

DOCENTEN LEVENSBESCHOUWING EN ONDERWIJS

Wiel Veugelers

Jongeren veranderen, de samenleving is in beweging, levensbeschouwingen zijn in ontwikkeling en het onderwijs oriënteert zich op zijn pedagogische taak. Hoe kunnen docenten godsdienst/levensbeschouwing hun vak uitoefenen in deze dynamische omgeving? In het kader van een exploratieve studie naar de pedagogisch-didactische positie van docenten godsdienst/levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs in Nederland, hebben we literatuur bestudeerd en interviews gehouden met docenten en deskundigen. Er is een conceptueel kader ontwikkeld waarmee een schets wordt gegeven van de mogelijkheden voor docenten godsdienst/levensbeschouwing om pedagogisch te handelen in de veranderende contexten van levensbeschouwingen, samenleving, onderwijs en jongeren zelf.

1. Onderwijs tussen ouders, overheid en levensbeschouwelijke organisaties

Onder levensbeschouwing verstaan we zowel godsdienstige als niet-religieuze levensbeschouwingen, zoals het humanisme. Het Nederlandse onderwijs kenmerkt zich door een sterke verzuiling. Ongeveer 60% van de scholen voor voortgezet onderwijs is gebaseerd op een levensbeschouwing (veelal protestants christelijk of katholiek). Daarnaast zijn er algemeen-bijzondere scholen gebaseerd op pedagogische uitgangspunten en openbare scholen die een verbinding hebben met de lokale overheid. De openbare scholen moeten alle leerlingen toelaten, de bijzondere scholen kunnen selecteren. Ook de bijzondere scholen worden gefinancierd door de overheid en zij moeten het voorgeschreven nationaal curriculum volgen. Voor het vak godsdienst/levensbeschouwing kunnen deze scholen zelf een invulling geven aan de inhoud en de pedagogisch-didactische aanpak. In het vak godsdienst/levensbeschouwing kan er een interessante, maar ook ingewikkelde verhouding zijn tussen:

- De invulling van de denominatie en de pedagogische visie door de school;
- De culturele en levensbeschouwelijke kenmerken en visies van de leerlingen en hun ouders;
- De eisen die de huidige samenleving, middels de overheid, stelt aan jongeren op het gebied van het samenleven in de democratische samenleving Nederland.

Er kunnen spanningen zijn tussen de visie van de school en de visie van de overheid, tussen de visie van de school en de visies van de leerlingen en hun ouders, en tussen de visies van de leerlingen en de visie van de overheid. Docenten levensbeschouwing werken in deze spanningsvelden.

Een centrale vraag betreft de kwestie: van wie is de school? Van de ouders, van de overheid, van een bepaalde groep in de ‘civil society’ zoals een levensbeschouwelijke

groepering? De vrijheid van onderwijs in het Nederlandse onderwijssysteem betekent dat voor het bijzonder onderwijs gezocht is naar een positionering waarbij alle drie de perspectieven een plaats hebben. Binnen het overheidsbeleid is er ruimte voor een op levensbeschouwing gebaseerde onderwijszuil, waar ook de ouders invloed op hebben. Voor het openbaar onderwijs vormt in plaats van de levensbeschouwing de lokale politiek als het ware het tussenniveau. Het gaat bij de vraag van wie de school is om de verhouding tussen de betrokkenen.

1.1. *De relatie levensbeschouwing en scholen*

Binnen de wettelijke kaders, het voorgeschreven curriculum en de examinering, kunnen scholen in Nederland keuzes maken hoe ze het onderwijs aanbieden. Die vrijheid is er met name voor het vak godsdienst/levensbeschouwing. Bijzondere scholen kunnen vanuit hun levensbeschouwing een eigen inhoudelijke en pedagogisch-didactische invulling geven aan het leergebied godsdienst/levensbeschouwing. Bijzondere scholen kunnen daarin hun eigen identiteit, ook in relatie tot andere scholen, tot uitdrukking brengen. Veelal kiezen bijzondere scholen voor het aan alle leerlingen aanbieden van het vak godsdienst/levensbeschouwing.

Openbare scholen kunnen leerlingen laten kiezen voor vakken op het gebied van godsdienst/levensbeschouwing. Het betreft dan meestal een keuze voor humanistisch vormingsonderwijs (hvo) of godsdienst. Met name in het basisonderwijs worden deze keuzevakken aangeboden op openbare scholen.

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs kunnen scholen ervoor kiezen om leerstof in grotere domeinen (leergebieden) aan te bieden. Levensbeschouwing (of onderdelen daarvan) kan dan deel uitmaken van het domein ‘mens en maatschappij’, maar heeft ook raakvlakken met andere domeinen als ‘kunst en cultuur’ en ‘mens en natuur’.

