



Om eigenheid en openheid

INSPIRATIE, MOTIVATIE EN LEVENSBESCHOUWING VAN DOCENTEN IN
HET CHRISTELIJK VOORTGEZET ONDERWIJS

Gerdien Betram-Troost, Inge Versteegt, Jacomijn van der Kooij, Inger van Nes, Siebren Miedema



Vereniging voor
christelijk onderwijs

VOORWOORD

Taco Visser

adviseur identiteit Verus

Bij het begeleiden van een studie(mid)dag identiteit in het christelijk voortgezet onderwijs merken wij dat 'de' identiteit zwaar op de maag kan liggen bij docenten. Nadat we hen in een geborgen setting met elkaar in gesprek brengen over *drives*, motivatie, zingeving, geloof en inspiratie, verdwijnt dat gevoel zienderogen. Als mensen op verhaal komen, komt hun inspiratie tot leven.

Als we vervolgens vertellen dat dit zingevingsgesprek uiting geeft aan de christelijke identiteit, ontstaat er toch weer een bedrukt gevoel, of enige verwarring. Deze gevoelens zeggen veel over de perceptie van docenten over 'de' identiteit.

Of men nu betrokken is op 'de' identiteit of daar niets mee heeft, de perceptie is vaak dat identiteit primair te maken heeft met christelijke gelovigheid, waarden en normen, moraliteit. Kortom: met de christelijke grondslag van de school. We noemen dat grondslagidentiteit. Deze denkwijze is niet vreemd. Christelijk onderwijs is lange tijd verzuild georganiseerd: onderwijs van, voor en door christenen. Dat zit in ons religieus-culturele DNA. De vraag is echter of de identiteit van christelijk onderwijs in onze tijd van ontzuiling, individuele zingeving en multi-religiositeit een nieuwe duiding kan krijgen.

Wij denken van wel. In plaats van eerst te vragen *waaruit* de christelijke school inspiratie put, kun je vragen *waartoe* je christelijk onderwijs geeft. We noemen dat perspectiefidentiteit. Daarin gaat het om vragen als: Wat is de bedoeling van onze christelijke school? Welk perspectief willen we leerlingen meegeven voor hun toekomstige maatschappelijke bijdrage? Hoe willen we hen vormen voor het (samen)leven? Christelijk onderwijs gaat dan niet om christelijk gelovig zijn, maar om de christelijk geïnspireerde boodschap: de humanisering van mens en samenleving. Iedereen die deze boodschap geïnspireerd mee wil (uit)dragen, draagt bij aan christelijk perspectiefonderwijs.

De voorliggende onderzoeksresultaten wijzen op een groeiend verlangen naar openheid over en ruimte voor identiteit en zingeving. Een hoopvol en wenkend perspectief.

INHOUD

Voorwoord

Inhoudsopgave

Samenvatting

1 Inleiding

2 Achtergrond: Docenten in voortgezet bijzonder onderwijs onderzocht

3 Opzet en uitvoering van het empirisch onderzoek

4 Onderzoeksresultaten

5 Conclusie en discussie

Literatuur

Bijlagen

COLOFON

TEKST Gerdien Betram-Troost, Inge Versteegt, Jacomijn van der Kooij, Inger van Nes, Siebren Miedema

REDACTIE Redactie Dynamiek

EINDREDACTIE Corine de Reus / Joke Waltmans

BEELD

VORMGEVING Studio 94.81, Zegveld

DRUK Oranje van Loon, Den Haag

2/15

Samenvatting

Aanleiding onderzoek

Evenals het christelijk basisonderwijs is het christelijk voortgezet onderwijs de laatste decennia op levensbeschouwelijk vlak nogal veranderd. De levensbeschouwelijke diversiteit binnen de schoolmuren is sterk toegenomen bij leerlingen, docenten en directieleden. Ook is de officiële christelijke identiteit van de school vaak geen doorslaggevende factor meer voor de keuze om bij de betreffende school betrokken te willen zijn als docent, ouder of leerling.

Van de manier waarop docenten in de dagelijkse schoolpraktijk hun persoonlijke levensovertuiging in relatie tot de christelijke traditie van de school tot uiting brengen, bestaat echter nog geen duidelijk beeld. Wat betekent het anno 2014 voor docenten om op een christelijke school voor voortgezet onderwijs te werken? Wat willen deze docenten vanuit hun eigen levensovertuiging meegeven aan leerlingen? In hoeverre geven ze blijk van hun wel of niet geworteld zijn in de christelijke traditie? En is het daarbij voor hen van belang dat de school waarop ze werken formeel ook een christelijke identiteit heeft? Wat betekent de formele levensbeschouwelijke schoolidentiteit überhaupt voor ze?

Het huidige onderzoek beoogt door middel van empirisch onderzoek antwoorden te geven op deze vragen.

Onderzoeksvraag

Kernvraag van het onderzoek is:

Wat willen docenten op christelijke scholen voor voortgezet onderwijs bereiken met de vorming van leerlingen en welke rol speelt hun eigen levensbeschouwing enerzijds en het beleid van de school anderzijds, in wat ze willen bereiken?

Om deze vraag te beantwoorden, hebben we een aantal subvragen geformuleerd:

1. Hoe en waar brengen docenten hun persoonlijke levensovertuiging in hun werk op school tot uiting? Vanuit welke motivatie doen zij dit en welke doelen hebben zij daarmee? Wat vinden ze daarbij gemakkelijk en waar hebben ze moeite mee?
2. In hoeverre leggen zij daarbij een relatie met de christelijke traditie en/of andere tradities, levensovertuigingen en/of levenswijzen?
3. Hoe gaan de docenten om met de verwachtingen vanuit de school (schoolleiding, collega's, achterban) wat betreft de

inhoud en wijze waarop zij hun persoonlijke levensovertuiging in relatie tot de christelijke traditie binnen de school tot uiting brengen?

4. Welke aanbevelingen en ideeën hebben docenten voor de inhoud en wijze waarop persoonlijke levensovertuigingen (al dan niet in relatie tot de christelijke traditie) binnen de school tot uiting gebracht kunnen worden?

Doelstelling onderzoek

Het primaire doel van het onderzoek is inzicht bieden in wat er speelt onder docenten in het hedendaagse christelijk voortgezet onderwijs. Hoe verhouden docenten zich tot de formele christelijke identiteit van hun school, of hoe proberen ze zich daartoe te verhouden? Welke uitdagingen, maar ook welke dilemma's komen ze daarbij tegen? De inzichten hierin kunnen het gesprek over werken op een christelijke school voor voortgezet onderwijs bevorderen. Een tweede doelstelling van dit onderzoek is dan ook om een bijdrage te leveren aan reflectie en visievorming binnen het christelijk voortgezet onderwijs in een veranderd levensbeschouwelijk landschap.

Onderzoeksofzet

Om antwoorden op onze onder-

zoeksvragen te vinden, hebben we een empirisch, kwalitatief onderzoek uitgevoerd. We hebben interviews afgenomen onder vier docenten van acht verschillende scholen voor voortgezet onderwijs die bij Verus aangesloten zijn. Deze 32 docenten zijn werkzaam in uiteenlopende secties. Op elke school is daarnaast een school/locatieleider geïnterviewd om zo een beter beeld van de school als geheel te krijgen en ook om zicht te krijgen op wat er vanuit de schoolleiding verwacht wordt van docenten als het gaat om vorming van en onderwijs aan leerlingen in relatie tot de christelijke identiteit van de school.

