer te leren valt. Er is geen prikkeling doordat het vreemd is. blz 70.

4.3. Samenvatting met de verbinding naar deelvragen 3, 4 en 5

Er zijn impliciete en expliciete factoren die van invloed zijn op de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van jongeren. Op school zijn de volgende factoren belangrijk voor de levensbeschouwelijke vorming: de medeleerling, de sfeer, de godsdienstles en de docent. De leerling leert er veel van als hij ziet hoe medeleerlingen omgaan met levensbeschouwelijke thema's. Daarbij is vooral de interactie met elkaar en niet het leren van droge feiten, relevant. Tenslotte is een bevlogen docent van groot belang voor de identiteitsontwikkeling van een leerling. Als daarnaast levensbeschouwelijke thema's ook in andere vakken aan de orde komen, zal de levensbeschouwelijke vorming nog meer verdieping krijgen.

Deze literatuurstudie vormt een kader bij de beantwoording van deelvragen 3, 4 en 5.

Deelvraag 3: Is levensbeschouwelijke vorming een taak van een vakdocent? De docent blijkt een significante rol te spelen bij de levensbeschouwelijke vorming van de leerling. In mijn praktijkonderzoek wil ik onderzoeken wat de docent op het I.college motiveert en in hoeverre hier sprake is van een levensbeschouwelijke component.

Deelvraag 4: Hoe krijgt de levensbeschouwelijke vorming op dit moment vorm op het I.college?

De (f)actoren beschreven in dit hoofdstuk vormen een kader in de beantwoording van deze vraag.

Deelvraag 5: Hoe kan de levensbeschouwelijke vorming binnen het I.college geoptimaliseerd worden? Uit het literatuuronderzoek blijken factoren die de levensbeschouwelijke vorming positief beïnvloeden. In mijn onderzoek bevraag ik de respondenten hierop.

5. Wat is kenmerkend voor de bovenbouwleerling met betrekking tot levensbeschouwelijke vorming?

Dit hoofdstuk beschrijft hoe het levensbeschouwelijk ontwikkelproces verloopt bij de havo/vwo-bovenbouwleerling zodat het onderwijs hier goed bij kan aansluiten.

5.1. Hoe verloopt levensbeschouwelijke vorming bij leerlingen tussen 15- 18 jaar?

Bertram zet de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling in het zogenaamde levensloopperspectief. Er is blijvende ontwikkeling mogelijk in de manier waarop jongeren levensbeschouwelijke commitments aangaan en exploreren. Jongeren blijken eerder levensbeschouwelijke commitments te hebben, dan dat ze exploreren, omdat

- jongeren het nadenken over levensbeschouwing uit lijken te stellen, vanwege veel andere terreinen in hun leven (studiekeuze, partnerkeuze) waarop ze moeten reflecteren en keuzes dienen te maken;
- jongeren zich sterker lijken te binden aan een levensbeschouwing, dan dat ze zich erin verdiepen. Dit geldt voor leerlingen met alle achtergronden;
- weinig leerlingen bewust op zoek zijn naar een andere levensbeschouwing. Ze hebben niet het idee dat iets anders beter bij hen past.

Afhankelijk van de achtergrond bestaan er verschillen tussen leerlinggroepen met betrekking tot committen of exploreren van levensbeschouwing. Bij het formuleren van doelstellingen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing moet hiermee rekening gehouden worden. (Bertram-Troost, 2006)

In het vormingsproces speelt degene die gevormd wordt, de leerling zelf, een cruciale rol. De leerling wordt door allerlei omgevingsvariabelen beïnvloed, maar vormt zich uiteindelijk zelf aan de diverse invloeden. Initiatief hiervoor ligt echter bij de volwassenen. Het vormingsproces, binnen het onderwijs, wordt geïnitieerd door de leraar, maar gaat niet buiten de leerling om. De actieve participatie van de leerling neemt toe naarmate de volwassenheid nadert en zijn reflectievermogen uitbreidt.

Parallel daaraan vermindert de verantwoordelijkheid van de docent en vermeerdert de zelfsturing van de leerling en eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces. (Roeleveld, 2006)

De eerste taak van de docent in het vormingsproces is “ontvormen”, zodat een nieuwe omvorming kan doorbreken. Slechts een pedagogisch-didactische bijdrage is mogelijk, maar geen wezenlijk bijdragen tot persoonsvorming, omdat dit tot het geheim of de waardigheid van elke unieke mens hoort: “Bildung is Selbstbildung”. (Roebben, 2015)

5.2. De relatie tussen aanbod en vraag van levensbeschouwelijke vorming op school

Met de kennis dat bovenbouwleerlingen geen grote veranderingen doormaken van levensbeschouwing (5.1) is het zinvol om te bekijken wat leerlingen hierin nodig hebben.

Bertram concludeert dat:

- des te meer leerlingen zich gerespecteerd weten in hun eigen levensbeschouwing, des te meer zal hun levensbeschouwing bijdragen aan het ervaren van steun, zelfvertrouwen en een positief toekomstbeeld;
- hoe meer leerlingen over verschillende levensbeschouwingen leren, des te zekerder ze zijn over hun eigen levensbeschouwing en minder gericht op verandering. Leerlingen worden dus blijkaar niet geprikkeld om zelf anders tegen het leven aan te kijken;²³

²³ Deze bevinding heeft belangrijke implicaties met betrekking tot de discussie over de levensbeschouwelijke samenstelling van de leerlingpopulatie in het bijzonder onderwijs.

- Leerlingen die zich op school bewuster worden van hun eigen levensbeschouwing en daar met anderen over leren praten, staan meer open voor mogelijke verandering van levensbeschouwing. Het onder woorden brengen van de eigen levensbeschouwing biedt zicht op vragen en “tegenstrijdigheden” in relatie tot de eigen levensbeschouwing. Deze bewustwording kan stimuleren tot levensbeschouwelijke exploratie die gericht is op mogelijke verandering. (Bertram-Troost, 2006)

Het leren over verschillende levensbeschouwingen bevestigt hen dus in hun eigen meegekregen levensbeschouwing en leren praten erover met anderen werkt mee tot meer bewustwording en mogelijke verandering, ontwikkeling of groei in levensbeschouwing.

Leerlingen uit de bovenbouw maken over het algemeen nog geen grote keuzes tot verandering in levensbeschouwing.

5.3. Levensbeschouwelijke ontwikkeling van de havo-leerlingen op het I.college

Uit mijn kleinschalig onderzoek onder de havo 5-leerlingen kunnen de volgende uitkomsten genoemd worden:

1. De meeste leerlingen (72%) geven aan dat hun levensbeschouwing niet veranderd is. Hiermee wordt bevestigd dat weinig leerlingen bewust op zoek gaan naar een andere manier van tegen het leven aankijken en de keuze tot veranderen uitstellen. (Bertram-Troost, 2006)
2. Het aantal leerlingen dat zegt dat ze net als hun ouders het Christendom aanhangen is met bijna de helft verminderd (van 25% naar 13,8%). Een zogenaamde dubbele secularisering²⁴: jongeren ervaren weinig verbinding tussen hun wereld en de kerk, zien een spanning tussen geloof en wetenschap en vinden de seksuele moraal uit de kerk te simplistisch. Deze jongeren willen ook niet kiezen tussen vrienden en kerk, ervaren binnen de kerk geen ruimte voor twijfelaars en missen zelf een geloofservaring. (Kinnaman, 2011)
3. Er is weinig sprake van secularisering onder Islamitische leerlingen omdat het voor Turkse en Marokkaanse Nederlanders uitzonderlijk is om zichzelf “niet gelovig” te noemen. (Maliepaard & Gijsbers, 2012)
4. Bijna 30% van de leerlingen laat wel een verschuiving zien in de eigen levensbeschouwing. Mogelijk is dit het individueel-reflexief geloofsstadium waarin jongeren vanaf 17 jaar in terechtkomen. (Fowler, 1995) Jongeren nemen dan verantwoordelijkheid voor eigen levensbeschouwing, kunnen expliciete redenen geven voor bepaalde opvattingen en gedrag en kunnen kritisch reflecteren op eigen identiteit. (Alii, 2009)

5.4. Samenvatting met de verbinding naar deelvraag 3 en 4

Jongeren lijken het nadenken over een levensbeschouwing uit te stellen. Andere onderwerpen om op te reflecteren worden belangrijker geacht.

Ze verbinden zich eerder aan een hun vertrouwde levensbeschouwing dan een verandering te overwegen. Het leren praten erover met anderen werkt wel mee tot meer bewustwording en mogelijke verandering, ontwikkeling of groei in levensbeschouwing.

Naarmate de leerling ouder is, neemt de eigen verantwoordelijkheid voor de vorming toe. Tot die tijd ligt deze voor een groot deel bij de docent. In mijn onderzoek zal dit verder aandacht krijgen bij de uitwerking van de derde deelvraag: Is levensbeschouwelijke vorming een taak van een vakdocent?

De literatuurkennis omtrent de leerlingen zelf draagt bij in de beantwoording van deelvraag 4: Hoe krijgt de levensbeschouwelijke vorming op dit moment vorm op het I.college?

²⁴ Dat deel van de kerkleden dat minder aan kerkelijke participatievormen doet.

6. Welke rol speelt een school in levensbeschouwelijke vorming

In dit hoofdstuk wordt beschreven of, hoe en door wie levensbeschouwelijke vorming invulling kan krijgen binnen een school.

6.1. Moet een school een rol spelen in levensbeschouwelijke vorming?

Het constructief leren omgaan met (religieuze) verschillen is een basisdoelstelling van de hedendaagse school in zijn volle breedte. De Wet op Burgerschap verplicht scholen sinds 2006 om aandacht te besteden aan burgerschap en sociale integratie. Daarbij wordt levensbeschouwelijke vorming expliciet genoemd. Leerlingen moeten verschillende visies op het leven naast elkaar kunnen zetten (de pedagogiek van kwetsbare verschilligheid): “Dit ben ik, dat ben jij. Jij boeit mij. Laten wij elkaar beter leren kennen en zo onszelf leren verstaan.” Op school leren jonge mensen elkaar en elkaars vreemdheid verstaan en dat anderen én zichzelf kunnen veranderen. (Roebben, 2015) Religieus leren is om zich in de eigen levensloop gefundeerd te kunnen opstellen ten aanzien van de religieuze praxis: actief, passief of zich onthoudend. Als dit niet meer functioneert of als moedertalen uitdoven kan er een “clash” ontstaan tussen religieuze analfabeten en religieuze fanatici. (Dressler, 2011) Het is de taak van de school om verschillen in de maatschappij te onderzoeken, omdat onbekend onbemind maakt. Volwassenen stemmen tegenwoordig vaak op een politieke partij uit angst of onvrede. Een school kan een bijdrage leveren aan een ontwikkeling die een andere kant op gaat. Daarom moeten scholen leerlingen uitdagen een brede identiteit te ontwikkelen. Als je alleen een levensbeschouwelijke eis stelt aan je leraar godsdienst/levensbeschouwing en niet aan de rest van de staf, dan heb je wel wat uit te leggen als school. Je moet als school verantwoordelijkheid nemen voor de keuzes die je maakt. Alleen een les levensbeschouwing is hiervoor niet genoeg. De visie op levensbeschouwing moet door de hele school onderschreven en uitgedragen worden. Omdat op middelbare scholen leraren ieder uur een andere klas ziet, moeten leerkrachten er gezamenlijk veel werk van maken om die levensbeschouwelijke visie zichtbaar te maken. (Miedema, 2014)

Als je alleen een levensbeschouwelijke eis stelt aan je leraar godsdienst of levensbeschouwing en niet aan de rest van de staf, dan heb je wel wat uit te leggen als school.

Een goede school leidt op voor een samenleving die er nog niet is. De sfeer op school moet bepalend zijn voor de sfeer in de samenleving. (Sloterdijk & R.Gude, 2012)

Er ligt daarom een grote opdracht bij het onderwijs om haar leerlingen levensbeschouwelijke vorming aan te bieden om zodoende een bijdrage te kunnen leveren aan een geïntegreerde cohesieve samenleving waarin burgers elkaar kunnen verstaan ook al zijn ze verschillend (Schuyt, 2006).

6.2. Welke invulling krijgt de rol van de docent bij vorming?

De docent heeft een initiërende rol bij het vormingsproces, om de verantwoordelijkheid hiervoor steeds meer over te dragen aan de leerling zelf. De bevlogen docent is hierin een belangrijke actor. Tegenover de verzakelijking (instrumentele rationaliteit) binnen het beroep als docent staat het sociaal-interpretatief paradigma waarin specifiek menselijke zaken als betekenisgeving, subject-vorming en relationaliteit een wezenlijke plaats innemen. Er is bij docenten sprake van een existentiële roeping en betrokkenheid bij leerlingen. Docenten weten zich geroepen om samen met hun leerlingen in wederkerigheid tot inhoudsrijke dialogen te komen.