1.2. *Het vak levensbeschouwing in beweging*

Uit praktijkgerichte publicaties over het vak levensbeschouwing blijkt dat het vak sterk in beweging is. Er worden daarbij vragen gesteld over de inhoud van het vak, de relatie van het vak met de denominatie van de school, de pedagogisch-didactische aanpak van het vak, de positie van het vak in het curriculum en in de organisatie van de school, de gewenste competenties van docenten en over de relatie van levensbeschouwing en de door de overheid gewenste burgerschapsvorming. Deze discussies vinden we in het vakblad van de docenten en in de bladen en op de websites van de organen van de levensbeschouwelijke onderwijsorganisaties, met name NKS (Nederlandse Katholieke SchoolRaad), Besturenraad PC (Protestants-Christelijk Onderwijs), HVO (Humanistisch Vormingsonderwijs), en ISBO (Islamitische Scholen Besturen Organisatie).

Ook wetenschappers die zich verbonden voelen met een van de denominaties laten zien hoe de relatie levensbeschouwing en onderwijs kan worden ingevuld: Hermans (2001) geeft een katholiek perspectief, Miedema (2004) en Bakker (2004) een protestants-christelijk perspectief en Veugelers (2003) een humanistisch perspectief. In het Kortlopend Onderwijsonderzoek is er veel aandacht besteed aan de relatie onderwijs en levensbeschouwing (www.kpcgroep.nl). Ook internationaal verschijnen veel publicaties over de relatie onderwijs en levensbeschouwing (vgl. Veugelers 2008).

1.3. *Levensbeschouwelijke ontwikkeling en identiteitsontwikkeling jongeren*

In toenemende mate wordt in wetenschap, beleid en de onderwijspraktijk de levensbeschouwelijke ontwikkeling van jongeren gezien als zijnde sterk verweven met een meer algemene identiteitsontwikkeling. Identiteitsontwikkeling is in die visie hoe mensen in de wereld staan, welke verbindingen ze aangaan, hoe zij zichzelf zien en hun relatie met hun omgeving. Identiteit wordt dan niet beschouwd als een gesloten en eenduidig geheel, maar als een meerstemmige identiteit die samengesteld kan zijn uit deels elkaar schijnbaar tegensprekende identiteiten, en als een identiteit die in ontwikkeling blijft. Een dergelijke identiteit heeft een sterke morele basis en is verbonden met maatschappelijk functioneren (Haste 2004). Aan een identiteit kunnen diverse dimensies worden onderscheiden zoals de levensbeschouwelijke dimensie, de morele, de sociale, de burgerschapsdimensie. Deze dimensies zijn onderling verbonden door onderliggende waarden en komen tot uitdrukking in concrete gedragingen (Veugelers 2007). Morele waarden hebben een sterke verbinding met levensbeschouwingen (Tirri 2006). De relatie burgerschapsvorming en levensbeschouwing heeft zowel betrekking op levensbeschouwelijke tradities waarop specifieke invullingen van burgerschap zijn gebaseerd, als op het samenleven van diverse levensbeschouwingen (Oser & Veugelers 2008).

1.4. *Vier modellen in de relatie levensbeschouwing en onderwijs*

Op basis van de theoretische oriëntatie werken we een viertal modellen uit die meer inzicht kunnen geven in de relatie levensbeschouwing en onderwijs, in het bijzonder in het vak godsdienst/levensbeschouwing. De vier modellen benoemen wij als volgt:

1. Opvoeden in een levensbeschouwing
2. Leren over verschillende levensbeschouwingen
3. Persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen een levensbeschouwelijke traditie
4. Persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen een democratisch kader.

2. Toelichting op de vier modellen

2.1. *Opvoeden in een levensbeschouwing*

De leerling wordt gesocialiseerd binnen een levensbeschouwing. De leerling maakt kennis met de traditie, leert de belangrijkste uitgangspunten en maakt zich de rituelen eigen. Het accent ligt op ingroeien in de levensbeschouwing. Er is nauwelijks aandacht voor andere levensbeschouwingen en op de eigen levensbeschouwelijke traditie vindt weinig kritische reflectie plaats.

2.2. *Leren over verschillende levensbeschouwingen*

De leerling verwerft kennis over belangrijke levensbeschouwelijke tradities. Het leren is sterk cognitief gericht en op het kennen en herkennen van belangrijke gebeurtenissen, verhalen en rituelen uit de diverse levensbeschouwingen. Het accent ligt op het kennis hebben van en niet op het geven van een oordeel over de diverse levensbeschouwingen.

2.3. *Persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen een levensbeschouwelijke traditie*

De leerling wordt ondersteund in zijn of haar eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling. Erkend wordt dat de leerling zelf keuzes maakt in dit proces van levensbeschouwelijke ontwikkeling. De leerling leert over de diverse levensbeschouwingen, maar vooral over de levensbeschouwelijke traditie waartoe de school behoort. In de rituelen, de verhalen en het kennismaken met gebeurtenissen is zeker in de dagelijkse praktijk van de school (het verborgen curriculum) de invloed van de eigen levensbeschouwelijke traditie groot.