Hoewel we in ons onderzoek ook schoolleiders hebben geïnterviewd, staan de docenten in ons onderzoek centraal. Om de reacties van de docenten te kunnen plaatsen in de context van de scholen waarop zij werkzaam zijn, presenteren we – op basis van de interviews en aanvullende informatie gebaseerd op onze eigen observaties, de schoolwebsites en de schoolgidsen – korte schetsen van de acht scholen. Om de anonimiteit van de onderzochten te waarborgen, hebben we ervoor gekozen om fictieve namen voor de scholen te gebruiken. Ook de betrokken schoolleiders en docenten worden niet met hun eigen naam genoemd.

Bij het selecteren van de scholen hebben we geprobeerd recht te doen aan de diversiteit aan chris-

telijke scholen zoals die te vinden is in het bestand van de bij Verus aangesloten scholen. De driedeling die onderscheiden werd in eerder onderzoek naar typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd (type 1: 'traditiescholen', type 2: 'diversiteitsscholen', type 3: 'zingevingscholen') is in dit onderzoek als heuristisch instrument gebruikt bij het selecteren van de scholen. We hebben geen empirische gegevens over de spreiding van deze drie typen in het voortgezet onderwijs. Op grond van het huidige onderzoek kunnen daar ook geen uitspraken over gedaan worden. Ervaringen met het onderwijsveld wijzen wel uit dat de drie typen in de praktijk niet in gelijke mate voorkomen. Het aantal traditiescholen lijkt zeker in het voortgezet onderwijs de facto heel klein te zijn. In die zin dienen de acht geselecteerde scholen niet als een representatieve afspiegeling gezien te worden. Vanuit ons doel om in beeld te brengen wat er speelt bij docenten in de volle breedte van hedendaags christelijk voortgezet onderwijs, en alle diversiteit die daar is, wordt deze keuze gelegitimeerd.

Na instemming van de geïnterviewde werd een integrale geluidsopname gemaakt van het interview. Na afloop zijn de interviews woordelijk uitgewerkt. De woordelijk uitgewerkte interviews zijn ingevoerd in Atlas-Ti, een computerprogramma voor kwalitatieve analyse. Aan de verschil-

lende tekstpassages zijn codes toegekend. Deze codes vatten de inhoud van het betreffende tekstgedeelte samen en/of geven het onderwerp waarop het tekstgedeelte betrekking heeft aan. Door deze codes in verband te brengen met de onderzoeksvragen, en verschillende tekstfragmenten waaraan dezelfde code toegekend was naast elkaar te leggen, kregen we zicht op terugkerende antwoordpatronen en voor docenten belangrijke thema's. In het team van onderzoekers zijn de voorlopige bevindingen en interpretaties besproken om zo gezamenlijk tot beantwoording van de onderzoeksvragen te komen.

Conclusies

Uit ons onderzoek komen verschillende conclusies naar voren. Ten eerste blijken voor de geïnterviewde docenten algemene, niet aan een specifiek vormingsgebied gekoppelde, vormingsdoelen belangrijk te zijn: het werken aan verbinding met de naaste (zowel binnen als buiten de klas), het zich optimaal kunnen ontwikkelen (zelfontplooiing) en het stimuleren van kritisch denken. De specifieke wijze waarop docenten hieraan handen en voeten proberen te geven, is vaak gerelateerd aan het specifieke vak dat zij doceren. Als het gaat om vormingsdoelen die specifiek in verband gebracht kunnen worden met het vak- en vormingsgebied 'levensbeschouwing', blijken er behoorlijk uiteenlopende opvattingen binnen de scholen aanwezig te zijn. Onder

meer opvattingen over de rol van de Bijbel binnen het onderwijs, het overdragen van de christelijke levensvisie en het omgaan met andere religies/levensbeschouwingen lopen uiteen.

De docenten die bij ons onderzoek betrokken waren, hebben allemaal van huis uit een christelijke achtergrond. De rol die het christelijk geloof in hun leven nu speelt, verschilt van persoon tot persoon. Lang niet alle docenten plaatsen zichzelf binnen het christelijke spectrum (variërend van orthodox tot en met vrijzinnig) en/of zijn kerkelijk betrokken. Ondanks de verschillen in levensovertuigingen en de wijze waarop geloven al dan niet wordt gepraktiseerd, hebben vrijwel alle docenten een uitgesproken afkeer van 'indoc-trinatie'. Docenten zijn, in meer of mindere mate, bereid om iets van hun eigen levensovertuiging met leerlingen te delen. Veel docenten benadrukken daarbij dat ze het niet als hun opdracht zien om op school te evangeliseren. Een veelgehoorde reden om met leerlingen te spreken over de eigen levensovertuiging en hun inzicht te geven in meer persoonlijke dingen, is het tot stand willen brengen van een goede, warme band met de leerlingen. Er zijn ook verschillende redenen om dat niet te doen of hierin terughoudend te zijn. Docenten beschouwen sommige opvattingen als 'te privé' om met leerlingen te delen. Ook willen docenten hun leerlingen niet onnodig belasten met eigen (theologische)

vragen of twijfels. Daarnaast zijn docenten terughoudend als hun eigen visie (gedeeltelijk) afwijkt van het beleid van de school, en vaak omdat dit ook vanuit de schoolleiding van hen gevraagd en/of verwacht wordt.

Een derde conclusie uit ons onderzoek is dat bij lang niet alle docenten de eigen, persoonlijke levensovertuiging naadloos aansluit bij de formele levensbeschouwelijke identiteit van de school. Dat levert op verschillende terreinen spanningen op. Op diverse scholen hebben docenten verschillende ideeën over de inrichting van dagopeningen en (christelijke) feesten. Ook over omgang met (homo)seksualiteit lopen de meningen uiteen. Daarnaast ervaren docenten een spanning tussen de mate waarin de school open kan en moet zijn voor diversiteit en de mate waarin de eigen (christelijke) identiteit zichtbaar kan blijven.

Docenten geven verschillende aanbevelingen om met de genoemde spanningen om te gaan. Daarbij is verschil van mening over de vraag wat er zou moeten/kunnen gebeuren om beter om te gaan met de spanningen die er kunnen zijn tussen hun eigen levensbeschouwing en de formele levensbeschouwelijke identiteit van de school. Aan de ene kant zijn er docenten die van mening zijn dat het vruchtbaar zou zijn om vaker met elkaar te spreken over de (formele) levensbeschouwelijke identiteit van de school en hoe

docenten en schoolleiding hier zelf tegenaan kijken. Aan de andere kant zijn er ook docenten die het geen goed idee vinden om onderling levensvisies en opvattingen te delen. Zij willen graag hun privacy op dit gebied behouden en vinden dat collega's daar, mede in relatie tot schoolleiding en leerlingen, ook recht op hebben.