Dit vormt de basis en ziel van goed onderwijs. Er is bij docenten weinig tot geen affiniteit met een eenzijdig instrumenteel-rationele benadering van het leraarschap. Onder roeping wordt verstaan een innerlijk bewogen worden op grond van een besef van verbondenheid door de nood van een sociale werkelijkheid dan wel door het gefascineerd zijn van iets waardevols, tot existentieel gemotiveerde inzet voor die werkelijkheid. Deze inzet leidt tot een diepere vorm van vreugde en zelfverwerkelijking. Als een docent vanuit zijn eigen kracht en bevoegenheid werkt is er sprake van innerlijke leer-kracht van de leerlingen. Zo'n leraar is namelijk de pedagogie, is didactiek in eigen persoon. Het is een leraar die bij iedere vraag, ieder pedagogisch vraagstuk iets oproept om ook zelf dieper in het onderwijs door te dringen en existentieel-professioneel te groeien. (Banning, 2015)

Daarnaast kent de professionaliteit van de docent een levensbeschouwelijke dimensie. In de reflectie op het eigen handelen spelen de grote vragen over de zin van het bestaan een rol. In het vormgeven aan professioneel handelen blijkt en ontwikkelt zich de levensbeschouwing van de professional. De docent krijgt levensvragen voorgeschied van leerlingen en in zijn benadering van deze levensvragen is ook zijn eigen levensbeschouwing verweven. Reflectie op eigen en levensvragen van leerlingen hoort principieel bij het professional-zijn, omdat de persoon van de leerkracht in zijn eigen mens-zijn zijn eigen professionaliteit vormgeeft. De docent moet zich bewust zijn van het feit dat hij zelf ook voortdurend in beweging is. (Bakker C. , 2012)

Concluderend kan gezegd worden dat de docent die bijdraagt tot de levensbeschouwelijke vorming van de leerling een docent is die bevoegen is, die existentieel betrokken is bij de leerlingen, die zich bewust is van zijn eigen levensvragen en levensbeschouwing en gesprekken omtrent hun levensvragen niet uit de weg gaat, maar hierop reflecteert teneinde het de volgende keer nog beter te kunnen doen.

6.3. Welke invulling krijgt de rol van de docent godsdienst/levensbeschouwing bij levensbeschouwelijke vorming?

De relatie met de docent godsdienst/levensbeschouwing (GL) is bepalend voor de waardering van godsdienst/levensbeschouwing door de leerling. Deze waardering wordt sterker ervaren naarmate leerlingen meer op de hoogte zijn van de visie van de docent én als zij ervaren dat hij/zij respect heeft voor hun visie. Hoe sterker de waardering, hoe meer er geleerd wordt. (Bertram-Troost, 2006) Als docent GL is het de taak in de vorming van de leerling om in eerste instantie te "ontvormen", zodat een nieuwe omvorming kan doorbreken. Er zijn eigenlijk drie professionele rollen voor de docent GL: Hij is identiteitsondersteuner (voor de individuele leerling op microniveau), diversiteitsbegeleider (voor een klas op mesoniveau) en gemeenschapsvormer (voor de school op macroniveau). (Roebben, 2015)

De docent GL kan collega's attenderen op de spiritualiteit die ook in hun lessen gecreëerd kan worden. Zij kunnen hun collega's leren vakoverstijgend en grensverleggend te leren denken. Juist zij hebben in hun studie geleerd om vraagstukken van verschillende kanten te bekijken. Mits de schoolleiding hier ruimte voor creëert, kan een docent GL fungeren als vormingsonderwijzer om zodoende vakoverstijgende thema's te kiezen en samenwerkingsvormen tussen verschillende vakdocenten te organiseren. (Schreurs & Otten, 2016)

6.4. Vakoverstijging

In deze paragraaf komt vakoverstijging aan de orde. Hoe kan er tussen vakdocenten samengewerkt worden?

6.4.1. Waarom is vakoverstijging belangrijk?

In het rapport Onderwijs 2032, worden scholen uitgedaagd tot vakoverstijging door de leerlingen vakoverstijgende vaardigheden bij te brengen. (Onderwijs2032, 2016)

Waar het in het vormingsonderwijs over gaat, is dat wij de innerlijke relaties tussen informatie, kennis en inzicht leren begrijpen. Als die inzichten verbonden worden met fundamentele theorieën en tradities, dan kan er zelfs sprake zijn van wijsheid. (Vermeulen, 2015) De scheidslijn tussen vakken zoals deze op school aangeboden wordt, is kunstmatig. Hoe kan een leerling ooit verbanden leggen als hij of zij van het begin af aan leert dat schoolvakken los van elkaar bestaan. (Schreurs & Otten, 2016) Dankzij de ontwikkeling van vakoverstijgend onderwijs kunnen er dus leerprocessen op gang komen waar informatie, kennis en wijsheid geïntegreerd worden.

6.4.2. Levensbeschouwelijke vakoverstijging

Levensbeschouwing die naar voren komt in andere vakken speelt een rol bij exploratie gericht op mogelijke verandering. Des te meer aandacht er bij andere vakken dan godsdienst/levensbeschouwing is voor levensbeschouwing, des te eerder leerlingen geneigd zijn om zelf anders tegen het leven aan te gaan kijken. Er ligt een relatie tussen:

- Levensbeschouwelijke vorming in andere vakken;
- Exploratie gericht op mogelijke veranderingen;
- Leren over verschillende levensbeschouwingen;
- Leren praten over hoe de leerling zelf tegen het leven aankijkt.

Door in andere vakken dingen te doen, kan het principe van John Dewey in werking worden gesteld: learning by doing. Er zijn dus mogelijkheden om levensbeschouwelijke vorming meer te verankeren door de leerlingen bewust dingen te laten doen en hierop te laten reflecteren. De aandacht in Deweys werk voor reflectie binnen het “learning by doing” is in verband te brengen met de schaal “exploratie gericht op informatie”. Door informatie in te winnen en in gesprek met anderen te gaan, worden levensbeschouwelijke commitments verdiept, sterker beredeneerd en onderbouwd. Naarmate er meer sprake is van “levensbeschouwelijke reflectie” wordt het aangaan van levensbeschouwelijke commitments minder een willekeurig proces. (Bertram-Troost, 2006)

Het is de taak van een gehele school om te bewerkstelligen dat leerlingen zich verbonden voelen met hun wereld. Levensbeschouwelijke vorming beperkt zich niet tot de omgeving van school, het leven zelf is als een leerschool. Het is kansrijk om hier als school op in te haken. Om levenslang leren te stimuleren kunnen buitenschoolse activiteiten ontwikkeld worden die afgestemd zijn op de aspiraties van de leerlingen. Deze activiteiten kunnen geduid worden als levensoriëntatie. Te denken valt aan activiteiten zoals het organiseren van publieke debatten, toneelspelen, sporten, etc. (Schreurs & Otten, 2016)

6.4.3. Welke vormen van vakoverstijging zijn mogelijk?

Er zijn verschillende mogelijkheden tot vakkenintegratie binnen een continuüm van volledige isolatie (geen integratie) tot transdisciplinariteit. De keuze voor een plaats binnen dit continuüm wordt bepaald door het bestaande curriculum, de ervaring en visie van docenten, de organisatiestructuur en de einddoelen van het curriculum. Als docenten voldoende bekend zijn met de identiteit van de verschillende disciplines, kunnen zij zoeken naar relaties en transfers tussen deze disciplines. (Klaassen, Vreugdenhil, & Visser, 2011)

In een kortlopend onderwijsonderzoek is onderzocht hoe men het vak godsdienst/levensbeschouwing (GL) en de integratie hiervan vormgeeft op verschillende scholen. Diverse vormen en gradaties kwamen binnen het continuüm naar voren.

De meeste scholen lieten GL niet opgaan in een leergebied, maar hielden het als apart vak en zochten samenwerking in de vorm van projecten. Een enkele school koos ervoor om het vak deel uit te laten maken van Mens en Maatschappij, waarbij de docenten GL wel de GL-elementen bleven verzorgen. Betrokken docenten uit het onderzoek erkennen dat GL vaak een andere invalshoek heeft dan andere vakken (meer gericht op meningsvorming, attitude-ontwikkeling, minder cognitief, dichter bij de leerlingen, flexibeler), maar zien ook mogelijkheden tot vakoverstijging/vakintegratie (Klaassen, Vreugdenhil, & Visser, 2011):

- doordat er voldoende overlap te vinden is in maatschappelijke onderwerpen;
- door de vraag “hoe zou het zijn als ik...?” bij andere vakken in te brengen om zodoende de leerstof dichter bij de leerlingen te brengen;
- door aan leerlingen te laten zien dat geschiedenis en cultuur ook een vormende invloed op hen zelf heeft;
- door meer levensvragen aan de orde te stellen bij de “zaakvakken”.

Een aantal concrete voorbeelden zijn:

1. Een economieles die uitdaagt om waardendiscussies op gang te brengen over de manier waarop geld en goederen gebruikt worden.
2. Hoe we omgaan met het leven en de natuur’ als vraag voor de biologieles. (Miedema, 2014)
3. Een samenwerking tussen geschiedenis en wiskunde over hoe de organisatie van tijd beïnvloed is door rekenkunde en religie.
4. Een lessenserie waarin levensbeschouwing en gymnastiek gecombineerd worden. Waarin leerlingen moeten reflecteren op hun eigen lichamelijke activiteiten, zoals sportiviteit, samenspelen en omgaan met verlies.

Ondanks dat deze nieuwe vormen soms op weerstand kan stuiten, omdat het onderwijs steeds opnieuw aan het veranderen is, is het belangrijk om dit streven naar vakoverstijging door te zetten, omdat het inspirerend is voor docenten en leerlingen. (Schreurs & Otten, 2016)

6.5. Samenvatting met de verbinding naar deelvraag 4 en 5

Er ligt een opdracht bij het onderwijs om haar leerlingen levensbeschouwelijke vorming aan te bieden om zodoende een bijdrage te kunnen leveren aan een geïntegreerde cohesieve samenleving waarin burgers elkaar kunnen verstaan ook al zijn ze verschillend. Je zult als gehele school moeten bijdragen aan de levensbeschouwelijke vorming van de leerlingen. De docent speelt een cruciale rol bij de vorming van leerlingen. Als de docent dit doet vanuit zijn roeping en betrokkenheid bij de leerling, heeft dit op de leerling het grootste effect. Omdat de docent zichzelf ook levensbeschouwelijk ontwikkelt, zal hij vanuit zijn professioneel handelen moeten blijven reflecteren op hoe hij omgaat met eigen levensvragen en die van de leerlingen.

De docent GL zal op het gebied van vakoverstijging steeds meer als gemeenschapsvormer optreden. Want hoe meer aandacht er bij andere vakken dan GL is voor levensbeschouwing, des te eerder leerlingen geneigd zijn om zelf anders tegen het leven aan te gaan kijken.

Er zijn in de praktijk verschillende vormen van vakkenintegratie/vakoverstijging mogelijk. Ondanks dat er ook weerstand bestaat, is het inspirerend om hier als school naar uit te strekken.

Deze literatuur biedt een kader om deelvragen 4 en 5 nader uit te zoeken in de praktijk, waarin ik concreet kijk naar de levensbeschouwelijke vorming van het 1.college en de optimalisatiemogelijkheden om levensbeschouwelijke vorming meer integraal aan te bieden.

7. Onderzoeksmethode

7.1. Onderzoeksstrategie

Het onderzoek betreft een kwalitatief praktijkonderzoek waarbij het literatuuronderzoek dient om een theoretisch kader op te stellen dat als uitgangspunt dient voor de interviews.

Door middel van semi-gestructureerde interviews worden de data verzameld. De werkwijze is iteratief. In de interviews worden de bevindingen van het literatuuronderzoek getoetst aan de praktijk en waar nodig worden de uitkomsten van het literatuuronderzoek aangevuld. Het literatuuronderzoek en de interviews samen geven een beeld van hoe de levensbeschouwelijke vorming van de havo/vwo-leerling op het I.college meer optimaal vorm gegeven kan worden door de vakdocenten gezamenlijk. Op basis hiervan worden praktische aanbevelingen gegeven.

7.2. Onderzoeksprocedure

Het onderzoek bestaat uit twee fases:

1. Het ontwikkelen van een conceptueel kader aan de hand van de theorie. Begrippen uit dit kader worden geoperationaliseerd en vertaald naar een interview.
2. Het afnemen van de interviews bij de directeur en docenten.

7.3. Onderzoeksgroep

Ik heb 7 diepte-interviews afgenomen bij verschillende collega's en 1 interview met de directeur van het I.college een middelbare school voor havo-vwo. Elk interview duurde gemiddeld zestig minuten. De collega's die geïnterviewd zijn, zijn vakcollega's van de vakken LO (lichamelijke opvoeding), CKV (kunstvorming), geschiedenis, maatschappijwetenschappen, management en organisatie/economie, biologie/NLT en Nederlands. Alle vakcollega's zijn werkzaam in de bovenbouw van het havo-vwo. Ik heb mijn keuze voor de vakken laten bepalen door te streven naar een zo breed mogelijk beeld van het lesaanbod voor de bovenbouwleerling van het havo-vwo. Ik heb gekozen voor vakken:

- die alle leerlingen krijgen in de 4^e en/of 5^e klas van de havo- vwo (LO, CKV, Nederlands)
- die het taalonderwijs vertegenwoordigt: Nederlands.
- die een vormingselement in zich hebben (LO, CKV, maatschappijwetenschappen)
- die de zaakvakken vertegenwoordigen (geschiedenis, maatschappijwetenschappen)
- die een specifiek profiel vertegenwoordigen, zodat in dit onderzoek alle profielen vertegenwoordigd zijn.
- een vak uit het EM/CM- profiel (management en organisatie en economie)
- een vak uit het NG/NT- profiel (biologie/NLT).

Daarnaast heb ik ook gekeken naar mogelijkheden tot vakoverstijging in samenwerking met godsdienst/levensbeschouwing. Ik ben me ervan bewust dat ik hiermee niet alle mogelijkheden heb bekeken tot vakoverstijging en niet alle collega's heb gehoord. Maar ik meen met deze interviews een beeld te kunnen scheppen, welke tot een opstap kan dienen tot verdere uitwerking van dit thema.

Wie heeft er deelgenomen:

- Directeur, sinds 4 jaar werkzaam op het I.college, is actief bij PKN-kerk betrokken.
- Docent management en organisatie, is 20 jaar werkzaam op het I.college, bezoekt regelmatig Remonstrantse kerk.
- Docent CKV, werkt 7 jaar op het I.college, is Rooms-katholiek opgevoed. Is nu niet kerkelijk betrokken of gelovig.
- Docent Nederlands, werkt 4 jaar op het I.college, is actief kerkelijk betrokken geweest. Nu niet meer kerkelijk actief, noemt zichzelf een zoekend mens.