2.4. *Persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen een democratisch kader*

De school staat formeel gezien neutraal ten opzichte van de diverse levensbeschouwingen. De leerling is zelf verantwoordelijk voor de keuzes die hij of zij maakt in de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling. De school benadert levensbeschouwingen vanuit een democratische grondhouding met de nadruk op een verbinding van grondrechten als vrijheid van meningsuiting, vrijheid van godsdienst en verbod op discriminatie. Het denken over en handelen vanuit persoonlijke levensbeschouwingen is gericht op zoeken naar vreedzaam oplossen van conflicten, respecteren van minderheden en het samen komen tot overeenstemming in publieke zaken. De school stimuleert de leerling tot een kritische vergelijking van de diverse levensbeschouwingen, participatie aan een dialoog met anderen over levensbeschouwingen en over de eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling.

3. **Het empirisch onderzoek**

Het onderzoek concentreert zich op leraren. Zij geven concreet vorm aan het onderwijs, ervaren spanningen in het onderwijs en moeten daar in de praktijk een antwoord op geven.

Deelvragen in dit onderzoek zijn:

1. Hoe geven docenten godsdienst/levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs in de huidige complexe maatschappelijke situatie invulling aan hun taak?
2. Welke competenties (kennis, vaardigheden en attitudes) zijn hiervoor noodzakelijk en hoe oordelen de docenten over hun bekwaamheid op deze terreinen?
3. Welke competentieontwikkeling verdient nadere aandacht?

4. Hoe kunnen scholen de inbedding van het vak godsdienst/levensbeschouwing versterken zodat docenten godsdienst/levensbeschouwing beter kunnen functioneren? Het empirisch onderzoek bestaat uit interviews met deskundigen en docenten en een paneldiscussie met docenten, in totaal 12 personen. De docenten geven les aan katholieke en protestant-christelijke scholen. Zowel het vmbo als havo/vwo zijn vertegenwoordigd. Onder de docenten zijn mensen met een christelijke, katholieke en humanistische levensvisie en met een opleiding tot docent vanuit die visie.

4. Wat leert de praktijk?

4.1. *Leerlingen en levensbeschouwing*

De docenten geven aan dat leerlingen zeker belangstelling hebben voor levensbeschouwelijke vragen en daarover willen praten. Leerlingen vragen zich af waarom mensen zich op een bepaalde manier gedragen en uiten. Zelf hebben de leerlingen over veel thema's een uitgesproken mening. De docenten tekenen daarbij aan dat leerlingen vooral meningen willen geven en veel minder zich willen verdiepen in levensbeschouwelijke thema's en er met elkaar over willen nadenken ('het doordenken ontbreekt', 'minder bereid ergens in te duiken', 'ze zijn meer monologisch dan dialogisch', etc.). Leerlingen zijn daarbij wel opener dan vroeger en ook de verscheidenheid tussen leerlingen is toegenomen.

- 'Kinderen zijn mondiger, veel meer in staat om een eigen mening te geven. Minder gezagsgetrouw. Ze hebben een eigen mening en zijn bereid die te verkondigen. Minder interesse in geschiedenis, meer interesse in toekomst, in eigen weg, zelf ontdekken. Gebondenheid aan groepen is minder, nu flexibeler.'

Leerlingen zeggen makkelijker wat ze denken op levensbeschouwelijk gebied. Het verbaast mij hoe makkelijk de kinderen praten Ze praten over God, er is een openheid. Vijandigheid is verdwenen naar de religies, het is vanzelfsprekender om er over te praten. De bereidheid is er.'

Oudere en jongere docenten verschillen niet echt in hun oordeel over hoe leerlingen bezig zijn met levensbeschouwelijke vragen. Beiden geven aan dat leerlingen nu mondiger zijn; dit wil echter niet zeggen dat dit altijd is gebaseerd op een uitgebreide oriëntatie en dialoog. Leerlingen hebben vaak al een mening en willen die graag uiten. De meeste leerlingen hebben goed door dat er vele verschillende levensbeschouwingen zijn. Veel leerlingen zijn volgens de docenten ook geïnteresseerd in levensbeschouwelijke vragen. Docenten geven aan dat leerlingen het waarderen wanneer docenten verhalen vertellen. Leerlingen hebben daarentegen moeite met het bestuderen van teksten.

4.2. *Het vak godsdienst/levensbeschouwing*

De docenten geven aan dat het vak godsdienst/levensbeschouwing zich ontwikkeld heeft van het uitdragen van een geloof, via het aandacht besteden aan verschillende levensbeschouwingen, naar het begeleiden van de leerlingen bij hun persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling (van model 1 via model 2 naar model 3 en 4). Deze verandering is volgens de docenten op alle scholen zichtbaar, maar niet alle scholen

bevinden zich in dezelfde fase van ontwikkeling. Bovendien is de rol van de eigen levensbeschouwing van de school verschillend (verschil tussen model 3 en 4). Met andere woorden: hoe sterk is binnen deze aandacht voor verschillende levensbeschouwingen de aandacht voor de eigen levensbeschouwing van de school? Ook de mate waarin de leerlingen actief wordt uitgedaagd om een eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling door te maken, verschilt. De docenten geven aan dat de lessen vaak zeer betekenisvol zijn voor leerlingen.