Daarnaast blijken docenten het positief te waarderen als er een mogelijkheid is om in alle openheid en eerlijkheid de ervaren spanningen met de schoolleiding te bespreken. Lang niet altijd wordt die openheid en ruimte echter ervaren. Vaak lijkt het al vanaf het sollicitatiegesprek een soort taboe te zijn om zich open en eerlijk uit te spreken over wat men nu echt van bijvoorbeeld dagopeningen vindt en/of in hoeverre en op welke manier de christelijke levensovertuiging nu daadwerkelijk een rol speelt in iemands leven. Een andere aanbeveling van docenten aan de schoolleiding is om de realiteit onder ogen te zien. Scholen zouden niet krampachtig vast moeten blijven houden aan bijvoorbeeld (een bepaalde invulling van) de dagopeningen of aan bepaalde beelden van wat een 'christelijke school' is en wat er op een christelijke school gebeurt. Op sommige scholen lijkt de formele identiteit en de invulling die de schoolleiding wil geven aan de christelijke identiteit, 'christelijker' te zijn dan passend bij de grote groep geseculariseerde docenten op deze scholen. Enkele docen-

ten doen daarom de aanbeveling om op zoek te gaan naar een schoolidentiteit waar iedereen zich in kan vinden.

Discussie en reflectie

De onderzoeksbrochure wordt afgesloten met een reflectie op het onderzoek als geheel en enkele specifieke uitkomsten in het bijzonder. Daarbij gaan we met name in op de ervaren moeite van docenten op verschillende scholen om in alle openheid onderling te spreken over persoonlijke levensovertuigingen en hoe deze overtuigingen zich verhouden tot de formele (levensbeschouwelijke) identiteit van de school.

1

Inleiding

1.1 Aanleiding tot het onderzoek

Het christelijk voortgezet onderwijs wordt, evenals het christelijk basisonderwijs¹, beïnvloed door processen als secularisatie (en de veranderende opvattingen ten aanzien hiervan), ontkerkelijking en toenemende (levensbeschouwelijke) diversiteit. Deze ontwikkelingen hebben hun weerslag op zowel de dragers als de vragers van bijzonder onderwijs. Scholen moeten zich verhouden tot deze veranderde samenleving en elke school doet dat op haar eigen manier. De aanduiding 'christelijk' op de gevel zegt niet per se iets over hoe scholen de christelijke identiteit binnen de schoolmuren vormgeven. Dit blijkt onder meer uit onderzoek van Bertram-Troost (2006) naar 'geloven in bijzonder onderwijs' en uit ervaringen van experts binnen het voortgezet onderwijs, zoals van Verus. Bovendien is de levensbeschouwelijke diversiteit binnen de schoolmuren sterk toegenomen: bij leerlingen, docenten en directieleden. Ten slotte blijkt de officiële christelijke identiteit van de school vaak geen doorslaggevende factor te zijn voor de keuze om bij de betreffende school betrokken te willen zijn als docent, ouder dan wel als leerling.

Hoe brengen docenten, als

belangrijke professionele dragers van onderwijs, hun persoonlijke levensovertuiging in relatie tot de christelijke traditie van de school tot uiting? Wat betekent het voor docenten in de huidige tijd om op een christelijke school voor voortgezet onderwijs te werken? Wat willen deze docenten vanuit hun eigen levensovertuiging meegeven aan leerlingen? In hoeverre geven ze blijk van hun wel of niet geworteld zijn in de christelijke traditie? En is het daarbij voor hen van belang dat de school waarop ze werken formeel ook een christelijke identiteit heeft? Wat betekent de formele levensbeschouwelijke schoolidentiteit überhaupt voor hen? Hiervan bestaat nog geen duidelijk beeld. Het huidige onderzoek beoogt met behulp van empirisch onderzoek antwoord te geven op deze vragen.

1.2 Onderzoeksvraag

Kernvraag van het onderzoek is: Wat willen docenten op christelijke scholen voor voortgezet onderwijs bereiken met de vorming van leerlingen en welke rol speelt hun eigen levensbeschouwing enerzijds en het beleid van de school anderzijds, in wat ze willen bereiken?

Om deze vraag te beantwoorden,

hebben we een aantal subvragen geformuleerd:

1. Hoe en waar brengen docenten hun persoonlijke levensovertuiging in hun werk op school tot uiting? Vanuit welke motivatie doen zij dit en welke doelen hebben zij daarmee? Wat vinden ze daarbij gemakkelijk en waar hebben ze moeite mee?
2. In hoeverre leggen zij daarbij een relatie met de christelijke traditie en/of andere tradities, levensovertuigingen en/of levenswijzen?
3. Hoe gaan de docenten om met de verwachtingen vanuit de school (schoolleiding, collega's, achterban) wat betreft de inhoud en wijze waarop zij hun persoonlijke levensovertuiging in relatie tot de christelijke traditie binnen de school tot uiting brengen?
4. Welke aanbevelingen en ideeën hebben docenten voor de inhoud en wijze waarop persoonlijke levensovertuigingen (al dan niet in relatie tot de christelijke traditie) binnen de school tot uiting gebracht kunnen worden?

1.3 Doelstelling onderzoek

Het primaire doel van het onderzoek is inzicht bieden in wat er, op levensbeschouwelijk gebied,

speelt onder docenten in het hedendaagse christelijk voortgezet onderwijs. Het onderzoek laat zien hoe docenten zich (proberen te) verhouden tot de formele christelijke identiteit van hun school, welke uitdagingen ze zien en welke dilemma's ze daarbij tegenkomen. Deze inzichten kunnen het gesprek over werken op een christelijke school voor voortgezet onderwijs bevorderen. Schoolleiders kunnen gestimuleerd worden om na te denken over de manier waarop docenten, binnen de unieke context van de eigen school, zo goed mogelijk ondersteund kunnen worden bij het omgaan met de verwachtingen van de school met betrekking tot identiteit en hun persoonlijke levensovertuiging.

Ook stimuleert het onderzoek het denken over de gewenste wijze waarop in sollicitatiegesprekken gesproken zou kunnen worden over de verwachtingen ten aanzien van docenten als het gaat om het mede invulling geven aan de christelijke identiteit van de school.

Doordat er verschillende scholen bij het onderzoek betrokken zijn, die elk hun eigen invulling geven aan hun identiteit als 'christelijke school' en doordat er binnen een school ook docenten met uiteenlopende visies en opvattingen aan het woord gelaten zijn, biedt het onderzoek inzicht in de diversiteit van hedendaags christelijk voortgezet onderwijs. De geboden 'kijkjes in de keuken' bieden stof

tot nadenken en gesprek voor zowel schoolleiding, docenten als ouders. Het onderzoek geeft aanleiding om met elkaar in verschillende verbanden en samenstellingen vragen in de school aan de orde te stellen als: 'Wat voor school willen we op levensbeschouwelijk gebied eigenlijk zijn?', 'Op wat voor school wil ik, vanuit mijn eigen levensvisie, werken?', 'Hoe kan ik, vanuit mijn eigen levensvisie, iets toevoegen aan de school waar ik werk?', 'Wat kan en mag ik, als ouder, verwachten van de docenten als het gaat om hun aandeel in de (levensbeschouwelijke) persoonsvorming van mijn kind(eren)?'. Het onderzoek wil hiermee bijdragen aan reflectie en visievorming binnen het christelijk voortgezet onderwijs.

1.4 Onderzoeksofzet

Om antwoorden op de onderzoeksvragen te vinden, hebben we een empirisch, kwalitatief onderzoek uitgevoerd onder in totaal 32 docenten van acht scholen voor voortgezet onderwijs die bij Verus aangesloten zijn. Op elke school hebben we daarnaast een interview gehouden met een school- of locatieleider om zo een beter beeld van de school als geheel te krijgen en ook om zicht te krijgen op wat er vanuit de schoolleiding verwacht wordt van docenten als het gaat om vorming van en onderwijs aan leerlingen in relatie tot de christelijke identiteit van de school.