- Docent biologie/NLT: werkt sinds 9 jaar op het I.college, is christelijk opgevoed, maar is niet meer kerkelijk betrokken en geeft aan het ook niet belangrijk te vinden.
- Docent geschiedenis: sinds 15 jaar werkzaam op het I.college, is christelijk opgevoed en kerkelijk meelevend.
- Docent lichamelijke opvoeding: sinds 18 jaar werkzaam op het I.college en is christelijk opgevoed. Hij gaat niet meer naar de kerk, maar ziet zich nog wel christelijk in doen en laten.
- Docent maatschappijwetenschappen: sinds 33 jaar werkzaam op het I.college en noemt zichzelf vrijzinnig en ruimdenkend in geloof.

7.4. Instrumentaria

De interviews zijn afgenomen aan de hand van vooraf opgestelde vragen.²⁵ Voor de stijl van het interview is gekozen voor Appreciative Inquiry. (Ruijters & Simons, 2012)

7.4.1. Appreciative Inquiry

Appreciative Inquiry is een manier van leren en veranderen door dialoog en onderzoek die zich kenmerkt door een focus op sterktes en kracht: wat leven geeft aan een systeem. Het is een veranderfilosofie met als centraal vertrekpunt dat een systeem zich positief ontwikkelt zodra mensen gezamenlijk gaan onderzoeken wat er werkt, wat ze graag willen voor de toekomst en hier vanuit manieren ontwikkelen om successen uit te bouwen en sterktes te benutten om zo die gewenste toekomst te realiseren.

De kern is om een manier van leren en veranderen te vinden door dialoog en onderzoek, die zich kenmerkt door focus op sterktes en kracht. “What gives life to a system?”

Er staan twee basisvragen centraal:

1. Welke elementen hebben ervoor gezorgd dat we staan waar we nu staan? Welke factoren hebben dat mogelijk gemaakt? Wat is het unieke DNA van dit systeem, waardoor we tot groei en ontwikkeling in staat zijn?
2. Welke mogelijkheden bestaan er om het in de toekomst nog beter te doen?

Door over het vraagstuk te praten, ontstaat er energie en komen de ideeën.

Appreciative Inquiry is gebaseerd op 5 principes:

1. Sociaal constructivistisch. Door te praten creëren mensen met elkaar betekenis.
2. Poëtische principe. Het spreken in waarderende betekenisvolle verhalen die trots oproepen en resoneren bij anderen.
3. Simultaniteitsprincipe: onderzoek en verandering vallen samen. Door de gesprekken over levensbeschouwelijke vorming ontstaat er mogelijk bewustwording waardoor men er al mee gaat werken in de praktijk.
4. Het verbeelden van de toekomst. Dit is een krachtig hulpmiddel om tot ontwikkeling te komen. In de gesprekken wordt er nagedacht over de ideale school.
5. Positief principe: praten over wat er is, stimuleert een generatieve dialoog. “We learn from our mistakes, we grow from our successes.” Dit is het principe dat er geleerd wordt waar dingen fout gingen, maar dat het energie geeft als er naar successen wordt gekeken.

De interviews die gehouden zijn bij mijn onderzoek, zijn slechts een opstart van een mogelijk veranderproces.

²⁵ Zie bijlage

7.4.2. Kwalitatief onderzoek

De manier van kwalitatief onderzoek is gebaseerd op een methode van Lucassen en Hartman en heeft als volgt plaatsgevonden. (Lucassen & Hartman, 2007)

De interviews zijn op geluidsband opgenomen. Alle gesprekken zijn uitgeschreven. Vervolgens zijn deze gesprekken uitgewerkt met een open codering. Dit wil zeggen dat er gezocht is naar overkoepelende begrippen: stukken tekst zijn gemarkeerd en deze zijn met een samenvattend begrip omschreven. In de volgende fase heb ik per onderzoeksvraag de bijpassende antwoorden gecategoriseerd. Hierdoor ontstond een thematische indeling. Met behulp van woordenwebs zijn de antwoorden gegeven door respondenten visueel in kaart gebracht. Op deze manier is een begrippenkader vastgesteld dat het onderzoeksmateriaal dekt. Vervolgens is er overgegaan op het zogenaamd axiaal coderen, dit betekent dat er geredeneerd wordt vanuit de codes naar de gegevens. Onafhankelijk van mij, heeft een sociaal wetenschapper ook de interviews gecodeerd. Deze verschillende codes hebben we met elkaar besproken en we hebben clusters van codes gemaakt die bij elkaar horen door hoofdcodes te onderscheiden van subcodes en gezocht naar het juiste begrip dat de lading dekt. Om zodoende uit te kunnen maken wat belangrijk en wat minder belangrijk is, zijn het aantal gegevens gereduceerd tot een beperkt aantal codes. In deze fase ontstond meer focus in mijn onderzoek. Er zijn uit deze fase hoofdcategorieën en subcategorieën ontstaan.

Tenslotte ben ik overgegaan tot het selectief coderen: ik heb geprobeerd verbanden te leggen tussen de categorieën en heb gekeken naar hoe de verschillende elementen zich tot elkaar verhouden. Vervolgens ben ik de analyse gaan beschrijven en heb ik mijn conclusies getrokken. (Boeijs, 2005)

8. Resultaten onderzoek

De interviews zijn op de in 7.4.2 beschreven manier geanalyseerd. Dit hoofdstuk beschrijft de resultaten hiervan. Allereerst wordt het begrip en invulling van levensbeschouwelijke vorming onderzocht. Daarna volgt hoe de respondenten christelijk onderwijs interpreteren en de rol van de vakdocent bij levensbeschouwelijke vorming en hoe dat invulling krijgt. De laatste paragraaf beschrijft wat nodig is voor optimalisatie.

8.1. Levensbeschouwelijke vorming

Uit de analyse van de interviews over wat de eindtermen van levensbeschouwelijke vorming op het I.college moet zijn, blijken onderstaande twee hoofdkenmerken onderverdeeld in kernbegrippen.

8.1.1. Een leerling die zich bewust is van wat zich afspeelt in zichzelf en hiernaar verantwoordelijk handelt

Een leerling die levensbeschouwelijk gevormd is, beschikt voor zichzelf over zelfbewustzijn, is kritisch reflectief en deugdzaam.

Zelfbewustzijn

De leerling is in staat zichzelf te sturen en af te stemmen op anderen en kan daardoor meekomen in de samenleving. (Hoogenboom, 2014)

“Een leerling die heeft leren omgaan met ups en downs en die zichzelf staande weet te houden.”

Kritisch reflectief

De leerling is in staat om kritische vragen te stellen, uit te komen voor zijn mening, feedback uit te wisselen en zich nieuwe manieren van denken eigen te maken. (Taks, 2013)

“Een leerling die hier de school verlaat zou kritisch moeten zijn met een eigen mening.”

Deugdzaam

De leerling is bereid zich te gedragen in overeenstemming met algemeen aanvaarde waarden. (Woordenboeken.nu, 2012-2016)

“Een leerling die moed heeft, creatief is en keuzes durft te maken.”

8.1.2. Een leerling die zich bewust is van wat zich afspeelt in zijn omgeving en hiernaar verantwoordelijk handelt.

Een leerling die levensbeschouwelijk gevormd is, is naar anderen toe geïnteresseerd, respectvol en verantwoordelijk.

Geïnteresseerd

De leerling heeft belangstelling voor zaken die zich in zijn (maatschappelijke) omgeving afspelen, is benieuwd en schenkt dit aandacht en is of voelt zich hierbij betrokken. (Slot, 2007)

“De leerling die hier van school gaat, moet nieuwsgierig zijn naar de dingen die er gebeuren in de wereld.”

Respectvol

De leerling gaat met eerbied om met zijn medemens, dat wil zeggen dat hij/zij laat merken dat je de ander aanvaardt als een waardig en waardevol mens. (Slot, 2007)

“De leerling die hier van school gaat, is een leerling die niet zomaar iedereen achterna loopt en een roepstoeter is op de sociale media. Maar één die kan nuanceren in bepaalde opzichten.”

Verantwoordelijk

De leerling is bereid om een bepaalde taak tot zorg te nemen. (Duyndam & Leeuwenhoek, 2012-2016) Door zicht te hebben op “de ander” wordt je verantwoordelijk gemaakt. Door de ander aan te zien, roept dit een antwoord op: ver-antwoordelijkheid, aldus Emmanuel Levinas.²⁶ (Duyndam & Leeuwenhoek, 2012-2016)

“Met een open blik de wereld inkijken en zich bewust zijn van beperkingen van andere mensen. Je hebt een taak. Je leeft niet voor jezelf alleen.”

“Je bent iemand, je kunt iets en je doet mee.”

8.2. Invulling van de identiteit op het I.college

Er is met de respondenten gesproken over wat het I.college christelijk maakt en hoe zij dit beleven. Dit resulteerde in de thema's identiteit van de school en hoe de identiteit invulling krijgt.

8.2.1. Identiteit van de school

Met betrekking tot het eigene van het I.college en de identiteit van de school kunnen de antwoorden van de respondenten worden samengevat in drie kernwoorden (codes):

Traditioneel protestantisme

De school is van oudsher christelijk en hier horen begrippen bij zoals barmhartig, betrokken, weinig vernieuwend.

“We zijn wel een barmhartige school.”

“Er zit veel protestantisme in onze school en tegelijkertijd is het ook weer niet het bijbel-belt-protestantisme. Het heeft iets stads.”

²⁶ “Ik word uitgenodigd om mij in te zetten - ik word, als het ware, belast met verantwoordelijkheid, met een taak tot zorg - maar de invulling van die taak is aan mij, daarin ben ik vrij. Levinas aarzelt hier overigens niet om, in plaats van ‘uitnodiging’, een beladen term als ‘uitverkiezing’ te gebruiken, die heel precies aangeeft dat het niet om een initiatief van mijn kant gaat, maar om een uitnodiging aan mij gericht. Deze uitnodiging van verantwoordelijkheid geeft mij zelfs de (moeilijke) vrijheid, om de uitnodiging af te slaan: ik kan er ook niet op ingaan.” “.... Levinas noemt mijn verantwoordelijkheid voor de ander oneindig: ik kan deze verantwoordelijkheid niet beperken, of delen met anderen. Immers: de ander is juist degene die mij verantwoordelijk ‘maakt’...”

Impliciet

Het christelijke van de school is niet duidelijk herkenbaar, maar wordt min of meer bekend verondersteld in algemene typering en als normen en waarden.

“De traditie zit in het christelijk onderwijs, het is iets gevoelsmatigs.”

“Heel erg intrinsiek in waarde en normen”

“Hoe christelijk is onze school? Ik zie het te weinig terug. Het zijn niet alleen de dagopeningen. Waarom niet bij een unit vergadering?”

Vrijblijvendheid

Wat naar voren komt in het feit dat er veel van de oude gewoontes is losgelaten, ieder geeft hier zelf invulling aan, laat elkaar in elkaars waarde, er wordt veel vrijheid en ruimte ervaren daardoor veel autonomie maar ook weinig saamenhorigheid.

“Ik wil niet opgelegd worden om bepaalde thema’s te kiezen.”

“We geven te weinig mee dat dit een goede school is. De kinderen kijken niet terug naar een schooltijd met saamenhorigheid”

“Ik zou niet willen werken op een school waar dingen verplicht zijn. Ik heb wel behoefte om iets te doen dat past bij mij.”

8.2.2. Invulling van de identiteit

Op de vraag hoe de christelijke identiteit invulling kan krijgen op het I.college blijken er twee categorieën:

1. Het bestaande handhaven.
2. Het potentiële ontwikkelen.

8.2.2.1. Het bestaande handhaven

Er is een aantal facetten binnen de school die volgens de respondenten laten zien dat het I.college een christelijke school is. Deze facetten zijn wenselijk en dienen volgens de respondenten behouden te blijven. Dit betreft twee codes: schooloverstijgend en vakinhoudelijk.

Schooloverstijgend

Identiteitsgebonden activiteiten zoals dagopeningen en vieringen zijn activiteiten die gecontinueerd zouden moeten worden. Hierbij wordt wel de kanttekening gemaakt dat er met betrekking tot de vieringen meer participerende werkvormen gewenst zijn.

“Mijn visie op de vieringen? Heel wisselend. Dat geeft niet. Dat kan gebeuren. Het is een belangrijk onderdeel van de school. Als ik ben geweest, bespreek ik het met de leerlingen. Wat kun je hieruit meenemen. Mooie momenten om dit na te bespreken.”

Vakinhoudelijk

Het vak godsdienst. Het vak godsdienst geeft op dit moment vooral expliciet weer dat het I.college een christelijke school is.

*“Wat is christelijk aan deze school? Godsdienst, kerstvieringen, paasvieringen.
Normen en waarden die onlosmakelijk met Christendom verbonden zijn.”*

8.2.2.2. Het potentiële ontwikkelen

Daarnaast geven de respondenten aan dat het I.college potentie heeft om de christelijke identiteit van de school meer vorm te geven dan dat zij nu doet. Deze categorie kan onderverdeeld worden in de volgende codes: Gedeelde waarden exploreren én de christelijke identiteit explicieter maken.