- ‘Vanaf de jaren tachtig zijn er allerlei stromingen gekomen over hoe invulling te geven aan het vak levensbeschouwing. Recent de klik naar het nieuwe leren met de nadruk op wat de leerlingen zelf belangrijk vinden. Dat is nog steeds gaande. De doelen zijn veranderd. Het is niet de bedoeling dat ik de ideeën van de katholieke kerk verkondig, maar eerder dingen weet te plaatsen. Kinderen het idee geven dat ze met het zinperspectief de wereld benaderen. Of de bisschop of de pastoor dat vindt, dat is niet relevant. Meer verschuiving van religie naar identiteitsontwikkeling. Dus de functie van dialoog is veranderd, van overdracht naar eigen beheersing van leerlingen. Van overdragen van levensbeschouwingen naar het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwing.’
- ‘De dialoog is een grote verandering, iedereen is bereid iets van zijn eigen levensverhaal te vertellen. Als je wilt dat ze hun eigen levensbeschouwing ontwikkelen, dan hebben de leerlingen iets nodig om te spiegelen. Via beleving en dialoog is de leerkracht weer naar voren gekomen.’
- ‘Binnen het vakgebied wordt daar over nagedacht, uitgaan van waardenontwikkeling, eerst sensitiviteit ontwikkelen voor levensbeschouwing, dan waarden ontwikkelen en dat verbinden met tradities van levensbeschouwingen. Vanuit daar een ethische redenering opzetten en daar vanuit handelen. Levensbeschouwing moet zo gedefinieerd worden: Het vak waarin zingeving van mensen, met hoofd, hart en ziel, centraal staat en op alle scholen gegeven kan worden.’

4.3. *Wie bepaalt de inhoud: schoolniveau, vakvereniging, zuil*

Binnen de school is teamvorming in secties en in grotere eenheden zoals het leerjaar van invloed op de invulling van het curriculum, ook voor het vak levensbeschouwing. Die teams maken leerplannen. Individuele docenten hechten er sterk aan dat zij eigen accenten kunnen leggen. Op de meeste scholen is die mogelijkheid er ook.

- ‘De school moet zich verantwoordelijk voelen voor het leerplan. Als vakdocent draag je dat uit. Je moet de schoolleiding erbij betrekken, maar je moet als docent verantwoording kunnen afleggen. Dat is jouw werk, op de hoogte blijven van veranderingen en ontwikkelingen binnen jouw vak. Dat kan de directie niet. Daar ben jij voor ingehuurd.’
- De invloed van de zuil is minder groot dan vroeger. Toch is die zeker in het protestants-christelijk onderwijs nog wel aanwezig. Maar het is dan meer een zelfgekozen verzuiling, dan een van buiten af opgelegde verzuiling. Opvallend is dat de verzuiling in de praktijk juist zichtbaar wordt doordat leerlingen en ouders het geloof inbrengen.
- ‘Ik geef les aan verschillende levensbeschouwingen, vanuit protestants-christelijke grondslag. De school houdt daar rekening mee, christelijke waarden worden gecommuniceerd. Leerlingen verwachten dat ook. Zeggen dan: hij praat niet zoals onze

pastoor. Van pc-scholen wordt dat verwacht, katholieke school tegenover christelijke school.’

- ‘Leerlingen met een sterke levensbeschouwelijke identiteit zijn wel duidelijk aanwezig in de klas. Die zie je in de school nog niet, maar dat komt wel. Maar dat heb je onder docenten ook wel.’

4.4. *Pedagogische professionaliteit docent godsdienst/levensbeschouwing*

De docenten geven aan dat hun pedagogische taak door de veranderde positie van levensbeschouwingen in de samenleving en in het onderwijs er niet eenvoudiger op is geworden. Hun taak is nu wel interessanter dan vroeger. Het werk vereist kennis van meerdere levensbeschouwingen, inzicht in persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling en het vraagt om een grote diversiteit aan kennis en aan didactische vaardigheden. Inzet van de eigen levensbeschouwing en de eigen traditie gebeurt niet meer vanuit een overdrachtsmodel (model 1), maar vanuit een participatiemodel waarin de docent een deelnemer is met een vanuit de school gestimuleerde oriëntatie en met een duidelijke expertise op het gebied van levensbeschouwingen en levensbeschouwelijke ontwikkeling (model 3 en 4).