Om de reacties van de docenten te kunnen plaatsen in de context van de scholen waarop zij werkzaam zijn, hebben we korte schetsen gemaakt van de acht scholen. Deze schetsen zijn tot stand gekomen op grond van de interviews en aanvullende informatie, gebaseerd op onze eigen observaties, de schoolwebsites en de schoolgidsen.

1.5 Leeswijzer

Het volgende hoofdstuk schetst een beeld van het veld waarin docenten in bijzonder onderwijs zich bewegen. Daarbij gaan we allereerst in op ontwikkelingen in het onderwijs in het algemeen en dan meer specifiek op ontwikkelingen in en rondom het bijzonder onderwijs. Dit doen we omdat de focus op de individuele docent niet te begrijpen is zonder het speelveld waarin een docent zich beweegt te kennen. Vervolgens zoomen we in op de rol van docenten binnen het bijzonder voortgezet onderwijs, omdat zij centraal staan in het empirisch onderzoek. Hoofdstuk 3 beschrijft hoe het onderzoek is opgezet en uitgevoerd. De bevindingen staan centraal in het daaropvolgende hoofdstuk 4. Hoofdstuk 5 sluit de brochure af met conclusies, discussie en aanbevelingen.

1. Zie ook de onderzoeken in opdracht van Verus (voorheen Besturenraad): *Typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd, 2012* en *'Als het goed voelt...': Onderzoek naar schoolkeuzemotieven van ouders van jonge kinderen, 2013*.

2

Docenten in voortgezet bijzonder onderwijs onderzocht

DIT HOOFDSTUK SCHETST DE ACHTERGROND WAARTEGEN HET IN DEZE BROCHURE BESCHREVEN ONDERZOEK PLAATS VOND. HIERIN STAAN DE DOCENTEN IN HET BIJZONDER (CHRISTELIJK) VOORTGEZET ONDERWIJS CENTRAAL. HUN VERHALEN LATEN ZICH BETER BEGRIJPEN WANNEER WE DIE PLAATSEN IN HET LICHT VAN DE HUIDIGE ONTWIKKELINGEN BINNEN ONDERWIJSLAND IN HET ALGEMEEN EN MEER SPECIFIEK TEGEN DE ONTWIKKELINGEN BINNEN HET BIJZONDER CHRISTELIJK ONDERWIJS. ZONDER DE PRETENTIE VOLLEDIG TE ZIJN EN ALLE ONTWIKKELINGEN TOT IN DETAIL TE BESCHRIJVEN, GEVEN WE IN DIT HOOFDSTUK EEN BESCHRIJVING VAN DE STAND VAN ZAKEN OP HOOFDLIJNEN DIE WIJ MENEN TE BESPEUREN.

2.1 Stand van zaken in onderwijsland

Het huidige onderwijs kenmerkt zich door discussies over de waarde van een instrumentele benadering versus de aandacht voor persoonlijke vorming. De laatste jaren binnen onderwijsland zijn gedomineerd door een instrumentele benadering. Hierin passen termen als 'meetbaarheid', 'opbrengstgericht' en 'objectiviteit'. Economische kwalificatie is binnen deze benadering een maatstaf voor succes, zowel van de school als van de leerlingen (Kole en De Ruyter, 2011; Schreiner, 2012).

Het vormingsaspect van het onderwijs heeft binnen deze benadering minder aandacht gekre-

gen. De maatschappelijke stage inclusief de bijbehorende subsidie werd drie jaar na de invoering afgeschaft. Ook het in 2006 ingevoerde domein burgerschapsvorming kreeg geen verankering in het curriculum en ook geen vast doel of extra geld (Versteegt en Maussen, 2011).

Deze instrumentele benadering van onderwijs roept weerstand op bij de pleitbezorgers van een benadering van onderwijs waarbij, naast de nadruk op economische kwalificatie, ook persoonsvorming en socialisatie binnen een multiculturele democratie als onderwijsdoelen worden erkend (Biesta, 2012; Kole en De Ruyter 2011; Miedema, 2012a, 2014). Volgens hen dreigt de strijd tussen de

ideologische erven van Langeveld, die het kind als uniek individu benaderde en zelfverantwoordelijke zelfbepaling als opvoedingsdoel centraal stelde, en de statistische benadering van Adriaan de Groot, de uitvinder van de CITO-toets, in het voordeel van de laatste te worden beslecht. Er klinkt dan ook steeds meer kritiek op het statusverschil tussen schoolvakken die economische waarde vertegenwoordigen (wiskunde, economie, en in mindere mate talen), en van vakken die persoonsvorming, culturele, sociale en dus levensbeschouwelijke vorming stimuleren. De belangstelling voor bijvoorbeeld het adaptief onderwijs van Luc Stevens (2007), de (levens)lessen van Meester Kana-mori, en het pleidooi van Micha de

Winter (2011) voor democratisch onderwijs zijn hier voorbeelden van.

De belangstelling voor meer (hernieuwde) aandacht voor vorming in onderwijs neemt dus toe. Tekennend hiervoor is ook het rapport van de Onderwijsraad in 2013 met als titel *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. In dit rapport beschrijft de Onderwijsraad drie risico's van het huidige Nederlandse onderwijs, in relatie tot onderwijs in andere landen (Onderwijsraad, 2013). Het eerste risico is dat er te weinig visie van overheid en onderwijsinstellingen is op wat onderwijs leerlingen en studenten bij moet brengen. De aandacht in het onderwijs is de afgelopen jaren te eenzijdig uitgegaan naar meetbare doelen (ten koste van aandacht voor algemene vorming en beroepspraktijkvorming). Een tweede risico is dat scholen, door prestatieverhogende maatregelen, onvoldoende ruimte hebben om zelf accenten te leggen in hun onderwijsaanbod of dit aanbod te vernieuwen waar ze dat zelf wenselijk achten. Ten slot is een derde risico dat de eigenwaarde van leerlingen die om welke reden dan ook niet goed presteren op basisvaardigheden, onder druk staat. Door scherpe scheiding tussen de verschillende onderwijsniveaus dreigen cognitieve en sociale verschillen tussen jongeren steeds groter te worden, met alle maatschappelijke gevolgen van dien.

Om deze risico's te verkleinen,

formuleert de Onderwijsraad drie aanbevelingen voor het onderwijsbeleid. Allereerst vindt de raad het belangrijk dat er meer wordt gedaan (onder meer door beleidsmakers, onderwijsinstellingen en leraren) om de brede kwaliteit van onderwijs inzichtelijk te maken. Er zouden indicatoren ontwikkeld moeten worden om de opbrengsten van brede vakken (geschiedenis, filosofie, economie), maar ook van burgerschapsvorming en vakoverstijgende vaardigheden (zoals probleem oplossen, samenwerken, communiceren et cetera) in beeld te brengen. Ook het vormgeven van de eigen identiteit (in brede zin) zou een indicator van onderwijskwaliteit moeten zijn. Een tweede aanbeveling van de Onderwijsraad is dat de overheid beter op hoofdlijnen zou moeten sturen, maar voor de inhoud juist meer ruimte moet laten voor de onderwijsinstellingen zelf. Omdat dit meer vraagt van schoolleiders en docenten, zou er meer aandacht moeten komen voor bij- en nascholing. Ten derde pleit de Onderwijsraad voor meer waardering van niet-cognitieve capaciteiten. De samenleving heeft ook behoefte aan creatieve mensen, mensen met een sterk probleemoplossend vermogen, mensen die goed samen kunnen werken en aan vakmanschap. Het beroepsonderwijs zou daarom aantrekkelijker gemaakt moeten worden en er zou meer persoonlijke differentiatie in het onderwijs mogelijk gemaakt moeten worden.