Gedeelde waarden exploreren

Vanuit de Christelijke traditie zijn waarden als vergeving, barmhartigheid, geloof, hoop en liefde genoemd door de respondenten. Tegelijkertijd onderschrijft men dat deze waarden niet meer worden herkend en gedragen door een groot deel van het personeel. Dit vraagt dus om een herontdekking van de oude christelijke waarden en eigentijdse herdefiniëring

*“Bijvoorbeeld bij de identiteitsdag. Niet alle collega’s kunnen
zich herkennen in de termen geloof, hoop en liefde.
Als het losse termen zijn dan gaat iedereen het zijne ervan denken.”*

Christelijke identiteit expliciteren

De respondenten willen dat de christelijke waarden zoals genoemd hierboven concreet worden gemaakt binnen de volgende aandachtsgebieden:

Intermenselijk/relatieel

Hierin gaat het om aandacht, ruimte en zorg voor leerlingen en zorg voor docenten. Men heeft het hier over “gezien worden”. Het I. heeft als slogan: “de school die je ziet”. Respondenten geven aan dat dit herkend moet worden door leerlingen, ouders én personeel. Dit vraagt dus niet alleen maar dat de regels opgevolgd worden, maar om werkelijke betrokkenheid van directieleden en docenten naar elkaar en van docenten en directie naar de leerlingen. Het gaat om een attitude en om de uitvoering hiervan. Een ander voorbeeld is dat de mentor, naast dat deze aandacht heeft voor schoolresultaten, meer structureel aandacht en zorg biedt bij life-events van de leerlingen.

“Als je de slogan erop zet: de school die je ziet. Doe het dan ook. Formuleer en handel ernaar.”

*“In je mentorlessen kom je heel dicht op nare situaties.
Het mentoraat is een plek om levensbeschouwing in mee te nemen.”*

Organisatorisch

Respondenten willen dat binnen de school de christelijke waarden meer concreet zichtbaar worden. Te denken valt aan een zichtbaar jaarlijks wisselend schoolbreed thema (bijvoorbeeld vanuit het begrip “barmhartigheid”) een stilte-ruimte waar leerlingen zich terug kunnen trekken, bezinningsmomenten voor personeel, protocollen hoe te handelen bij life-events (ziekte, overlijden etc.) binnen het mentoraat en aandacht voor de grote verhalen vanuit de Christelijke traditie.

“Bijvoorbeeld een jaarthema met posters in de gang. Een begrip dat elke keer weer terugkomt. Barmhartigheid, lankmoedigheid of verzoening.”

“Het ideaal? Kinderen die de school verlaten, krijgen een paar dingen mee. Kennis van de verhalen van religies én ze hebben anderen leren kennen.”

8.3. Levensbeschouwelijke vorming als taak van de vakdocent

De literatuur wijst uit dat levensbeschouwelijke vorming vaak impliciet als reden wordt aangevoerd door een docent om zijn vak uit te oefenen. Het gaat hierin dus om de roeping (“drive”) van de docent. In deze paragraaf wordt onderzocht wat de docenten en directie van het I.college motiveert om hun werk te doen. De vraag is gesteld “waar krijg je energie van” en “waar doe je het voor?” Hierdoor wordt dus tevens onderzocht óf de docent levensbeschouwelijke vorming als zijn taak ziet. Uit de interviews zijn de volgende drie codes naar voren gekomen:

Compassie met de leerlingen

Respondenten vinden het belangrijk dat de leerling een fijne tijd heeft op school. Als docenten/directie hebben zij er plezier in om met deze leeftijdsgroep om te gaan: de sfeer, de humor en de gezelligheid.

“Maar ook de kleine momentjes, dat je het goed hebt met elkaar, de sfeer, dat het gezellig is.”

“Als ik dan een klas voor me krijg, word ik ook weer 17. Vrolijk, verliefd, dan komt er een energie vrij, daar word ik blij van.”

Gericht op ontwikkeling

De respondenten halen voldoening uit het feit dat leerlingen goede resultaten behalen voor hun vak en boven zichzelf uitstijgen. Zij zijn erop gericht om de leerlingen uit te dagen en hen verder te brengen in hun ontwikkeling.

“Om te helpen kinderen boven zichzelf uit te laten stijgen.”

“Ik wil mensen wat meegeven. Zeker degene die zich aan het ontwikkelen zijn, wil ik zetjes geven om tot die ontwikkeling te komen, met een zekere strengheid.”

“Bijvoorbeeld die jongen met de coopertest. Hij was geen sportief figuur. Ik ben naast hem gaan rennen. En hij heeft zichzelf verbaasd en is sportiever geworden dan dat hij zelf dacht. Dat je op zo’n manier een positieve bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van de kinderen.”

“De leerling die ontdekt dat zij de vragen niet goed leest en waar ik het verschil kan maken en haar kan helpen.”

Betekenis-gevend

De persoonlijke identiteitsontwikkeling van de leerling wordt door respondenten gezien als een belangrijk onderdeel van hun motivatie om les te geven. Hierin zitten zowel opvoedende als levensbeschouwelijke elementen. Docenten willen het blikveld van de leerlingen verruimen, hen leren wereldgebeurtenissen in een bredere context te plaatsen, deze te ervaren en te begrijpen.

“Ik heb een drive om op te voeden en te vormen”

“Je neemt de kinderen mee in je eigen verwondering.”

“Het leuke van het werk in het onderwijs is dat je contact hebt met kinderen. En dat je kunt doorgeven. Wij geven door aan onze kinderen. Wij geven waarden door aan onze kinderen.”

8.4. Huidige invulling van levensbeschouwelijke vorming door de vakdocent

Docenten en directie van het I.college zien levensbeschouwelijke vorming als hun taak. Dan rijst de vraag op hoe docenten dit invulling geven in hun lessen.

Uit de interviews blijkt dan dat de manier (tijd en ruimte) waarop levensbeschouwelijke vorming in de lessen aan de orde komt, sterk afhankelijk is van het feit of dit onderwerp voor de docent belangrijk is en daarmee relevant. De ‘persoonlijke relevantie’ is derhalve een belangrijk uitgangspunt dat soms impliciet en soms expliciet invulling krijgt. Impliciet betekent dat de docent geen concrete leerdoelen voor levensbeschouwelijke vorming bij de leerstof geformuleerd heeft en expliciet betekent dat de docent dat wel heeft. Dit leerdoel wordt soms ook beoordeeld.

8.4.1. Persoonlijke relevantie: Impliciet

Levensbeschouwelijke vorming is in de meeste vakken geen expliciete doelstelling van de docent. Het gaat de vakdocent er primair om dat de leerling kennis krijgt van het eigen vak en dit kan toepassen en hiermee kan voldoen aan de eindtermen. Hier wordt ook op getoetst en dit is leidraad in de lesdoelstellingen.

Op de vraag wanneer levensbeschouwelijke vorming wel aan de orde wordt gesteld, komen er drie vormen naar voren:

Spontaan door leerlingen

Wanneer er een levensbeschouwelijk gesprek plaatsvindt, is dit veelal een bijkomend element dat spontaan ontstaat door een vraag van een leerling.

“Soms ontstaat er een gesprek naar aanleiding van de dagopening. Maar dat zoek ik niet op.”

Opgeroepen door de actualiteit

Wanneer er een levensbeschouwelijk gesprek plaatsvindt, wordt dit soms opgeroepen door de actualiteit. De docent is hierin leidend.

“Toen met Charlie Hebdo. Dan hebben we het erover. De actualiteit, daar speel ik op in”

Gerelateerd aan de lesinhoud

Als in de lesstof onderwerpen aan de orde komen waarin een relatie gelegd kan worden naar een levensbeschouwelijke thema geven de geïnterviewde docenten hieraan invulling.

Hierbij kan gedacht worden aan ethische onderwerpen bij biologie, Bijbelse verhalen aan de hand van schilderijen bij CKV, bespreking van literatuur bij Nederlands en onderwerpen als discriminatie aan de hand van apartheid in Zuid-Afrika bij geschiedenis, het bespreken van vooroordelen (Maw) of een provocerende stelling poneren, waar leerlingen op moeten reageren (NL). Opvallend is dat de docenten voor de levensbeschouwelijke vorming geen expliciete leerdoelen hebben geformuleerd.

*“Alles vind ik levensbeschouwelijk.
Als ik praat over vluchtelingen, dan vertel ik iets over ontheemd zijn.”*

“Ik heb een voorbeeld genoemd van een fiets die gestolen werd door een Nederlander en mensen moesten daarna bepalen door wie dat gebeurd was, door een Nederlander of door een niet-Nederlander. Leerlingen dachten dat dit in scène was gezet. Dit is een stukje waar we nog wat mee moeten.”

“Ik roep soms een lelijk scheldwoord om iedereen wakker te schudden en dan vraag ik aan de leerlingen waarom ik dat niet mag zeggen.”

8.4.2. Persoonlijke relevantie: Expliciet

Als levensbeschouwelijke vorming expliciet aanwezig is, betekent dit dat levensbeschouwelijke vorming concreet als doel aan de orde komt. Dit kan binnen de school of binnen een vak. Indien het in een vak aan de orde komt, zijn hier concrete leerdoelen aanwezig die ook beoordeeld kunnen worden.

Opgenomen in de schoolstructuur

In een aantal gevallen is er expliciet sprake van levensbeschouwelijke vorming. Dit vindt plaats door bijvoorbeeld de dagopening, waaruit een levensbeschouwelijk gesprek kan ontstaan. Daarnaast vindt het plaats in het vak godsdienst en de vieringen.

“Soms kom ik op maandag met een stukje in de dagopening wat ik zondag in de kerkdienst heb gehoord.”

“Bij een mooi stukje uit de Oase (dagopeningsmateriaal), krijg ik soms een brok in mijn keel”

“Dagopeningen worden weinig gedaan. Als ik het doe, doe ik een gedicht of een actueel stukje dat me aanspreekt. Ik vind het wel fijn dat ik hier de vrijheid in krijg.”

Opgenomen in curriculum

In een enkel geval wordt levensbeschouwelijke vorming ook beoordeeld: het vak LO, waar vanuit waarden invulling wordt gegeven hoe de leerlingen met elkaar, docent en materiaal omgaan. De leerling krijgt hier een cijfer voor.

“Het moet in elke les aan de orde komen. In een aantal lessen kan het bewuster worden gemaakt. Een deel van het cijfer van gym gaat over omgang met elkaar, docent en materiaal.”

8.5. Optimalisering van de levensbeschouwelijke vorming op het I.college

In de gesprekken kwamen uiteindelijk de wenselijke vormen van levensbeschouwelijke vorming op het I.college aan de orde en hoe de huidige situatie te optimaliseren is. De antwoorden kunnen onderverdeeld worden in de verbeterpunten tot optimalisatie én wat hiervoor nodig is.

8.5.1. Verbeterpunten tot optimalisatie

De verbeterpunten tot optimalisatie zijn in drie niveaus te verdelen: schoolbreed, leerlinggericht en docentgericht. Hiervoor zijn kaders, kernwaarden en het oplossen van de huidige belemmeringen nodig.

Schoolbreed

Om levensbeschouwelijke vorming te optimaliseren, erkent men dat het krachtiger is om vanuit de totale school iets aan te bieden. Er wordt bijvoorbeeld gesproken over een jaarthema waar op aangehaakt kan worden in lessen en andere activiteiten. De directie geeft aan dat in het leerklimaat behoefte is aan verbreding in de vorm van vakoverstijging in plaats van verenging tot verschillende vakgebieden. Ook docenten zien mogelijkheid tot meer levensbeschouwelijke vakverbinding in de curricula en staan open voor het levensbeschouwelijk gesprek over onderwerpen gerelateerd aan het betreffende vakgebied.

Daarnaast wil directie over het geheel genomen docenten hebben die waarden dragen om die vervolgens over te dragen aan de leerlingen.

“We doen aan vorming, maar het is te veel verengd in een lesprogramma. Het zou breder kunnen zijn. We zouden aan een thema kunnen denken, overkoepelend.”

Leerlinggericht

De optimalisatie van de levensbeschouwelijke vorming kan ook meer vorm krijgen in het contact naar de leerling toe. Daarbij ziet men een belangrijke rol weggelegd voor het mentoraat. De mentor is betrokken bij belangrijke levensgebeurtenissen van de leerling en kan hierbij ruimte geven aan levensbeschouwelijke elementen die deze gebeurtenissen oproepen.

“Het mentoraat is een plek om levensbeschouwing in mee te nemen.”

De school heeft de slogan: “De school die je ziet”. Dit zou volgens de respondenten meer praktische invulling kunnen krijgen naar de leerling toe, waardoor de christelijke identiteit meer handen en voeten krijgt.

“De ideale school is een school waarbij er duidelijkheid heerst voor leerlingen en personeel. Dat afspraken worden nagekomen en waarbij resultaten goed zijn.”

“De ideale christelijke school, ligt in het verlengde van de ideale school. Het is een veilige school. Dat iedereen kan zijn die hij wil zijn. Dat de leerling zich veilig voelt en dat we elkaar helpen.”

Docentgericht

Wanneer er wordt gesproken over de ideale school en hoe de school gemeenschappelijke waarden uit zou kunnen dragen, vindt men het passen dat er een warm mensgericht onderwijsklimaat heerst van zien en gezien worden, inleven, openheid en geloof in elkaar. Dit is niet alleen gericht op het contact dat de docent met de leerling heeft, maar ook op het contact van directie naar docent en tussen docenten onderling.

“De ideale school voor mij is een school die ook het personeel ziet. De leerlingen gaan weer, maar het personeel blijft. Er wordt te weinig naar het personeel geluisterd. Er is geen structurele aandacht voor het personeel.”

8.5.2. Benodigheden tot realisatie

Om tot optimalisatie te komen van de levensbeschouwelijke vorming binnen het I.college is er behoefte aan kaders, kernwaarden en oplossingen voor de huidige belemmeringen hiervoor.