- ‘Vooral leerlingen meegeven dat levensbeschouwing zingevend is, dat het je verrijkt, dat het je meer mens maakt. (.....) Ik wil leerlingen meegeven dat je sterker staat in je leven als je aan zingeving doet. Als je leeft met die vragen, hoe dat jou kan verrijken hoe je minder de speelbal bent van de maatschappij, van de levensbeschouwing, de economische modellen.’
- ‘Je moet als docent steeds meer in huis hebben als je de leerlingen wil meenemen op je reis langs allerlei dingen. Vroeger was het makkelijker, je was de autoriteit. Nu wil je ze vormen, ze dingen aanreiken waar ze door gevormd worden, niet sturend. Dat moet je op een leuke manier doen, dat moet je zo kunnen doen dat ze met je meegaan. Meegaan in het zoeken.’

De docenten geven duidelijk aan dat het begeleiden van de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling de grenzen van het pedagogische kan raken. Enerzijds door aandacht voor het pastorale in de zin van het invoegen in een bepaalde levensbeschouwelijke traditie, anderzijds door een overmatig psychologisieren waarbij de grenzen van de professionaliteit in het gedrang kunnen komen.

- ‘Je hebt die heikele grens, van waar zijn we pastoraatje aan het spelen in de klas en waar ben ik gewoon... Ja, en die grens naar de psychologie, maar vooral die grens naar dat pastorale. Het is balanceren op een slap koord, dat geef ik onmiddellijk toe. Maar je bent wel, en dat moet je nooit vergeten, een school.’
- ‘Ik denk dat veel collega’s in staat zijn om bepaalde vakkennis over te dragen. Daar voelen ze zich ook bij thuis. Maar die persoonlijke, gelijkwaardige rol niet. Dat je aan een leerling kan vragen; waar twijfel je over, waar voel jij je bij thuis, wat heb je meegemaakt. Die laatste vaardigheid daar komt heel wat bij kijken. Dat heeft ook te maken met de sfeer die in de klas hangt. Of je in staat bent een bepaalde vertrouwensrelatie met de klas op te bouwen, waardoor leerlingen zich ook kwetsbaar durven op te stellen zonder dat ze eraan twijfelen dat wat ze naar voren brengen of dat ook wel goed terecht komt.’

Een punt dat opvallend genoeg in de gesprekken met docenten weinig aan de orde is gekomen, is wat genoemd kan worden het beschermen van het individu in de groep. De begeleiding van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerlingen vindt in het onderwijs vooral plaats in groepsverband. Het leerproces daarin kenmerkt zich door dialoog en actieve participatie. Individuele leerlingen kunnen daarin kwetsbaar raken en het groepsproces daarbij is niet altijd ondersteunend voor elk individu. Om dit proces goed te kunnen begeleiden, moet de docent beschikken over morele sensitiviteit, het kunnen hanteren van gevoelige groepsprocessen en vooral ook weten wanneer bepaalde onderwerpen beter niet in een gesprek aan de orde kunnen worden gesteld. Van docenten, en zeker van docenten godsdienst/levensbeschouwingen mag op dit gebied een grote verantwoordelijkheid en deskundigheid worden verwacht.

4.5. *Samenwerking met andere vakken, organisatorische vormgeving en inbedding, taakbelasting*

Docenten godsdienst/levensbeschouwing kijken ambivalent aan tegen samenwerking met andere vakken. Samenwerking met andere vakken is vanuit de pedagogische taak van het onderwijs wenselijk. Ook vanuit de leerling gezien is samenwerking wenselijk; het voorkomt overlap, contradicties en fragmentatie. Van de andere kant zijn de docenten levensbeschouwing huiverig voor samenwerking omdat ze vrezen dat de inhoud van hun vak niet meer herkenbaar is of alleen maar in een meer instrumentele zin (in de zin van overdracht van kennis volgens model 2), en dat hun feitelijke inzet in het onderwijs af kan nemen.

- ‘Het afgelopen jaar zijn wij in teams gaan oefenen dat we ook projecten samen doen. Maar de docenten zijn als de dood om de dingen die ik in de les doe ook met leerlingen te doen.’
- ‘Bij vmbo-onderbouw wordt op onze school met leergebieden gewerkt. Ik ben er niet tegen om daar aan mee te werken, maar het is een ongelofelijk gevaar als je dat doet dat je geen uren meer krijgt, je vak geschrapt wordt. En dat er geen enkele docenten levensbeschouwing meer komen. En dat je dan uit het boek moet leren, maar het vak eigenlijk verdwijnt.’

De docenten geven steeds weer aan dat de condities voor het vak onvoldoende zijn: de groepen zijn te groot voor een dialogische aanpak en de lessen duren te kort om rustig met leerlingen bezig te zijn. Deze knelpunten gelden volgens hen voor alle vakken, maar zeker voor een vak als levensbeschouwing waarin dialoog, participatie en reflectie wezenlijke elementen van de pedagogisch-didactische aanpak zijn.