De risico's en aanbevelingen die in

het rapport van de Onderwijsraad zijn besproken, geven een goed beeld van de discussies die gaande zijn. De aandacht voor brede vorming lijkt toe te nemen, maar hoe dit in de onderwijspraktijk vorm kan krijgen, ligt nog open. Het in deze brochure beschreven onderzoek werpt licht op deze discussie vanuit levensbeschouwelijk perspectief.

2.2 Bijzonder onderwijs in een seculiere tijd

De hierboven beschreven ontwikkelingen gaan natuurlijk niet voorbij aan het bijzonder onderwijs. Zowel het openbaar als het bijzonder onderwijs worden beïnvloed door (en hebben zelf invloed op) het actuele denken over en beleid ten aanzien van onderwijs en vorming. Aangezien ons onderzoek is gericht op het bijzonder onderwijs, gaan we hier specifiek in op de positie van het bijzonder onderwijs in de huidige samenleving en op een aantal van de specifieke uitdagingen waar het bijzonder onderwijs in deze tijd voor gesteld wordt.

Secularisatie

Sinds de jaren zestig is de rol van religie in de Nederlandse samenleving veranderd. Vaak wordt hierover gesproken in termen van 'secularisering'. Het is echter niet altijd duidelijk wat hiermee wordt bedoeld. De secularisatietheorie, afkomstig uit de godsdienstsociologie, stelt dat wanneer een samenleving moderner wordt, de

betekenis van religie steeds meer afneemt. Dit geldt volgens deze these ten eerste maatschappelijk gezien; religieuze instituten spelen een steeds minder belangrijke, overkoepelende rol in de samenleving. Ten tweede geldt deze these ook individueel gezien; religie wordt voor steeds minder personen belangrijk (Berger, 1967). 'Ontkerkelijking' wordt als een facet van secularisering gezien. Uit onderzoeken blijkt echter dat deze veelgehoorde uitleg van secularisatie in twijfel getrokken kan worden. Casanova (1994) heeft laten zien dat de invloed van religie en levensbeschouwing op het politieke, economische en culturele domein erg groot is. Bovendien wordt het publieke domein door globalisering vergroot van een landelijke schaal naar een wereldschaal. Door processen van globalisering komen mensen steeds vaker in aanraking met mensen met een andere culturele en levensbeschouwelijke achtergrond. Bovendien is de term 'religie' in de secularisatiethese redelijk smal ingevuld. Wanneer deze breder wordt ingevuld en niet per se gerelateerd wordt aan institutionele vormen van religie en levensbeschouwing, is er namelijk geen sprake van secularisatie in die strikte zin. Mensen geven steeds vaker op hun eigen manier vorm aan hun levensbeschouwing. Religie en levensbeschouwing worden veelal individueel ingevuld (Miedema en Bertram-Troost, 2008). Taylor (2009) voegt dan ook een derde

betekenis aan secularisering toe: in een gesecculariseerde samenleving wordt geloven in God, ook door gelovigen zelf, als een keuzeoptie gezien. Het is niet langer vanzelfsprekend om te geloven en gelovig te blijven.

Deze ontwikkelingen hebben hun weerslag op zowel de dragers als de vragers van bijzonder onderwijs. Scholen moeten zich verhouden tot deze veranderde samenleving en elke school doet dat op haar eigen manier. Bertram-Troost, Kom, Ter Avest en Miedema (2012) onderzochten, in opdracht van Verus, hoe schoolleiders van bij Verus aangesloten (christelijke) scholen anno 2012 vormgeven aan de identiteit van hun basisschool. De uitkomsten van dit onderzoek bevestigden dat 'hét bijzonder onderwijs' niet bestaat. Wel bleek het mogelijk om het bijzonder basisonderwijs grofweg in te delen in drie typen scholen: traditiescholen, diversiteitsscholen en zingevingsscholen. Voor de volledigheid zijn de type beschrijvingen integraal te vinden in Bijlage 1. Op deze plaats volstaan enkele korte noties. *Traditiescholen* kenmerken zich de grote aandacht voor levensbeschouwelijke vorming. Op deze scholen wordt het erg belangrijk gevonden dat leerlingen kennismaken met het christendom en de Bijbel. Leerlingen worden met het evangelie van Jezus Christus in aanraking gebracht. De schoolleider is veelal actief kerkelijk meelevend. Ook de docenten en veel leerlin-

gen hebben een christelijke achtergrond. Op *diversiteitsscholen* is het voorbereiden van leerlingen op een leven in een multiculturele samenleving een belangrijk doel. Levensbeschouwelijke vorming is niet zozeer een belangrijk opvoedingsdoel op deze scholen. Wel wordt het belangrijk gevonden dat leerlingen kennismaken met het christelijk geloof, vooral omdat de waarden die in onze samenleving belangrijk zijn, geënt zijn op het christendom. De levensbeschouwelijke diversiteit van de leerlingen op deze scholen kan sterk zijn. Ook het personeel kan divers zijn wat betreft levensbeschouwelijke achtergrond; op deze scholen kunnen leerkrachten werken met een seculiere, islamitische of hindoeïstische levensbeschouwing. *Zingevingsscholen* kenmerken zich door de grote aandacht voor persoonlijke ontwikkeling en ontplooiing van de leerlingen. Scholen willen leerlingen leren om zelf na te denken en open te staan voor anderen. Vanuit de eigen (christelijke) achtergrond leren scholen leerlingen om te gaan met verschillende opvattingen. De leerkrachten op deze scholen hebben voornamelijk een christelijke achtergrond, maar er kunnen ook leerkrachten met een andere levensbeschouwelijke achtergrond werken. Op zingevingsscholen zijn leerlingen met een christelijke achtergrond, maar ook onkerkelijke leerlingen en leerlingen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond. In de praktijk blijken zeer veel mengvormen te

bestaan; schoolleiders herkenden aspecten van meerdere typen en/of herkennen zich goed in de beschrijving van een bepaald type, maar weken op een aantal aspecten toch af van de prototypische beschrijving van dit type. Scholen proberen zich te verhouden tot hun specifieke context, inclusief de buurt waar de school in staat en de verwachtingen van ouders die voor de school kiezen. Ook proberen ze zich, ieder op zijn eigen wijze te verhouden tot de formele, christelijke identiteit van hun school. Vrijwel op alle scholen is de wijze waarop in de praktijk gestalte gegeven wordt aan de christelijke identiteit van de school, de laatste decennia gewijzigd. En op een flink aantal scholen leven actuele vraagstukken rondom de vormgeving van de eigen identiteit. De vanzelfsprekendheid waarmee vorm werd gegeven aan identiteit, bestaat niet meer.