Kernwaarden

Binnen het kader vindt men het passend dat er een warm mensgericht onderwijsklimaat heerst waarin de volgende waarden centraal staan: zien en gezien worden, inleven, openheid, geloof in elkaar, barmhartigheid en vergeven. Ook de termen geloof, hoop en liefde worden genoemd. Het gewenste kader dat hierboven beschreven wordt zal ook duidelijkheid moeten geven over hoe de docent vanuit christelijke waarden vorm kan geven aan de levensbeschouwelijke vorming. Men heeft hierin behoefte aan kernwaarden om hier vervolgens een eigen invulling aan te kunnen geven. Men wil geen voorgeschreven wet. Daarnaast is er de behoefte dat deze kernwaarden gezamenlijk geformuleerd worden om zodoende door iedereen herkend en erkend te kunnen worden. Deze kernwaarden geven dan vervolgens richting aan de visie van de school.

“Een gezamenlijke waarde zou respect kunnen zijn, respect vanuit christelijke identiteit. Je kunt alleen niet elke keer vertellen waar het vandaan komt, dan wordt het fundamentalistisch. Maar respect dat nergens uit voorkomt heeft geen zin, als het niet gekaderd is. Wij hebben de mogelijkheid om het te verankeren.”

Kaders

Docenten geven aan dat er behoefte is aan duidelijke regelgeving en het consequent uitvoeren hiervan als het gaat om optimalisering van gemeenschappelijke waarden. Men legt uit dat dit duidelijkheid biedt en daarmee veiligheid. Daarnaast worden zaken genoemd rondom taalgebruik en is er behoefte aan ruimte om op een eigen manier dingen binnen die kaders in te mogen vullen. Volgens de respondenten is de ideale school een school die duidelijkheid, visie en structuur biedt. Een school met duidelijke verbindingen waarin men weet waarom de dingen gedaan worden.

“We hebben duidelijke kaders nodig. Niet dat de leerling fout op fout maakt en kans na kans krijgt. Het moet consequenties hebben als je over de grens gaat. Soms geven we te veel ruimte. Waarom? Om ruimte te geven of omdat we het zelf niet weten?”

Oplossen van belemmeringen

Om te komen tot een optimalisering van levensbeschouwelijke vorming binnen de school zal er een aantal belemmeringen weggenomen moeten worden.

Tijd

Men geeft aan dat er geen tijd is om nieuwe ideeën uit te werken die vakoverstijgend zijn. De waan van de dag in een druk schoolleven belemmert het vaak om actie te ondernemen. Als het echter eenmaal opgenomen is in het curriculum van een schooljaar dan is het makkelijker om hier uitvoering aan te geven.

“Vakoverstijging is leuk maar praktisch moeilijk of niet haalbaar. Als het bestaat, bijvoorbeeld een ethiekdag en het zit in het systeem, dan loopt het wel.”

“Vakoverstijging: er zijn genoeg mogelijkheden. Het is altijd een mooi idee, maar door de waan van de dag komt het er vaak niet van”

Vrijblijvendheid

Het is sterk afhankelijk of het onderwerp wat levensbeschouwelijk belicht wordt relevant is voor de vakdocenten. Daarnaast wordt aangegeven dat levensbeschouwelijke vorming niet actief gestimuleerd wordt, waardoor de docent onvoldoende uitgedaagd wordt om hier invulling aan te geven.

“We moeten geen kostschool worden die voor sport en opvoeding zorgt. We moeten doen waar we goed in zijn: kennis overbrengen. Levensbeschouwelijke vorming staat bij mij niet op de eerste plaats.”

Complexiteit

Schoolbrede levensbeschouwelijke vorming vraagt een overstijgende manier van denken. Daarnaast dient het ook weer praktisch gemaakt te worden naar de dagelijkse praktijk. Dit wordt als complex ervaren omdat het voor veel collega's niet direct behoort tot het eigen vakgebied. Ook geeft een aantal respondenten aan zelf niet initiatiefrijk te zijn op dit gebied.

“Ik ben zelf niet zo initiatiefrijk, maar sta er altijd voor open.”

Weinig onderlinge afstemming

Wanneer er vakoverstijgend gewerkt gaat worden, vraagt dit goede onderlinge afstemming, die is er op dit moment niet.

“Vakoverstijging is lastig, omdat het teveel versnipperd is.”

Teveel prestatiegericht

Doordat de school hard werkt om slagingsresultaten te verhogen, is de afgelopen jaren weinig aandacht geweest voor de immateriële kant van het mens-zijn: die dingen die het leven juist waardevol maken: de zorg voor elkaar, het plezier hebben met elkaar. Het gaat hier om de extra-buitenschoolse activiteiten die kleur geven aan de school en aan de identiteit: de manier waarop we met elkaar omgaan.

“De ideale school is dat elke leerling buiten de lessen om extra dingen doet: sport, kunst, schaken, dans, drama, social media, een sportclubje van school. Je hebt interesse voor elkaar en waar de ander mee bezig is, dat er verbindingen gelegd worden.”

9. Conclusies

Dit onderzoek beschrijft hoe vakdocenten vanuit diverse vakgebieden op het I.college (protestant christelijke havo/vwo-scholengemeenschap) optimaal bij kunnen dragen aan de levensbeschouwelijke vorming van de bovenbouwleerlingen.

Deelvraag 1: Wat is levensbeschouwelijke vorming?

Uit het onderzoek blijkt dat een leerling die levensbeschouwelijk is gevormd, iemand is die zelfbewust is, op kritisch constructieve wijze een eigen mening kan vormen en deze op respectvolle, deugdzame en geïnteresseerde manier kan integreren binnen de geldende waarden en normen van de huidige samenleving en hier vanuit zijn verantwoordelijkheid neemt.

Deelvraag 2: Hoe krijgt de identiteit van het I.college als christelijke school invulling?

De christelijke identiteit wordt omschreven als traditioneel protestant welke impliciet en vrijblijvend aanwezig is, zonder helder profiel. Er is behoefte aan meer samenhang met handhaving van bestaande elementen (vak godsdienst, dagopeningen en vieringen) en herdefiniëring van de oude christelijke waarden zodat het personeel zich hierin kan herkennen en hiermee “drager” en “overdrager” kan worden.

Deelvraag 3: Is levensbeschouwelijke vorming een taak van een vakdocent?

Alle respondenten zien, ondanks dat dit niet expliciet door de school wordt gevraagd, levensbeschouwelijke vorming als hun professionele taak en willen betekenis-gevend zijn richting de leerling.

Deelvraag 4: Hoe krijgt de levensbeschouwelijke vorming op dit moment vorm op het I.college?

Schoolbreed wordt expliciet invulling gegeven aan levensbeschouwelijke vorming door het vak godsdienst, dagopeningen en vieringen. De docenten geven vooral impliciet (geen leerdoel) invulling aan levensbeschouwelijke vorming als het voor hen persoonlijk relevant is en als dit aangereikt wordt door leerlingen, de actualiteit of door de lesstof. Er is dus sprake van willekeurig leren op levensbeschouwelijk vlak.

Deelvraag 5: Hoe kan de levensbeschouwelijke vorming binnen het I.college geoptimaliseerd worden?

Optimalisatie kan op de volgende drie terreinen plaatsvinden: schoolbreed, leerlinggericht en docentgericht.

Schoolbreed is er behoefte aan het gezamenlijk herdefiniëren van de christelijke kernwaarden en de vertaalslag daarvan in organisatorische en intermenselijke richtlijnen die structuur aan het geheel geven. Men wil de christelijke identiteit terugzien in duidelijkheid en veiligheid op organisatorisch vlak en ervaren in het intermenselijk contact. Hierdoor ontstaat een meer betrokken attitude van directie naar docenten en van docenten naar leerlingen toe waardoor de slogan “De school die je ziet” meer herkenbaar en zichtbaar wordt bij leerlingen, ouders én personeel. Daarbij zijn vakoverstijgende initiatieven en sfeermakende activiteiten noodzakelijk. Gedacht kan worden aan een schoolbreed thema, samenwerking tussen de vakken op levensbeschouwelijk gebied, bezinningsmomenten en nieuw leven in buitenschoolse activiteiten.

Naar leerlingen toe kan levensbeschouwelijke vorming meer invulling krijgen in het mentoraat en door meer samenhang aan te bieden tussen de verschillende vakken en activiteiten die in de school plaatsvinden op levensbeschouwelijk gebied.

Naar de docenten toe gaat het voornamelijk over het feit dat de docent meer optimaal kan bijdragen aan levensbeschouwelijke vorming als er meer oog is voor hem als mens binnen de organisatie. (De school die je ziet, gericht op de docent). Daarnaast zullen organisatorische belemmeringen (tijd, complexiteit en organisatie) tot vakoverstijging overbrugd dienen te worden, wil dit goed van de grond kunnen komen.

10. Discussie en evaluatie

10.1. Discussie

Een levensbeschouwelijke leerling is niet alleen kritisch reflectief en zelfbewust, maar is tevens gericht om op een verantwoorde respectvolle manier een bijdrage te leveren aan de samenleving. Opvallend is dat hier *niet* gesproken wordt over het transcendente of het goddelijk. Vanuit de literatuur wordt onderstreept dat religie zorgt voor betekenisgeving in het proces van levensbeschouwelijke vorming en dat het christelijk geloof hierin modellen kan aanreiken die kunnen dienen als interpretatiekaders. (Swetselaar, 2006)

Later blijkt uit de interviews dat (christelijke) referentiekaders belangrijk worden geacht voor de levensbeschouwelijke vorming.

De christelijke identiteit van het I.college wordt door de respondenten omschreven als traditioneel, onduidelijk geformuleerd en vrijblijvend. Er wordt ook geen *samenhang* op levensbeschouwelijk gebied ervaren binnen de school. In de literatuur wordt dit omschreven als een verlegen school. (Bakker D. d., 2013) Deze ontwikkeling blijkt ook uit mijn literatuuronderzoek waarin staat dat de ontkerstening van onze maatschappij ook in de scholen doordringt. (Bernts & Berghuijs, 2016), (Schuyt, 2006). Uit het onderzoek blijkt dat er is behoefte aan het *herdefiniëren van de christelijke waarden*. Hierdoor dienen christelijke scholen opnieuw hun positie te bepalen (Bakker D. d., 2013), (Paas, 2016), (Visser, 2015) .

Gezamenlijk geformuleerde kernwaarden op het gebied van *identiteit* waarin ruimte is voor eigen inbreng is een belangrijk aandachtspunt uit mijn onderzoek. Ricoeur beschrijft dit proces als de twee kanten van identiteit: een idem-identiteit en een ipse-identiteit. Idem betekent “dezelfde” en duidt op continuïteit en ipse betekent zelf/eigenheid. Identiteit betekent dan “zichzelf worden”. In deze spanning moet een school haar identiteit vormen, rekening houdend met de eigenheid van de verschillende mensen en zoekend naar het gemeenschappelijke. Hierin vindt de verandering plaats. (Bakker D. d., 2013) *Autonomie* is een belangrijke randvoorwaarde voor een professionele leerorganisatie (Ter Velde, 2015). Mensen willen erkend en gewaardeerd worden, ze willen zelf sturing geven aan hun (werk) leven en het vertrouwen krijgen dat ze positief bijdragen aan het geheel. (Ter Velde, 2015)

Opvallend is dat de beschrijving van christelijk onderwijs door de respondenten bijna gelijk oploopt met het beeld over “de ideale school”. Volgens de respondenten is de ideale school een school die duidelijkheid, visie en structuur biedt en vanuit gemeenschappelijke waarden een mensgericht onderwijsklimaat aanbiedt van zien en gezien worden, inleven, openheid en geloof in elkaar. Een school met *duidelijke verbindingen* waarvan men weet waarom de dingen gedaan worden. De literatuur bevestigt dat dit belangrijke kenmerken zijn van een professionele leergemeenschap. Interpersoonlijke capaciteit: het vermogen om samen te leren en te werken vanuit gedeelde opvattingen en de organisatorische capaciteit (structurele condities binnen een school) zijn doorslaggevend. (Ter Velde, 2015). Handelen vanuit één gemeenschappelijke visie is daarnaast een kwaliteitskenmerk van een lerende organisatie (Senge, 1992)

Vakdocenten van het I.college zien het als hun taak om *vormend* bezig te zijn op levensbeschouwelijk gebied. Zij hebben compassie met de leerling, zijn gericht op zijn ontwikkeling en willen betekenisgevend zijn. Dit wordt bevestigd door de literatuur. (Banning, 2015) (Roeleveld, 2006). Een geïnspireerde houding van de docent is een belangrijke succesfactor in het vormingsproces (Roebben, 2015). Bakker benadrukt dit ook en voegt eraan toe dat de docent ook dient te *reflecteren* op eigen handelen omwille van zijn professionaliteit. De docent krijgt immers levensvragen van leerlingen en dient daarom bewust te zijn van zijn eigen levensbeschouwing. (Bakker C. , 2012). Het is belangrijk dat de school hierin de docent faciliteert.

Een opmerkelijk onderzoeksresultaat is dat de levensbeschouwelijke vorming op dit moment te sterk afhankelijk is van *de individuele docent*. Als de docent de relevantie niet ziet, kan hierdoor deze vorming blijven liggen. Hierover lijkt tot dusver geen literatuur te zijn. Dit onderstreept het belang van sturing vanuit een schoolorganisatie zodat levensbeschouwelijke vorming wordt vertaald in concrete leerdoelen bij andere vakken. Uit de literatuur blijkt dat naarmate er meer expliciete “levensbeschouwelijke reflectie” wordt aangereikt, het leren op dit vlak minder willekeurig en meer gericht plaatsvinden. (Dewey, 1999)(Bertram-Troost, 2006) Als er niet alleen bij het vak godsdienst, maar ook bij *andere* vakken aandacht is voor levensbeschouwing (dialoog met andere leerlingen), zullen de leerlingen zich op dit vlak ook meer ontwikkelen om zelf anders tegen het leven aan te gaan kijken (Bertram-Troost, 2006).