- ‘Ik wil leerlingen ondersteunen in hun identiteitsontwikkeling, dan moet ik de tijd hebben, genoeg uren, genoeg contacttijd en een kleine groep. Om al die leerlingen te kunnen zien en ze het gevoel geven dat ze gezien worden. Want dan kun je iets op het gebied van identiteit. En dan voelen zij ook dat ik er ben op het gebied van identiteit. Zolang ik die ruimte niet heb en ik vijftig minuten dertig snotneuzen voor mijn neus heb, kan ik dat niet bieden en raak ik gefrustreerd. Dan ga ik weg. Dus niet alleen de capaciteiten, maar ook de faciliteiten die ik heb. En het kader waarbinnen ik kan werken. En ik kan nu mijn werk niet doen.’
- ‘Op andere scholen doen ze dat veel beter. Daar splitsen ze de klassen. Dan heb je maximaal vijftien. Dat kan dus wel. Ik heb tachtig minuten en dan begin je gewoon

heel relaxed. Ze zullen allemaal wat tegen je zeggen. Nu kun je de tijd voor ze nemen.'

4.6. *Pedagogisch-didactische aanpak*

Is het lesgeven bij het vak levensbeschouwing al intensief, ook de voorbereiding vraagt een grotere flexibiliteit van docenten dan bij de meeste andere vakken. Inbreng van leerlingen, continuïteit van leerprocessen en maatschappelijke actualiteiten verdragen zich slecht met een lineaire vaste opbouw van een methode. Inhoudelijk moeten docenten levensbeschouwing veel afweten van de diverse levensbeschouwingen, historische ontwikkelingen daarin, diversiteit binnen levensbeschouwingen, lokale contextualisering van levensbeschouwingen en betekenisvolle ervaringen van jongeren op het gebied van levensbeschouwingen.

- 'Een docent moet in de opleiding de hoofdstromingen hebben gehad, niet alleen de dogmatiek maar ook de verhalen ervan, de historische ontwikkeling van religies en regionale verschillen. Er wordt wel wat van je verwacht.'
- 'Een docent moet zijn eigen materiaal ontwikkelen samen met anderen. Docenten moeten kunnen schrijven (materiaal maar ook creatief) en dat ook durven.'
- 'Dat je iets weet van ethisch leren, waardenontwikkeling, religieus leren, levensbeschouwelijk leren en de verschillen daartussen.'
- 'Ik vind dat een docent levensbeschouwing heel veel kennis moet hebben van het praktische veld. Heel simpel, wat voor soort 'goede doelen' zijn er in Nederland. Waar kun je met je kinderen naar toe om dat handen en voeten te geven. Je hebt je beleving in je traditie, maar ook nieuwe vormen van zingeving.'
Methodisch moeten docenten levensbeschouwing een breed scala van werkvormen beheersen, variërend van het kunnen vertellen van verhalen en het uiteenzetten van theorieën tot aan het kunnen voeren van dialogische groeps gesprekken en persoonlijke reflexieve individuele gesprekken. De methodische aanpak moet een balans zoeken tussen de inhoud van het vak en de ontwikkelingsfase waarin de leerling zich bevindt.
- 'Ontwikkelingspsychologisch, dat je weet in welke fase leerlingen zitten. Taal en leefwereld. Je moet weten hoe je hen kunt bereiken.'

'Verhalen kunnen vertellen, zingeving en symbolen.'

- 'Het beoordelen van leerlingen. Dus dat je de opdracht en het doel goed in ogen houdt. En dat je nadenkt over hoe ga ik beoordelen?'
- 'Zowel de rol van moderator, getuige en expert. Als expert dat als een leerling een mening geeft, je een kenniskader kunt geven. Als moderator ben jij de expert op groepsdynamica, midden in de groep staan, en als getuige moet je durven te vertellen over jezelf.'
- 'Ik heb in het begin heel veel last gehad van ordeproblemen en dat heb ik niet geleerd op de universiteit. En die ordeproblemen komen voort uit een straatcultuur en dat zijn bijzondere problemen waar je mee te maken krijgt als docent. Want leerlingen spreken elkaar aan en schelden elkaar uit. Je kunt leren om op een bepaalde manier te luisteren en dat weten te duiden.'
- 'Kwetsbaar durven opstellen en aan leerlingen laten zien dat jij het ook niet weet.'

- ‘Je moet jezelf vijf jaar geven om het vak te leren. Je maakt ze allemaal, de fouten. Gun jezelf dat maar gewoon.’

Gezien de specifieke inhoud van het vak en het werken aan de identiteitsontwikkeling van jongeren, is een goed contact met de ouders noodzakelijk. De kwetsbaarheid van de identiteitsontwikkeling van jongeren maakt het wenselijk dat de docent levensbeschouwing bekend is met specifieke vormen van psychologische ondersteuning en zorg. Docenten levensbeschouwing worden geacht flexibel en reflexief te werken vanuit een grote professionele deskundigheid. Collegiale ondersteuning binnen de school en netwerkvorming tussen scholen kan de individuele docenten helpen in de taakuitvoering en professionele ontwikkeling.