Krimp

Behalve de veranderde rol van religie in de samenleving en in het leven van mensen, is er in het onderwijs een andere ontwikkeling gaande die invloed heeft op het nadenken over de schoolidentiteit: de krimp. De terugloop van het aantal leerlingen als gevolg van onder andere dalende geboortecijfers en 'leegloop' van bepaalde gebieden in ons land, en de (financiële) druk van bestuurders en beleidsmakers om tot een uniform onderwijsbestel te komen waarin scholen niet zozeer volgens een

eigen (levensbeschouwelijke en/of pedagogische) visie functioneren, maar in vergaande mate samenwerken met andere scholen in de gemeente, doet scholen herbezinnen op hun identiteit. Het is duidelijk dat het voor het bijzonder onderwijs levensbeschouwelijk gezien spannende tijden zijn (Den Bakker 2013).

2.2.1. Visies op schoolidentiteit

Omdat dit onderzoek zich richt op de manier waarop docenten zich verhouden tot de identiteit van de school, beschrijven we beknopt een aantal visies op de identiteit van de school zoals die de afgelopen twintig jaar theoretisch zijn ontwikkeld. Deze zijn van invloed geweest op het empirisch onderzoek dat is verricht en zijn benut bij de vormgeving van onderwijspraktijken.

Vormingstheoretische benadering Miedema heeft bij het conceptualiseren van de identiteit van de school een vormingstheoretische benadering voorgesteld (Miedema 1994). Deze benadering houdt in dat het louter juridische statuut van de grondslag van de school als belichaming van de vrijheid van onderwijs, geen basis vormt om de pedagogische, de onderwijskundige en de organisatorische doelstellingen van de school daaruit af te leiden dan wel op te baseren.

Vanuit die vormingstheoretische benadering is het onderscheid geïntroduceerd tussen de smal-

le en de brede identiteit van de school (Miedema, 1994, p. 12 en 31; 1995, p. 37-40). Van *smalle* identiteitsvormgeving wordt gesproken als bij de identiteit van de school uitsluitend gefocust wordt op de levensbeschouwelijke of godsdienstige visies van en praktijken in de school, zoals kerst- en paasvieringen, lessen godsdienst of levensbeschouwing, of dag- en weekopeningen. De *brede* identiteitsopvatting behelst een integratieve, driedimensionele visie op de identiteit van de school. Het gaat om de verbinding, het intern verband in theorie (identiteit-op-papier) en praktijk (identiteit-in-actie) van levensbeschouwelijke aspecten, onderwijskundige aspecten en pedagogisch-organisatorische aspecten, zonder dat een van die dimensies een preferente positie krijgt toebedeeld. Cruciaal is dus het interne verband. Al deze aspecten zijn onderling met elkaar verbonden (zie ook in dezelfde lijn doordenkend De Wolff 2000; 2002).

Het consequent gebruiken van de notie 'levensbeschouwing' in plaats van 'godsdienst' is in deze driedimensionele benadering van grote invloed geweest. Een van de redenen voor het hanteren van die notie was het aan de orde kunnen en willen stellen van meerdere zinstichtende tradities van godsdienstige en niet-godsdienstige aard onder de bredere noemer van 'levensbeschouwingen' (Miedema 2003; Bertram-Troost 2006; zie voor een uitgebreide conceptuele

analyse van de notie 'levensbeschouwing' Van der Kooij, De Ruyter en Miedema 2013). De levensbeschouwelijke dimensie van een school kan dus zowel eenvormig (bijvoorbeeld alleen christelijk of alleen humanistisch) of meervormig (bijvoorbeeld christelijk, humanistisch en islamitisch) ingevuld worden.

Deductieve en inductieve benadering

Bakker heeft ten aanzien van de vormgeving van de identiteit van de school, mede met het oog op de toenemende diversiteit van interpretaties binnen een specifieke godsdienstige of niet-godsdienstige levensbeschouwelijke traditie, daarnaast het onderscheid geïntroduceerd van een deductieve en een inductieve benadering. Dit begrippenpaar is verbonden met het onderscheid van formele identiteit en geleefde identiteit (Bakker 2002, p. 79 e.v.).

Bij een deductieve benadering van identiteitsvormgeving staat de formele identiteit van een school centraal: er wordt een bepaalde (levensbeschouwelijke) identiteit geformuleerd en die wordt als prescriptief gezien voor de alledaagse praktijk van de onderwijsleersituaties. De praktijk dient zich te schikken naar de inhoud van de formele identiteitsformulering. Hoewel het in de praktijk ook kan voorkomen dat die formele identiteit wel expliciet geformuleerd is, maar dat onduidelijk is en blijft hoe een en ander handen en

voeten krijgt.

Een inductieve benadering is gericht op de geleefde identiteit. De alledaagse onderwijspraktijk vormt het uitgangspunt van de identiteitsvormgeving van de school. Door regelmatig en gestructureerd te reflecteren op de praktijken van leerkrachten, bijvoorbeeld door de leerkrachten gezamenlijk in identiteitsberaden, wordt achteraf constaterend de identiteit van de school op formule gebracht. Niet voor eens en altijd, maar in een cyclische en dynamische interrelatie van praktijkvormgeving en reflectie van individuele leerkrachten en door het collectief. Indien die reflectie achterwege gelaten wordt, er geen identiteitsberaad plaatsvindt, geeft de school en geven de leerkrachten wel degelijk vorm aan de identiteit, aan het gezicht of verhaal van de school, maar dan door middel van niet-reflectief doordachte praktijken.

2.2.2 Omgaan met levensbeschouwelijke thema's in het onderwijs

Docenten communiceren verschillende visies over de manier waarop zij omgaan met levensbeschouwelijke leerinhouden. In de godsdienstpedagogiek worden drie manieren beschreven waarop docenten en scholen hiermee kunnen omgaan: *learning in religion*, *learning about religion* (Grimmitt, 2000). *Learning in religion* is gericht op socialisatie in een specifieke

levensbeschouwelijke/religieuze traditie. *Learning about religion* is gericht op het op objectieve wijze informatie geven over verschillende levensbeschouwingen met als doel dat leerlingen kennis hebben van de in de samenleving aanwezige levensbeschouwingen en ze wellicht zelf een visie kunnen vormen. *Learning about religion* geldt in het basisonderwijs als uitgangspunt bij het verplichte aanbod Geestelijke Stromingen (kennis over de zes stromingen christendom, jodendom, islam, boeddhisme, hindoeïsme en humanisme) en is door de Wet op actief burgerschap en sociale integratie (2006) ook in het voortgezet onderwijs een belangrijk thema.² *Learning from religion* is gericht op het stimuleren van het ontwikkelen van een eigen levensvisie door kennismaking met verschillende bronnen. De nadruk ligt daarbij niet alleen op kennis, maar ook op ervaring. De docent stimuleert de leerlingen om deze kennis en ervaringen te plaatsen binnen de context van het eigen levensverhaal, met als doel zelf tot een zinvolle levensvisie te komen. De docent hoeft binnen deze benadering niet neutraal te zijn, maar kan met de leerlingen ook de eigen levensbeschouwing inbrengen als mogelijke bron van zingeving voor de (autonome) leerlingen zelf.