Bij de dagopening op het I.college wordt expliciet rekening gehouden met de levensbeschouwelijke vorming. Uit het onderzoek blijkt dat *dagopeningen* willekeurig worden gedaan en niet altijd aansluiten. Vanuit de literatuur wordt dit herkend. Bertram doet een oproep tot *herbezinnen* op het doel dat men met dagopeningen heeft om na te gaan of dit doel bereikt wordt (Bertram-Troost, 2006).

Om levensbeschouwelijke vorming te optimaliseren, geven de respondenten aan dat het krachtiger is om levensbeschouwing meer in de school te *integreren*, dan dit alleen bij het vak godsdienst aan te bieden. Dit is in lijn met de literatuur waaruit blijkt dat als leerlingen uitgedaagd worden om een brede identiteit te ontwikkelen en levensbeschouwing integraal en vakoverstijgend aangeboden wordt er een coherend geheel ontstaat. (Schuyt, 2006) (Miedema, 2014) Dankzij de ontwikkeling van vakoverstijgend onderwijs kunnen leerprocessen op gang komen waarbij informatie, kennis en wijsheid geïntegreerd worden. (Schreurs & Otten, 2016) Tijd en complexiteit zijn volgens mijn onderzoek de belemmering om vakoverstijgend te werken. Literatuur bevestigt dat en pleit voor gefaciliteerde tijd voor curriculumontwikkeling en nascholing, met bijbehorende budgetten. (Klaassen, Vreugdenhil, & Visser, 2011)

De samenhang binnen de school kan ook verbeterd worden als *vieringen* gedragen worden door leerlingen én docenten en ingebed zijn in de organisatie. Het leereffect op het gebied van levensbeschouwing wordt hierdoor vergroot. (Bertram-Troost, 2006)

Tenslotte ervaart men binnen de school veel nadruk op cijfermatige prestaties. Respondenten wensen meer aandacht voor de *immateriële kant van het menszijn* binnen de school, bijvoorbeeld door buitenschoolse activiteiten nieuw leven in te blazen. Literatuur bevestigt dat deze elementen noodzakelijk zijn tot bevordering van (levensbeschouwelijke) vorming. (Bertram-Troost, 2006), (Onderwijs2032, 2016), (Schreurs & Otten, 2016), (Biesta, 2012). Buitenschoolse activiteiten zijn erop gericht om bij leerlingen ervaringen van verbondenheid met de wereld te genereren en dienen daarmee als “levensoriëntatie”. Leerlingen gaan zich dan thuis voelen op school, dit appelleert aan gevoelens van veiligheid en verbondenheid en aan die van inspiratie en creativiteit. En als een leerling verbanden ontdekt tussen ideeën, belangen en perspectieven, dan krijgt hij een gevoel van samenhang, overzicht en geestelijke oriëntatie. (Schreurs & Otten, 2016)

10.2. Evaluatie van het onderzoek

Bij dit onderzoek is gebruik gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksmethode. Een sterk punt van het huidige kwalitatieve onderzoek is dat er veel ruimte is geweest voor exploratie, hierdoor kon verbreding en verdieping aan de orde komen. De uitgebreide literatuurstudie heeft steeds gezorgd voor verschillende perspectieven, waardoor verdieping gezocht kon worden tijdens het interview. Antwoorden van respondenten werden dan tijdens de interviews gespiegeld met de nieuwe inzichten vanuit de literatuur en hieruit werden dan vervolgvragen geformuleerd. Dit heeft naast verdieping ook tot meer nuancering geleid.

Daarnaast is steeds zoveel mogelijk gezocht naar het voorkomen van een interpretatiebias. De uitkomsten van het onderzoek zijn gecodeerd door twee verschillende onderzoekers en door deze uitkomsten met elkaar te vergelijken zijn de resultaten geformuleerd. Op deze manier zijn de belangrijke thema's benoemd. Een ander sterk punt van dit onderzoek is dat het voortborduurde op een eerder binnen de school uitgevoerd onderzoek vanuit leerlingperspectief.

Een aandachtspunt bij dit onderzoek is dat er een kleine populatie (N=7) van de personeelsgeleding van het I.college is onderzocht. Dit dient meegenomen te moeten worden bij de interpretatie van de resultaten. Om toch een zo representatief mogelijk beeld te krijgen is er gekozen voor vakdocenten die naast hun eigen vak ook andere verantwoordelijkheden hebben binnen de school. Daarnaast zijn de interviews op een zogenaamde iteratieve methode afgenomen: tijdens de interviews zijn gezichtspunten van respondenten van eerder afgenomen interviews meegenomen en gebruikt om te komen tot verdieping en integratie en is er aandacht geweest voor de diversiteit van de verschillende visies en er is er niet bij iedere respondent dezelfde vragen gesteld.

Uitbreiding van het onderzoek onder meerdere vakdocenten op deze school is daarom aanbevelenswaardig door bijvoorbeeld het opzetten van een kwantitatief onderzoek met vragenlijsten voor alle docenten en directieleden. Dit onderzoek kan ook digitaal worden gedaan en zelfs op meerdere scholen aangeboden worden.

11. Aanbevelingen

Om binnen het I.college te komen tot meer integraal levensbeschouwelijk leren, doe ik de volgende aanbevelingen (in willekeurige volgorde):

- Het formuleren van kader en visie omtrent levensbeschouwelijk leren door de directie.
- Het schoolbreed formuleren van gemeenschappelijke waarden. Vanuit het perspectief denken, kan gezocht worden wat docenten en directie vanuit verschillende bronnen met elkaar delen in hun visie op onderwijs, opvoeding, vorming en samenleven. Op deze manier kan er gekomen worden tot een herdefiniëring van christelijk onderwijs.
- Het benutten van externe expertise bij dit complexe proces. Dit proces kan worden begeleid door een derde partij, die als onafhankelijke sturing kan geven. Een organisatie als Verus zou dit kunnen verzorgen. (Visser, 2015)
- Het investeren in vakdocenten door de directie als het gaat om aandacht en gezien worden, door bijvoorbeeld jaarlijks een moment te organiseren waarin men nadenkt en ervaringen deelt over levensbeschouwelijk onderwijs, om zodoende de professionaliteit en inspiratie te vergroten en het tot een gemeenschapsleren te maken.
- De verwachting op het gebied van levensbeschouwelijke vorming expliciet te verwoorden in het aanname-beleid van nieuwe collega's. Zodat voor de nieuwe docent duidelijk is op welke manier een bijdrage geleverd kan worden op het gebied van de levensbeschouwelijke vorming om op deze wijze al "bij de poort" draagkracht te creëren.
- Het expliciet evalueren van de levensbeschouwelijke aspecten zoals deze door de school geformuleerd zijn, bij het functioneringsgesprek van de vakdocenten. Op deze manier ontstaat een doorlopende ontwikkeling op levensbeschouwelijk gebied én behoudt men draagvlak binnen het docentenkorps.
- Het ondersteunen in bijscholing van docenten in het voeren van een levensbeschouwelijk gesprek, zodat dit het zogenaamde ontmoetingsleren kan bevorderen. (Boys, 2008)
- Het sociaal constructivistisch model als uitgangspunt nemen in de didactiek rondom levensbeschouwelijke vorming omdat de vorming juist dáár gebeurt in de interactie met elkaar. (Roebben, 2015)
- Het expliciet opnemen van levensbeschouwelijke reflectie in de leerdoelen van de vakken zodat het (levensbeschouwelijk) leerrendement voor leerlingen wordt vergroot.
- Deze curriculuminnovatie laten verlopen via een bottom-up benadering om hiermee de autonomie van docenten tot haar recht te laten komen en tevens ingebed te laten zijn binnen de schoolorganisatie. Het laat de wensen van docenten leidend zijn voor de keuze van innovatie en de wijze waarop deze wordt ingevuld. Met daarbij een kritisch meedenken en de nodige steun (facilitair en moreel) vanuit de schoolleiding. (Klaassen, Vreugdenhil, & Visser, 2011)
- Het toevoegen van enige vorm van interdisciplinariteit aan deze curriculuminnovatie. Dat wil zeggen een curriculumontwikkeling collaboratief met leerlingen. Deze vorm zou volgens Dowden het meest leiden tot succesvol en verbeterd onderwijs. (Dowden, 2007)
- Het faciliteren van tijd voor curriculumontwikkeling en nascholing, met bijbehorende budgetten. (Klaassen, Vreugdenhil, & Visser, 2011). Als het gaat om het ontwikkelen van vakoverstijgend onderwijs, dan ligt er een belangrijke taak voor docenten die breed kunnen kijken en vakoverstijgend kunnen denken. Zij staan dan voor de opgave om collega's te leren grensverleggend en vakoverstijgend te denken op levensbeschouwelijk gebied.

- Het herbezinnen op dagopeningen om na te gaan of dit doel nog bereikt wordt. (Bertram-Troost, 2006)
- Het onderzoeken hoe vieringen meer ingebed kunnen worden in de organisatie en planning van de school met meer betrokkenheid van leerlingen én van andere docenten dan alleen docenten GL.
- Het onderzoeken welke mogelijkheden er zijn voor een jaarlijks wisselend schoolbreed thema.
- Het meer zichtbaar maken van levensbeschouwing door het creëren van een stilteruimte waar leerlingen zich terug kunnen trekken, het faciliteren van bezinningsmomenten voor personeel, het opstellen van protocollen hoe te handelen bij life-events (ziekte, overlijden etc.) binnen het mentoraat.
- Het aanstellen van een persoon die zich specifiek bezighoudt met de integratie van levensbeschouwelijke vorming binnen de school. De docent heeft de ruimte om vakoverstijgende thema's te kiezen en samenwerkingsvormen tussen verschillende vakdocenten te organiseren. (Schreurs & Otten, 2016)

Als levensbeschouwelijke vorming op deze manier een plek kan krijgen binnen de school, kan het voor de samenhang binnen de school zorgen, zoals cement losse stenen tot een stenen muur maakt. Dit zal voor de leerlingen tot uiting komen in de manier hoe het personeel met hen en met elkaar omgaat. Als dit op aanstekelijke wijze invulling krijgt, zal de leerling hierdoor geënthousiasmeerd worden. Samen leren en ontwikkelen wordt dan een feest!

12. Literatuurlijst

- Adams, G., Gullotta, T., & (Red), R. M. (1992). *Adolescent identity formation*. Newbury Parks: Sage Publications, Inc., 240 pagina's.
- Agora. (2016, maart 20). Opgehaald van [www.agora.nu](http://www.agora.nu/PDFs%20voor%20Nieuws/Religie%20Doet%20Ertoe%202016.pdf): <http://www.agora.nu/PDFs%20voor%20Nieuws/Religie%20Doet%20Ertoe%202016.pdf>
- Alii, E. (2009). *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Boekencentrum B.V. .
- Avest, I. t. (2009). Eigenheid ontstaat in het contrast. *Nartex* 9(4), 22-29.
- Bakker, C. (2012). Durven reflecteren met open einden. In G. v. Stralen, & R. Gude, ... *En denken! Bildung voor leraren* (pp. 214-223). Leusden: ISVW Uitgevers.
- Bakker, D. d. (2013). *Scholen met lef, tien notities bij christelijk geïnspireerd onderwijs in een seculiere tijd*. Woerden: Besturenraad centrum voor christelijk onderwijs.
- Banning, B. (2015). *Leraren wat boeit jullie? Theoretisch en empirisch onderzoek naar roeping binnen het professioneel zelfverstaan*. Antwerpen: Maklu, 356 pagina's.
- Berger, P. L. (1979). The heretical Imperative. In P. L. Berger, *The heretical imperative* (pp. 26-31). New York: Anchor Press/Doubleday.
- Bernts, T., & Berghuijs, J. (2016). *God in Nederland 1966-2015*. Utrecht: Uitgeverij Ten Have, 367 pagina's.
- Bertram-Troost, G. (2006). *Geloven in bijzonder onderwijs, levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer,: Boekencentrum, 367 pagina's.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers, 135 pagina's.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek, denken en doen*. Utrecht: Boom. 179 pagina's. .
- Boys, M. (2008). Learning in the Presence of the Other. *Religious Education, the official journal of the Religious Education Association*, 502-506.
- Dewey, J. (1999). *Ervaring en opvoeding* (G. Biesta en S. Miedema, vertaling en inleiding). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum (Originele werk uit 1938), 121 pagina's.
- Dowden, T. (2007). Relevant, challenging, integrative and exploratory curriculum design; perspectives from theory and practice for middle level schooling in Austria. *The Australian Educational Researcher*, 34(2), 51-71.
- Dressler, B. (2011). Religionspädagogik als Modus Praktischer Theologie. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 149-163.
- Duyndam, p. M., & Leeuwenhoek, K. (2012-2016). *lucepedia.nl dossieritem*. Opgehaald van Tilburg University : <https://www.lucepedia.nl/dossieritem/levinas-emmanuel/emmanuel-levinas-1906-1995>
- Engel, J., & Norton, W. (1980). *What is going wrong with the harvest?* Grand Rapids: Zondervan, 171 pagina's.
- Fowler, J. W. (1995). *Stages of Faith, the psychology of human development and the quest for meaning*. New York: HarperCollins Publishers Inc., 352 pagina's.
- Geurts, T. (2016). Bildung voor leraren. *Nartex* 16(1), 11-17.
- Hermans, C. (2016). Bildung en levensbeschouwing. *Nartex* 16(1), 44-51.
- Hoof, A. v. (1997). *Identity formation in adolescence: structural integration and guiding influences*. Enschede: Febodruk BV, 314 pagina's.
- Hoogenboom, E. (2014, februari 7). *Huis van Belle.nl*. Opgehaald van Huis van Belle: <https://www.huisvanbelle.nl/zelfbewust-klinkt-goed-maar-uh-wat-dat-eigenlijk/>
- Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W., & Willaime, J. (2007). Religion and Education in Europe. Development, Contexts and Debates. *Journal of Empirical Theology, Volume 21, Issue 2*, 252-253.
- Kinnaman, D. (2011). *You lost me: Why young Christians are leaving church and rethinking faith*. Grand Rapids, Michigan: Baker Publishing Group, 257 pagina's.
- Klaassen, C., Vreugdenhil, B., & Visser, T. (2011). *Vakintegratie en godsdienst/levensbeschouwing*. Nijmegen : Vakgroep Sociologie, Radboud Universiteit.