4.7. *Versterking levensbeschouwelijke ontwikkeling*

De vierde onderzoeksvraag was: hoe kunnen scholen de inbedding van het vak levensbeschouwing versterken waardoor docenten levensbeschouwing beter kunnen functioneren? De toegenomen complexiteit van de samenleving en het opgroeien in die samenleving, ook op levensbeschouwelijk gebied, vraagt om een vak levensbeschouwing dat zich kenmerkt door diversiteit, dialoog, reflexiviteit en kennis van levensbeschouwingen van docenten. Uit de interviews met docenten en deskundigen komt naar voren dat wanneer levensbeschouwelijke vorming meer is dan het overdragen van kennis, dat het juist leerlingen wil ondersteunen in de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling, dit dan vraagt om andere structuren:

- Kleinere groepen om meer reflexief en dialogisch te kunnen werken;
- Langere lestijden dan vijftig minuten;
- Een afwisseling tussen intensief werken en meer permanente begeleiding;
- Aandacht voor identiteitsontwikkeling in het vak godsdienst/levensbeschouwing en in andere vakken en vormen van begeleiding;
- Een leerlijn voor de sectie, maar wel daarbinnen ruimte voor actualiteit en aanpassing aan wensen leerlingen en docent;
- In de school collegiale consultatie tussen docenten levensbeschouwing
- Tussen de scholen netwerken van docenten die elkaar ondersteunen in het leren van ervaringen en het ontwikkelen van materialen.

5. **Consequenties modellen voor docenten levensbeschouwing**

Wij kunnen nu op basis van de interviews de eerder ontwikkelde modellen verder uitwerken. We geven aan wat de relatie tussen levensbeschouwing en onderwijs betekent voor de activiteiten van docenten.

5.1. *Opvoeden in een levensbeschouwing*

- In het vak levensbeschouwing reikt de docent veel kennis en verhalen aan over de eigen levensbeschouwelijke traditie.
- Leerlingen participeren actief in rituelen in het leergebied levensbeschouwing, in de school als geheel en binnen de gemeenschap van de levensbeschouwelijke traditie.
- De docent leeft de levensbeschouwing voor.
- Leren over verschillende levensbeschouwingen.
- In het vak levensbeschouwing is op evenwichtige en neutrale wijze aandacht voor de diverse levensbeschouwingen. De docenten reiken de leerlingen kennis aan over de diverse levensbeschouwingen.
- De docenten organiseren mogelijkheden voor waarneming en soms participatie aan rituelen van de diverse levensbeschouwingen.
- De docent stelt zich neutraal op ten aanzien van de diverse levensbeschouwingen maar toont wel interesse in levensbeschouwingen.

5.2. *Persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen levensbeschouwelijke traditie*

- In het vak levensbeschouwing is er aandacht voor de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling.
- De docent reikt kennis en verhalen uit diverse levensbeschouwelijke tradities aan, waarbij de eigen levensbeschouwelijke traditie van de school speciale aandacht krijgt.
- De school laat de leerlingen participeren in rituelen van de eigen traditie en laat de leerlingen ook rituelen uit andere tradities waarnemen.
- De docent laat goed zien dat er tussen en binnen levensbeschouwingen keuzes kunnen worden gemaakt.
- De docent laat zien hoe hij of zij op een reflexieve wijze bezig is met de eigen levensbeschouwing.
- De docent spreekt de leerling aan op de verantwoordelijkheid om zelf ook keuzes te maken en moreel te funderen.
- De docent laat goed zien waarom de school vanuit deze specifieke levensbeschouwing werkt.
- Persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen democratisch kader
- In het vak levensbeschouwing is er aandacht voor de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling.
- De docent reikt kennis en verhalen uit diverse levensbeschouwelijke tradities aan en probeert daarbij zo neutraal mogelijk te zijn.
- De school biedt leerlingen mogelijkheden om rituelen van verschillende levensbeschouwingen waar te nemen en zo mogelijk te ervaren.
- De docent laat goed zien dat er tussen en binnen levensbeschouwingen keuzes kunnen worden gemaakt.
- De docent laat zien hoe hij of zij op een reflexieve wijze bezig is met de eigen levensbeschouwing.

- De docent spreekt de leerling aan op de verantwoordelijkheid om zelf ook keuzes te maken en moreel te funderen.
- De docent stimuleert de dialoog met en tussen leerlingen over de persoonlijke levensbeschouwingen, probeert respect voor ieders persoonlijke levensbeschouwing te ontwikkelen en het praktisch en betrokken met elkaar leren omgaan vanuit de persoonlijke levensbeschouwingen.