Een thema dat door deze driedeling heen speelt is de autonomie van de leerling. Worden leerlingen gestimuleerd op een autonome en

kritische manier om te gaan met godsdienstige en levensbeschouwelijke thema's? Op het gebied van leren over godsdienst en levensbeschouwing is de invloed van het denken in termen van autonomie en van het ontwikkelen van een kritische houding als pedagogisch doel sterker geworden. Het ideaal van autonomie wordt binnen het onderwijs vaak verweven geacht met seculier-liberale idealen als emancipatie, het bevorderen van culturele integratie en het tegengaan van discriminatie (Bader, 2007). Hierdoor voelen scholen waarbinnen een minder seculier-liberale visie op de samenleving wordt uitgedragen, zich geconfronteerd met de noodzaak zich maatschappelijk te verantwoorden voor hun onderwijsdoelen. Bijvoorbeeld met betrekking tot de doelen van burgerschapsvorming die op deze scholen niet altijd de seculier-liberale idealen uitdragen (Van der Graaf, 2003). Vooral met betrekking tot het tegengaan van segregatie en de emancipatie van vrouwen en homoseksuele leerlingen kunnen er spanningen ontstaan tussen meer orthodox geïnspireerde scholen en de eisen die gesteld worden vanuit de moderne geseceulariseerde maatschappij (Versteegt en Maussen, 2011). Den Bakker (2013) beschrijft in zijn boek de afnemende tolerantie ten opzichte van religie. De rol van religie in de samenleving in het algemeen en in het onderwijs in het bijzonder staat in onze tijd ter discussie. De ruimte in onze samenleving voor

politieke, ethische en levensbeschouwelijke minderheidsopvattingen is sterk afgenomen. Het evangeliserende of wervende karakter van godsdienstonderwijs is hiermee niet zelden in een kwaad daglicht komen te staan en wordt soms indoctrinatie genoemd (Roebben, 2000; Jackson, 2004).

2.3 Docentschap in bijzonder voortgezet onderwijs in de 21e eeuw

De rol van de docent is in de loop der jaren veranderd van instructeur die zich bezighoudt met frontale kennisoverdracht in die van een begeleider van kennisverwerving (Het Nieuwe Leren; Lybaart, 2007). Bij veel docenten is er, vanwege de vele onderwijshervormingen en de toegenomen managementcultuur in het onderwijs, alsmede fusies, grotere klassen en grotere scholen, een zekere mate van onzekerheid en onderhuidse spanning waarneembaar (Lybaart, 2007). De werkdruk binnen het onderwijs is hoog, terwijl ook het aanzien van het beroep van docent is afgenomen (Kole en De Ruyter, 2011). Deze zaken en de hierboven beschreven veranderingen in het denken over het onderwijs, hebben invloed op onder meer de taakopvatting van docenten en de wijze waarop zij hun beroep kunnen uitoefenen.

Dit blijkt onder andere uit het veelgebruikte 'Ui-model' van Fred Korthagen (2004). In dit model heeft Korthagen het competentie-

begrip voor het beroep van leraar uitgewerkt. Een competente leraar is zich bewust van de diverse rollen die hij/zij heeft. Niet alleen in relatie tot de leerlingen, maar ook in relatie tot zichzelf, de school waarin hij/zij werkt en de bredere wereld waarop hij/zij zich betrokken weet. Volgens Korthagen kan een competente leerkracht niet alleen reflecteren op zijn/haar gedrag en bekwaamheden, maar behoort hij/zij ook na te denken over wat voor hem/haar zelf belangrijk is in het leven en waardoor hij/zij geïnspireerd wordt. Alleen dan kan een leerkracht zijn rol als 'oriëntatiepunt voor leerlingen', maar ook als pedagoog, didacticus en zaakdeskundige competent vervullen. Er komt dus nogal wat bij kijken om een competente docent te zijn.

De ontwikkelingen die zich de afgelopen decennia voltrokken, hebben ook hun weerslag op de docenten binnen het bijzonder onderwijs. Zoals reeds gesteld, zijn er echter maar weinig onderzoeken die laten zien wat de impact van al deze ontwikkelingen is op de persoon van de docenten en de manier waarop zij hun beroep uitoefenen.

In het onderzoek *Geloven in bijzonder onderwijs* van Bertram-Troost (2006) stond de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het bijzonder voortgezet onderwijs centraal. Hoewel de focus van dit onderzoek dus bij de leerlin-

2. Westerman (2001) stelt de terechte vraag of het überhaupt mogelijk is om op 'objectieve wijze' te leren over levensbeschouwingen en hoe zinvol het is om dit in het kader van het kennisgebied geestelijke stromingen verplicht te stellen. Opvallend is dat de recent ontwikkelde Kennisbasis Geestelijke Stromingen niet meer kennisgericht, maar juist sterk vormingsgericht is.

gen lag, gaven de interviews met docenten al wel enig zicht op de levensbeschouwelijke identiteit van de vier participerende scholen en hoe docenten zich op verschillende manieren tot deze identiteit verhielden. Op basis van dit onderzoek ontstond de indruk dat er niet alleen diversiteit was tussen docenten op verschillende scholen, bijvoorbeeld als het gaat om hoe zij aankeken tegen de levensbeschouwelijke identiteit van de school en hoe ze daar zelf al dan niet aan bij wilden dragen, maar ook tussen docenten die binnen dezelfde school werkzaam waren. Soms ook tussen docenten die allen deel uitmaakten van de sectie godsdienst/levensbeschouwing. Dit was opmerkelijk omdat, volgens de schoolleider van deze school ('Augustinus Lyceum'³, zie Bertram-Troost 2006), het vak godsdienst een van de pijlers was waarop de school zich naar buiten toe profileerde. Een van de godsdienstdocenten legde een sterke nadruk op kennisverwerving. De twee andere godsdienstdocenten vonden het veel belangrijker dat er bij het vak godsdienst nagedacht werd over hoe je in het leven staat en dat de levensvragen van leerlingen zelf aan bod kwamen.

Wanneer breder gekeken wordt dan de sectie godsdienst/levensbeschouwing vond Bertram-Troost op alle vier de scholen in meer of mindere mate uiteenlopende levensbeschouwelijke visies en ideeën over hoe de levensbeschouwelijke identiteit

van de school vorm zou moeten krijgen. Daar werd echter lang niet altijd expliciet over gesproken. De rector van het Augustinus Lyceum merkte hierbij op dat hij het idee had "dat men in het team voorzichtig met elkaar omgaat en dat er vaak wat meer algemene opmerkingen gemaakt worden dan opmerkingen waarmee felle discussies zouden kunnen ontstaan. Dingen die bij bepaalde mensen gevoelig zouden kunnen liggen (bijvoorbeeld wat men werkelijk vond van de inhoud van de paasmusical) worden niet zo snel uitgesproken" (Bertram-Troost, 2006, p. 183). Ook op het Grotius College⁴ werd weinig expliciet gesproken over de levensbeschouwing van docenten. Op deze school, met veel moslimleerlingen, leek de gemiddelde docent minder religieus te zijn dan de gemiddelde leerling (Bertram-Troost, 2006, p. 144). De docenten hadden veelal wel van huis uit een christelijke achtergrond, maar de meeste hadden hier in meer of mindere mate afstand van genomen. De rector gaf aan dat mensen die een heel sterke drive hebben om hun geloofsovertuiging aan de leerlingen over te willen brengen, niet welkom waren op de school. Tolerantie werd zeer belangrijk gevonden. Er werd in de dagelijkse praktijk, ook als het ging om omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit, zo veel mogelijk naar consensus gezocht. Een docent zei hierover: "Er is geen zendingsdrang. Dat we niet op bepaalde momenten,

als het helemaal niet aan de orde is, bepaalde normen of eigenlijk bepaalde waarden uit gaan dragen. Nee, eigenlijk gewoon heel praktisch van 'laten we nou maar zorgen dat alles een beetje lekker in de klassen verloopt'" (Bertram-Troost, 2006, p. 147).