- Leeferink, H., & Klaassen, C. (2000). *De waardevolle leerling, leerlingen van katholieke scholen over waarden, levensbeschouwing en opvoeding op school*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Lucassen, P., & Hartman, T. o. (2007). *Kwalitatief onderzoek*. Houten: Bon Stafleu van Loghum.
- Maliepaard, M., & Gijsbers, M. (2012). *Moslim in Nederland 2012*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Miedema, S. (2014, januari). *Levensbeschouwing op school maakt leerlingen betere burgers*. Opgehaald van Nieuwwij.nl: <http://www.nieuwwij.nl/interview/levensbeschouwing-op-school-maakt-leerlingen-betere-burgers/>
- Oers, B. v. (april 2005). Carnaval in de Kennisfabriek. *Rede in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar* (p. 31). Amsterdam: VU Amsterdam.
- Onderwijs2032, B. P. (2016). *Ons onderwijs2032*. Den Haag: Platvorm Onderwijs2032.
- Paas, S. (2016, maart 17). *God verdwijnt uit Nederland. Scholen laat zien wie je bent*. Opgehaald van verus.nl: <http://www.verus.nl/nieuws/god-verdwijnt-uit-nederland-scholen-laait-zien-wie-je-bent>
- Prosman, G. (2016). *Onderzoek Godsdienstpedagogiek voor Masteropleiding GL*. Ede: CHE.
- Roebben, B. (2015). *Inclusieve godsdienstpedagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming*. Leuven: Acco, 183 pagina's. .
- Roeleveld, M. (2006). Over vorming en expliciete en impliciete factoren in het vormingsproces. In B. d. Muynck, & P. V. (red), *Leren voor het leven, vorming en bezieling in het onderwijs* (pp. 33-56). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Ruijters, M., & Simons, R.-J. (2012). *Canon van het leren, 50 concepten en hun grondleggers*. Deventer: Kluwer, 672 pagina's.
- Schreurs, M., & Otten, M. (2016). Bildung in het vo. *Narhex 16(1)*, 53-59.
- Schuyt, K. (2006). *Steunberen van de samenleving*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 366 pagina's.
- Senge, P. (1992). *De vijfde discipline. De kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum Books, 399 pagina's.
- Slot, W. (2007). *Encyclo.nl*. Opgehaald van begrip: <http://www.encyclo.nl/begrip/ge%C3%AFnteresseerd>
- Sloterdijk, P., & R.Gude. (2012). De balans tussen disciplineren en liberalisering. In G. v. Stralen, & R. Gude, ... *En denken! Bildung voor leraren* (pp. 56-71). Leusden: ISVW Uitgevers.
- Swetselaar, R. v. (2006). Godsdienstige vorming in het voortgezet onderwijs. In B. d. Muynck, & P. Vos, *Leren voor het leven, vorming en bezieling in het onderwijs* (pp. 71-81). Amsterdam: Buijten & Schipperheijn B.V.
- Taks, B. (2013, september). *canonberoepsonderwijs.nl*. Opgehaald van Kritisch reflectief teamgedrag : http://www.canonberoepsonderwijs.nl/2_1312_Kritisch_reflectief_teamgedrag.aspx
- Ter Velde, V. (2015). *Inspireren tot leren, de schoolleider in de ontwikkeling van een professionele leergemeenschap*. Amsterdam : NSO .
- Visser, T. (2015). *Hoezo Christelijk? Als christelijke middelbare school de levensbeschouwelijke identiteit gezamenlijk verder ontwikkelen*. Woerden: Verus, vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs.
- VNO-NCW, V. (2003). *Nederland moet slimmer, onderwijs voor de kenniseconomie*. Den Haag: Vereniging VNO-NCW.
- Vroom, H. (2006). *Plaatsbepaling, Christelijk geloof in een seculiere en plurale cultuur*. Zoetermeer: Meinema, 207 pagina's.
- Vrooman, C., Gijsberts, M., & Boelhouwer, J. (2014). *De hoofdzaken van het Sociaal en Cultureel Rapport 2014*. Den Haag: Sociaal en cultureel planbureau.
- Wikipedia. (2016, april 12). *wiki/individualisering*. Opgehaald van Wikipedia: <https://nl.wikipedia.org/wiki/Individualisering>
- Woolfolk, A. (2014). *Educational Psychology, 12th edition*. Pearson Education Limited, 696 pagina's. .
- Woordenboeken.nu. (2012-2016). *woordenboeken.nu*. Opgehaald van betekenis deugdzaam: <https://www.woordenboeken.nu/betekenis/nl/deugdzaam>
- Zondervan, T. (2016). We geven les in wie we zijn. *Narhex 16(1)*, 8-12.

Bijlagen

Bijlage 1 - Bijdrage aan het vakgebied Godsdienst/Levensbeschouwing	2
Bijlage 2 - Korte persoonlijke terugblik	5
Bijlage 3 Vragenlijsten onderzoek	6

Bijlage 1 - Bijdrage aan het vakgebied Godsdienst/Levensbeschouwing

Levensbeschouwing als cement van een christelijke school

De secularisatie van de samenleving is duidelijk merkbaar binnen onze scholen. De socioloog Schuyt zegt hierover: "Als het regent in de samenleving, dan giet het in de scholen," Een gefragmenteerde diabolische²⁷ samenleving verscheurt en verslindt haar kinderen, een geïntegreerde cohesieve en symbolische samenleving voedt en voedt ze op." (Schuyt, 2006) Hij constateert dat de combinatie van individualisering en massificatie²⁸ de school voorgoed gefragmenteerd heeft. Zijn oproep luidt: "Is er nog een timmerman die het geheel weer maken kan?"

Schuyt ziet dan vervolgens de oplossing drievoudig: Het onderwijs heeft een professioneel elan en een hernieuwde professionele ethiek nodig, daarnaast een pragmatische, mensgerichte visie op het onderwijs omdat de persoonsvorming centraal staat. En tenslotte een flinke dosis generativiteit, dat is de wil om iets over te dragen aan de volgende generaties. (Schuyt, 2006)

Ik zie mogelijkheden dat de timmerman die gezocht wordt, te vinden is onder docenten GL. Want laten we eerlijk zijn, ervaren juist niet deze docenten de gevolgen van onze seculiere en pluriforme samenleving aan den lijve binnen het eigen klaslokaal door de maatschappelijke en levensbeschouwelijke onderwerpen die daar aan de orde komen? Veel leerlingen op een christelijke school hebben geen christelijke opvoeding meer gekregen, multiculturaliteit in de vorm van diverse geloven en achtergronden binnen klassenverband is aan de orde van de dag.

Daarnaast ervaren veel docenten GL buiten het klaslokaal, verlegenheid bij directie en collega's als het gaat om de invulling van de christelijke identiteit van een school en is het vaak maar een kleine groep docenten die betrokken is bij identiteits-gerelateerde activiteiten zoals vieringen.

Het feit dat de invulling van identiteit vaak terecht komt bij een klein clubje enthousiastelingen is verklaarbaar als je kijkt naar de ontwikkelingsfasen van een schoolidentiteit in deze tijd, zegt Den Bakker. Hij spreekt over het feit dat de vanzelfsprekendheid rondom christelijke identiteit is verdwenen en dat dit tot gevolg heeft dat gelovige mensen binnen een school geneigd zijn om het christelijk karakter te gaan verdedigen vanwege ervaren bedreigingen. Dit stuit dan op verzet bij personeel om over identiteit te praten: en ontstaat er soms zelfs een allergie omdat bij de dialoog over identiteit vaak het normatieve karakter centraal staat. Daarnaast is er een verlegenheid rondom de "oude woorden" omdat men zich afvraagt of het nog wel van deze tijd is én omdat men het lastig vindt hiervoor eigentijdse woorden te vinden. Daardoor ontbreken veelal organisatiebrede doelstellingen en schoolbrede afspraken op het gebied van levensbeschouwing en ontstaat er op levensbeschouwelijk gebied grote vrijblijvendheid. (Bakker D. d., 2013)

Roebben beschrijft dat er vandaag eigenlijk drie professionele rollen voor de docent GL zijn: Hij is identiteitsondersteuner (voor de individuele leerling op microniveau), hij is diversiteitsbegeleider (voor een klas op mesoniveau) én hij is gemeenschapsvormer (voor de school op macroniveau). (Roebben, 2015)

Om een brug te kunnen slaan tussen de wens om levensbeschouwing 'levend' en actueel te maken voor een middelbare scholier zodat hij op dit gebied kan bijdragen aan een cohesieve samenleving, zal de docent GL mijns inziens zich steeds meer als gemeenschapsvormer moeten profileren. En dit zal twee richtingen uitgaan: naar de directie toe én naar de collegadocenten toe.

²⁷ =door elkaar gooien/verscheuren in tegenstelling tot symbolisch: bijeengooien, samenvoegen.

²⁸ Dat is: op ons zelf teruggeworpen kijken we naar anderen hoe we ons moeten gedragen/kleden

In mijn kwalitatief onderzoek onder vakdocenten en directie van een grote christelijke middelbare school heb ik onderzocht hoe zij samen meer bij kunnen dragen tot de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen om zodoende tot meer cohesie te komen binnen het onderwijs. Ik heb de verschillende vakdocenten ondervraagd op wat zij zich voorstellen bij levensbeschouwelijke vorming, hoe de christelijke identiteit van de school vorm krijgt in hun ogen, welke rol zij zelf hebben als vakdocent bij de levensbeschouwelijke vorming, hoe zij dat op dit moment invulling geven in hun eigen lespraktijk en tenslotte hoe deze vorming geoptimaliseerd zou kunnen worden.

Bij levensbeschouwelijke vorming gaat het om het ontwikkelen van een houding, gebaseerd op een levensbeschouwing, die beter in staat is om moreel en kritisch te kunnen oordelen ten einde verantwoording te kunnen dragen voor de samenleving. (Zondervan, 2016) Ontwikkeling wordt bepaald door de mate waarin iemand zich verbindt aan principes en levensbeschouwing en bereid is om deze houding bij te stellen. (Bertram-Troost, 2006) Religie zorgt voor betekenisgeving in dit proces en het inschakelen van persoonlijke levensvragen. (Geurts, 2016)

Uit dit onderzoek blijkt dat veel docenten binnen deze christelijke school levensbeschouwelijke vorming belangrijk vinden naast hun eigen vakgebied. Het komt aan de orde binnen de lessen, wanneer zij dit zelf relevant achten, vaak oproepen door de actualiteit of spontaan door leerlingen. Ze zien het wel als hun taak, maar krijgen weinig sturing en beleidskaders aangereikt. Vorming op levensbeschouwelijk gebied vindt ongericht plaats en levensbeschouwelijke elementen worden zelden als een expliciet leerdoel geformuleerd. Vakdocenten geven in mijn onderzoek ook aan dat ze hierin kaders en sturing vanuit de directie op prijs stellen. Hierdoor wordt een appèl gedaan op de directie om de visie op de levensbeschouwelijke vorming binnen de onderwijsinstelling te concretiseren en ook explicieter vorm te geven. Omdat echter levensbeschouwelijke vorming ook in de persoonlijke zone van de vakdocent zelf ligt, kan het definiëren van levensbeschouwelijke kaders nooit buiten vakdocenten van de school omgaan. Er is daarom grote behoefte om te komen tot gemeenschappelijke kernwaarden waarin een ieder zich kan herkennen. En omdat secularisatie zich ook voltrekt in een christelijke school, zal er op zoek gegaan moeten worden naar een herdefiniëring van de christelijke waarden waar iedereen op aan kan haken en zodoende kan onderschrijven.

De docent GL kan hierin een belangrijke bijdrage leveren en beginnen om haar directie bewust te maken van het feit dat christelijk uit “christelijk onderwijs” opnieuw gedefinieerd moet worden, wil het aansluiten bij leerlingen en gedragen kunnen worden door collega’s. De GL-docent kan een schooldirectie dan wijzen om een visie te beschrijven vanuit het perspectiefdenken. Als er met elkaar een perspectief beschreven wordt waar men als school naar toe wil, vanuit kernwaarden die herkenbaar zijn voor een ieder, kan christelijk onderwijs een nieuw elan gegeven worden. (Visser, 2015)

Vanuit die gemeenschappelijke kernwaarden, kan een nieuwe rol voor de docent GL, als gemeenschapsvormer, ontstaan. De Docent GL kan dan als “vormingswerker” initiatief nemen om samen met de vakdocenten - van andere vakken - op zoek te gaan naar een manier waarop men gezamenlijk kan werken aan de levensbeschouwelijke vorming van de leerlingen binnen het desbetreffende vak. Op die manier wordt integraal invulling gegeven aan de “drive van de vakdocenten” (Banning, 2015) om ook op levensbeschouwelijk vlak meer te betekenen voor de leerlingen. Op deze manier ontstaat er verdieping en bundeling van intenties om samen bij te dragen tot levensbeschouwelijke vorming en kan christelijk middelbaar onderwijs onderscheidend zijn en een meer wezenlijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de leerling en hiermee ook van de maatschappij. Dat is de generativiteit die volgens Schuyt nodig is en waarin de rolverandering van de docent GL een inspiratiebron en betekenis kan zijn.