5.3. *Discussie: leven tussen modellen*

Het werken met de ontwikkelde modellen versterkt contrasten en maakt verschillende perspectieven en mogelijkheden duidelijk. De interviews laten zien dat de ontwikkeling van het vak levensbeschouwing zich op veel scholen voor voortgezet onderwijs bevindt tussen modellen 3 en 4: tussen ‘persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen levensbeschouwelijke traditie’ en ‘levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen democratisch kader’. De onderscheidende factor is hoe sterk gehecht wordt aan de eigen levensbeschouwelijke traditie van de school en de docenten. Het ondersteunen van de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling kan variëren van het werken vanuit de eigen levensbeschouwing van de school tot aan het ondersteunen van de positionering van elke leerling binnen het brede spectrum van levensbeschouwelijke tradities.

Deze gedachtegang suggereert dat er een logische en noodzakelijke weg is van model 3 naar model 4: van eigen levensbeschouwing naar meerdere levensbeschouwingen. De invulling van levensbeschouwelijke vorming vraagt echter om inhoudelijke keuzes die gebaseerd zijn op levensbeschouwelijke en onderwijspolitieke argumenten:

1. Vanuit de *bijzondere school* geredeneerd: een argument om dicht te blijven bij model 3, ‘binnen levensbeschouwelijke traditie’, kan worden ontleend aan de verzuiling van het Nederlandse onderwijs.
2. Vanuit een *pluriforme samenleving* geredeneerd: een argument om dicht bij model 4 te blijven, ‘keuze tussen levensbeschouwelijke tradities binnen democratisch kader’, kan worden ontleend aan de culturele en levensbeschouwelijke diversiteit in Nederland en de democratische rechten van eigen meningsvorming en vrijheid van godsdienst.
3. Vanuit de samenstelling van *schoolpopulatie* van de leerlingen (en hun ouders) geredeneerd:
 - hoe groter de *diversiteit aan levensbeschouwelijke oriëntaties* van leerlingen en ouders, hoe belangrijker model 4 (verschillende levensbeschouwingen) zou kunnen zijn;
 - bij een *homogenere levensbeschouwing* bij leerlingen en ouders, die dan wel moet overeenkomen met de levensbeschouwing van de school, kan beargumenteerd worden dat de school dicht bij model 3 blijft (vanuit eigen levensbeschouwing).

De onderliggende vraag bij de afweging van deze argumenten is: van wie is de school? Van de samenleving, van een specifieke gemeenschap of van de ouders (leerlingen)? Het is een vraag naar de verhouding tussen samenleving, specifieke gemeenschap en ouders (leerlingen).

5.4. *Algemeen bijzonder onderwijs en openbaar onderwijs*

Het vak levensbeschouwing wordt in het voortgezet onderwijs voornamelijk gegeven in het bijzonder onderwijs op religieuze grondslag. Wij zagen dat het bijzonder onderwijs zich veelal bevindt tussen model 3 en 4. Welke redenering kan gevolgd worden voor het algemeen bijzonder onderwijs en het openbaar onderwijs? Het algemeen bijzonder onderwijs kan net als het bijzonder onderwijs op religieuze grondslag kiezen voor het dicht blijven bij model 3. Vanuit een levensbeschouwing, bijvoorbeeld het humanisme, kunnen jongeren ondersteund worden in hun levensbeschouwelijke ontwikkeling. Vanuit het humanisme als open vorm van levensbeschouwingen zal er dan veel ruimte zijn voor andere levensbeschouwingen.

Het openbaar onderwijs wordt geacht aandacht te besteden aan levensbeschouwingen zonder daarbij een positie in te nemen. Wel moeten de scholen zich houden aan het uitdragen van democratische waarden. Openbare scholen zouden bij uitstek invulling kunnen geven aan model 4 ‘persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen democratisch kader’.

Wiel Veugelers is als bijzonder hoogleraar educatie verbonden aan de Universiteit voor Humanistiek en als docent en onderzoeker aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

Literatuur

- ALONI, N. (2003). *Enhancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- BAKKER, C. (2004). *Demasque van het christelijk onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht (oratie).
- HASTE, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25, 413-440.
- HERMANS, C. (2002) *Participierend leren*. Budel: Damon.
- MIEDEMA, S. (2004). *De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding*. Amsterdam: Vrije Universiteit (oratie).
- OSER, F.K. & VEUGELERS, W. (eds.) (2008). *Getting Involved: Global Citizenship development and sources of moral values*. Rotterdam: Sensepublishers.
- TIRRI, K. (eds.) (2006). *Religion, Spirituality & Identity*. Bern: Peter Lang.
- VEUGELERS, W. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs: Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek (oratie).
- VEUGELERS, W. (2007). ‘Wie man Jugendliche dazu bekommt, in den moralischen Diskurs einzusteigen’, in: Bucher, A.A. (Hg.) *Moral, Religion, Politik: Psychologisch-pädagogische Zugänge*, Wien/Berlin: LIT Verlag 155-168.

VEUGELERS, W. (2008). Levensbeschouwing en onderwijs, *De Pedagogische Dimensie*, nr. 55. Amsterdam: UvA.

VEUGELERS, W. & KAT, E. de (2005). *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.