Docenten GL hebben de potentie om hun collega's te attenderen om vakoverstijgend en grensverleggend te leren denken. Juist zij hebben in hun studie geleerd om levensbeschouwelijke vraagstukken van verschillende kanten te bekijken. Als de schoolleiding hier formatieruimte voor creëert, kan een docent GL fungeren als vormingsonderwijzer om zodoende vakoverstijgende thema's te kiezen en samenwerkingsvormen tussen verschillende vakdocenten te organiseren. (Schreurs & Otten, 2016).

Je zou hierbij concreet kunnen denken aan kleine identiteitsverbindingen tussen de verschillende vakken binnen de school. Bijvoorbeeld het lezen van de "grote verhalen" bij de verschillende vreemde talen. Als het goed afgestemd wordt met het vak GL waarin de leerlingen er op thematische wijze verder op doorgaan, zal de leerling het veel eerder herkennen en ook beter onthouden en kunnen toepassen in eigen leven. Christelijke levensbeschouwelijke vorming heeft te maken met interpretatiekaders vanuit het christelijke geloof van waaruit problemen in het menselijk bestaan begrepen kunnen worden. De leerling kan hierdoor op een andere wijze in het leven komen te staan. (Swetselaar, 2006) Een ander voorbeeld is het mentoraat waarin de docent GL het mentoraat kan ondersteunen om ook het levensbeschouwelijk element een plek te geven bij de life-events van de leerlingen. Het gaat dan om het feit dat je als christelijke school laat zien dat je de mens ziet in de leerling.

De mensgerichte visie die nodig is om de cohesie terug te brengen in de scholen, kan door een docent GL binnen een christelijke school opnieuw vertaald worden. Of zoals Roebben dit zo mooi zegt (Roebben, 2015) : opnieuw gearticuleerd worden, vanuit die ervaring van kwetsbaar engagement zoals Jezus dat deed, mens onder de mensen, als Zoon van God én zoon van een timmerman...

(1407 woorden)

Bijlage 2 - Korte persoonlijke terugblik

Aan het einde van dit traject kan ik terugkijken op een periode van afstuderen waarin veel dingen die ik in mijn masteropleiding heb geleerd samen zijn gekomen met mijn dagelijkse praktijk als docent GL op het I.college. In de beginperiode waarin ik het literatuuronderzoek deed, kon ik er echt naar uitkijken om de boeken, publicaties en onderzoeken door te nemen. Ik werd heel enthousiast van alles wat ik las en de verbanden die ik ontdekte tussen de verschillende literatuur. De intrinsieke motivatie om er meer van te weten was voor mij een enorme drijfveer om alle boeken en publicaties vaak helemaal te lezen. Ik moest uitkijken dat ik me niet te breed ging oriënteren om me telkens weer te focussen op het onderwerp en me af te vragen, wat ik nu ten diepste wilde weten. Ik heb er bijvoorbeeld voor gekozen om geen aandacht te besteden aan de typische kenmerken van de havo en vwo-5 bovenbouwleerling. Dit bleek toch een te grote uitweiding. Het ging mij er vooral om de levensbeschouwelijke ontwikkeling van deze leerling binnen de havo/vwo schoolsetting. Ook was ik voornemens om allerlei didactische vormen te onderzoeken van levensbeschouwelijke vorming, maar dat bleek voor de beantwoording van mijn onderzoeksvraag te specifiek. Ik heb me meer gefocust op de vormen van vakoverstijging die mogelijk zouden kunnen zijn. Ik vond het erg inspirerend om bij mijn collega's de interviews af te nemen en door de manier van interviewen (appreciative inquiry) mee te mogen genieten van hun betrokkenheid en bevologenheid om docent te zijn. Om met elkaar op deze manier over onderwijs en je drive te praten en dromen uit te spreken over hoe een ideale situatie eruit zou zien. Ook om met andere vakdocenten dan de eigen sectie te praten over levensbeschouwelijke vorming was een verrijking. De analyse van de gesprekken was een zoektocht en heeft veel tijd en energie gekost. Ook afstand nemen was af en toe nodig om het weer "helder" te zien. Het was leuk om ook eens met mijn man samen te werken op wetenschappelijk gebied. Door onze bevindingen naast elkaar te leggen en mijn theoretische achtergrond uit de literatuur in te brengen, kwam ik tot een codering die recht deed aan de interviews. Ik heb geleerd om door de wirwar van data en veelheid van literatuur gestructureerd vast te houden aan mijn deelvragen en me bij alles wat interessant was, af te vragen of "het" ertoe deed, te focussen en hiermee een verdiepingsslag te maken. Ik ben erg blij met de feedback van de unit-directeur die aan heeft gegeven dat ze de onderzoekresultaten zeer relevant vindt voor de school en het werkveld. Hieronder haar reactie:

Ik vond het een buitengewoon boeiend onderzoek. Het geeft mij veel nieuwe inzichten omdat je het zo sterk koppelt aan de persoonsvorming. Voor de wijze dat jij het verwoord hebt krijg je schoolbreed de handen op elkaar. Bv uit uitgaan van perspectiefdenken, de identiteit van een school breder maken, de levensbeschouwelijke thema's die je terugziet bij andere vakken loskoppelen van de geloofsovertuiging.

Bijlage 3 - Vragenlijsten onderzoek

Diepte-interview directeur

Stelling: Levensbeschouwelijke vorming doen wij met elkaar. Hoe krijgt dit vorm? Is ook gebaseerd op identiteit-> hier zit het woord idem in= zelfde, ipse = zelf. De identiteit van de christelijke school vult zich zo met alle betekenissen die wij met elkaar als personeel aan het leven geven en aan dat van onze leerlingen.

Vaak weten wij helemaal niet van elkaar wat we belangrijk vinden, hoe onze voorgeschiedenis is. Daarom wil ik door met jou na te denken over onze school, helder krijgen waarin we met elkaar verbinding kunnen maken. Hierin zal ik ook algemeen insteken, omdat ik van mening ben dat levensbeschouwelijke vorming niet een doel op zichzelf is, maar onderdeel uitmaakt van de hele mens/leerling.

1. Je hebt verschillende scholen gezien en op gewerkt. Wat voor scholen waren dat? Welke unieke elementen heeft onze school? Hoe zou je het DNA van onze school beschrijven?
2. Hoe ziet jouw ideale school eruit? Los van wat we nu zijn, welke barrières er zouden kunnen zijn. Droom.
3. Hoe zou je de leerling beschrijven die met een diploma onze school verlaat. Waarin zou deze leerling gevormd moeten zijn? En waarin specifiek levensbeschouwelijk? onderzoeksvraag
4. Welk verhaal zou jij vertellen als ik aan je zou vragen: hier doe ik het voor? Dit geeft mij de energie in mijn werk?
5. Welke achtergrond heb je zelf? Ben je kerkelijk meelevend? Wat vind je hier belangrijk in? In hoeverre speelde dat mee toen je een keus maakte voor onze school?
6. Welke waarden vind je belangrijk? Hoe verbind je die met de christelijke identiteit? (bijvoorbeeld verbinden aan geloof, hoop en liefde-> zie je daar wat in?)
7. In welke dingen komen naar jouw mening levensbeschouwelijke aspecten naar voren in onze school? (*onderzoeksvraag 1*)
8. Kun je voorbeelden noemen waarin in jouw werk levensbeschouwelijke aspecten naar voren komen?
Hoe vind je dat er op onze school omgegaan wordt met verschillende uitingen en/of belevingen van levensbeschouwing/godsdienst?
Hoe wordt bijvoorbeeld aangekeken tegen het vak godsdienst bij ons op school?
9. In een eerder gesprek hebben de sectie gd en directie het gehad over onze identiteit en wat er in de schoolgids beschreven staat. Er ontstond toen een zoeken en eigenlijk konden we concluderen uit dit gesprek dat er "verlegenheid" mee was. -> laten zien van boek Scholen met lef. Dit is niet uniek, hier kampen meer scholen mee, het is zelfs een categorie waar je als school in kunt vallen. -> Wat hebben we in jouw ogen nodig om uit die verlegenheid te komen?
10. Wat is voor jou dé ideale christelijke school? (*onderzoeksvraag 2*)
11. Hoe krijg je alle docenten hierbij betrokken? In hoeverre wordt in de aanname/sollicitatie gevraagd naar christelijke levensovertuiging? Is dat belangrijk?
12. Griekse woord: sparagmos (in brokken uiteenvallen, scheuren of verscheurd worden).-> toepasselijk op het onderwijs. Het wordt jonge mensen nauwelijks gegund om vaste overtuigingen te ontwikkelen, ze moeten vooral flexibel worden. Het ritme van opvoeding en onderwijs wordt constant onderbroken. Telkens komt er iets anders aan de orde, maar de

onderlinge verhoudingen tussen de brokstukken wordt niet onderzocht of uitgelegd. Als ervaringen steeds verbrokken en onderbroken worden, als individuen niet de tijd en aandacht gegund worden om leerervaringen af te ronden tot een geïntegreerd geheel samen te smelten, dan stagneert de vorming van het individu tot een zelfstandig persoon, van een potential human being tot een actual human being. -> Voor vorming is éénheid nodig. Ook voor levensbeschouwelijke vorming.

Wat hebben we in onze school voor potentieel om tot die eenheid te komen?
(Onderzoeksvraag 4/5)

13. Je bent ooit naar Israël geweest voor een identiteitsreis. Wat heb je hieruit meegenomen voor je werk? Voor je idee rondom onze school?
14. Mag ik de resultaten van het tevredenheidsonderzoek aangaande identiteit en persoonsvorming?

Diepte-interview collega's

"De identiteit of het verhaal van de school én hoe dat verhaal zich verbindt met jouw verhaal en jouw waarden. De identiteit van de school wordt vooral gevormd door de mensen die daar werken. In de ontmoeting met elkaar waarin de inspiratie en bezieling van mensen zichtbaar wordt, krijgt het vorm."

1. Sinds wanneer werk je op deze school? Is dit de enige school waar je gewerkt hebt? Welke unieke elementen heeft onze school? Hoe zou je het DNA van onze school beschrijven?
2. Hoe ziet jouw ideale school eruit? (Los van wat we nu zijn, welke barrières er zouden kunnen zijn.) Droom.
3. Hoe zou je de leerling beschrijven die met een diploma onze school verlaat. Waarin zou deze leerling gevormd moeten zijn? En waarin specifiek levensbeschouwelijk?
4. Welk verhaal zou jij vertellen als ik aan je zou vragen: hier doe ik het voor? Dit geeft mij de energie in mijn werk?
5. Vertel eens een verhaal waarvan je de indruk hebt, dat leerlingen dat nooit meer vergeten. Iets dat op jou en op de leerling indruk heeft gemaakt, waar je de terugkoppeling ook van gehad hebt.
6. Welke achtergrond heb je zelf? Ben je kerkelijk meelevend? Wat vind je hier belangrijk in? In hoeverre speelde dat mee toen je een keus maakte voor onze school?
7. Hoe christelijk is onze school? Wat kunnen én willen ze bijdragen? Wat is lastig eigen identiteit- schoolidentiteit? Zouden er richtlijnen moeten zijn? Waar denk je dan aan?
8. Welke waarden vind je belangrijk? Hoe verbind je die met de christelijke identiteit? (bijvoorbeeld verbinden aan geloof, hoop en liefde-> zie je daar wat in?)
9. In welke dingen komen naar jouw mening levensbeschouwelijke aspecten naar voren in onze school? (onderzoeksvraag 1)
10. Kun je voorbeelden noemen waarin in jouw werk levensbeschouwelijke aspecten naar voren komen?
11. Heb je wel eens een levensbeschouwelijk gesprek met leerlingen? Mogen leerlingen jouw mening weten? Wat vind je daar lastig/prettig aan? Hoe vind je dat er op onze school omgegaan wordt met verschillende uitingen en/of belevingen van levensbeschouwing/godsdienst?
12. Hoe wordt bijvoorbeeld aangekeken tegen het vak godsdienst bij ons op school?
13. Wat is jouw visie op de vieringen bij ons op school?
14. Houd je wel eens een dagopening?

15. Voel je je soms ongemakkelijk met de identiteit van onze school? Kun je uitleggen waarin? Hoe christelijk is onze school in jouw beleving? De verhouding identiteit-schoolidentiteit: schuurt dit wel eens?
16. Wat is voor jou dé ideale christelijke school? (*onderzoeksvraag 2*)
17. Zou de school richtlijnen moeten geven op het gebied van identiteit? Leg eens uit.
18. Het wordt jonge mensen nauwelijks gegund om vaste overtuigingen te ontwikkelen, ze moeten vooral flexibel worden. Het ritme van opvoeding en onderwijs wordt constant onderbroken. Telkens komt er iets anders aan de orde, maar de onderlinge verhoudingen tussen de brokstukken wordt niet onderzocht of uitgelegd. Als ervaringen steeds verbrokkeld en onderbroken worden, als individuen niet de tijd en aandacht gegund worden om leerervaringen af te ronden tot een geïntegreerd geheel samen te smelten, dan stagneert de vorming van het individu tot een zelfstandig persoon, van een potential human being tot een actual human being. -> Voor vorming is éénheid nodig. Ook voor levensbeschouwelijke vorming.
Wat zou jouw vak kunnen bijdragen om tot die eenheid te komen?
19. Welke mogelijkheden zijn er tot vakoverstijging? (*onderzoeksvraag 3*)
20. Komen er naar jouw idee ook andere levensbeschouwelijke elementen in andere vakken voor?
21. Welke uitdagingen moeten er genomen worden?