In het in deze brochure beschreven onderzoek zoomen we expliciet in op wat het in de huidige tijd voor docenten betekent om in het christelijk bijzonder voortgezet onderwijs werkzaam te zijn. Hierdoor hopen we bij te dragen aan de visievorming op wat er in de huidige tijd voor docenten nodig is om hun vak uit te oefenen.

3

Opzet en uitvoering van het empirisch onderzoek

3.1 Onderzoeksozet en procedure

In de inleiding zijn de hoofd- en subvragen van het onderzoek reeds beschreven. Duidelijk is dat de opvattingen en ervaringen van docenten binnen het christelijk voortgezet onderwijs centraal staan. Om deze opvattingen en ervaringen van docenten goed in beeld te kunnen brengen en recht te doen aan hun persoonlijke verhaal, hebben we gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksbepijning (interviews). Omdat het houden van interviews arbeidsintensief is, zijn er minder docenten bij het onderzoek betrokken dan met een vragenlijst mogelijk zou zijn geweest. Daar staat echter tegenover dat we dankzij de interviews rijk onderzoeksmateriaal verzameld hebben. We zijn veel meer te weten gekomen over de docenten en hun ervaringen met het werken op een christelijke school, dan met behulp van vragenlijsten mogelijk zou zijn geweest.

Selectie scholen

We hebben er bewust voor gekozen om de diversiteit van het

christelijk voortgezet onderwijs, en de diversiteit die er daarbinnen te vinden is bij de docenten, in beeld te brengen. We hebben ons dus niet beperkt tot een bepaalde invulling van 'christelijke identiteit'. Bij het selecteren van de scholen hebben we geprobeerd recht te doen aan de diversiteit aan christelijke scholen zoals die te vinden is in het bestand van de bij Verus aangesloten scholen. Aangezien uit reacties van schoolleiders/schoolbestuurders op een lezing door Miedema op de Algemene Ledenvergadering van Verus (voorheen Besturenraad) te Soesterberg medio 2012 af te leiden viel dat de indeling in drie typen christelijk basisonderwijs, zoals beschreven in Bertram-Troost, Kom, Ter Avest en Miedema (2012), herkenning in het voortgezet onderwijs op bleek te roepen (Miedema, 2012b), hebben we besloten om deze drieling (type 1: 'traditiescholen', type 2: 'diversiteitsscholen', type 3: 'zingevingsscholen') ook in dit onderzoek als heuristisch instrument te gebruiken bij het selecteren van de scholen. We hebben geen empirische gegevens over

de spreiding van deze drie typen in het voortgezet onderwijs. Op grond van het huidige onderzoek kunnen daar ook geen uitspraken over worden gedaan. Ervaren met het onderwijsveld wijzen wel uit dat de drie typen in de praktijk niet in gelijke mate voorkomen. Het aantal traditiescholen lijkt zeker in het VO de facto heel klein te zijn. In die zin dienen de acht geselecteerde scholen niet als een representatieve afspiegeling van het onderwijsveld gezien te worden. Vanuit ons doel om in beeld te brengen wat er speelt bij docenten in de volle breedte van hedendaags christelijk voortgezet onderwijs, en alle diversiteit die daar is, menen we dat deze keuze gelegitimeerd is.

Op basis van hun kennis over en ervaringen met de scholen hebben adviseurs van Verus de scholen voor voortgezet onderwijs die bij hen aangesloten zijn, van een globale typering op basis van de eerder genoemde schooltypen voorzien. Hierbij hebben zij ook aangegeven of een school echt het beste aan te duiden is met één typering ('zuivere type')

3. Fictieve naam
4. Idem

of dat een school zich het beste laat kenmerken door aspecten van twee typen ('gecombineerde type'). Met behulp van deze lijst zijn we tot een selectie gekomen. Uitgangspunt daarbij was dat we in ieder geval per type minimaal één 'zuiver' type 1, 2 of 3 en één 'gemengd type' (1-2, 1-3, 2-3 et cetera) wilden hebben om de diversiteit in de volle breedte van hedendaags christelijk onderwijs in beeld te kunnen brengen. Belangrijk hierbij is dus dat het om een indicatie gaat. We hebben geen 'harde criteria' om na te kunnen gaan of een bepaalde school inderdaad tot een bepaald type behoort. In het onderzoek zijn we ook niet nagegaan welke typering schoolleiders en/of docenten zelf het beste bij hun school vinden passen. In het huidige onderzoek stond de persoon van de docent centraal.

Via e-mail hebben we contact gezocht met de schoolleiders van de op deze wijze geselecteerde scholen. In de e-mail werd kort uitleg gegeven over het onderzoek en aangegeven dat er op korte termijn telefonisch contact zou worden gezocht om mogelijk tot een afspraak te komen (zie Bijlage 2). Overeenkomstig onze verwachting, gebaseerd op eerdere ervaringen, bleek het niet eenvoudig om medewerking van schoolleiders te krijgen. Sommige schoolleiders waren niet bereikbaar, andere gaven aan al bij andere onderzoeken betrokken te zijn en/of geen tijd te hebben.

In totaal hebben zes van de door ons benaderde scholen om deze redenen niet deelgenomen aan het onderzoek. Vanwege het feit dat positieve respons in eerste instantie moeizaam op gang kwam, heeft er in een nieuwsbrief van Verus, die uitgaat naar alle aangesloten scholen, een oproep gestaan om mee te doen aan het onderzoek. Dit had vier reacties tot gevolg, wat bij één school heeft geleid tot deelname. Uiteindelijk hebben acht scholen aan het onderzoek meegedaan. Deze scholen worden in het volgende hoofdstuk 4 beschreven.

Selectie docenten

Na de instemming van de schoolleiding om mee te doen aan het onderzoek, werd een afspraak gemaakt voor een interview met een schoolleider/locatieleider op de school zelf. Na afloop van het interview met de schoolleider hebben we gevraagd naar namen van docenten die voor het onderzoek benaderd zouden kunnen worden. Uitdrukkelijk hebben we daarbij gevraagd naar docenten met uiteenlopende (levensbeschouwelijke) visies en opvattingen én vanuit verschillende vakken. Het streven was om van elk van de volgende clusters een docent per school te betrekken (in totaal vier docenten per school):

- godsdienst-levensbeschouwing, filosofie;
- lichamelijke oefening, verzorging, drama, dans, muziek, beeldende vorming;
- biologie, aardrijkskunde, natuur-

kunde, scheikunde;

- Nederlands, Engels, Duits, Frans, geschiedenis, maatschappijleer.

Naast het vragen van namen aan de schoolleider, hebben we ook zelf actief docenten geworven voor het onderzoek. In de docentenkamers van de verschillende scholen hebben we kaartjes neergelegd om de nieuwsgierigheid naar het onderzoek te wekken. Tevens voerden we gesprekken met aanwezige docenten en vroegen we naar de door de schoolleider genoemde docenten. Indien een docent medewerking wilde verlenen, werd zo mogelijk direct een afspraak ingepland.

Over het algemeen verliep de werving van docenten vlot. Docenten bleken de oprechte aandacht voor de wijze waarop zij hun beroep uitoefenen en wat daarbij voor hen belangrijk is, zeer op prijs te stellen. Ook leken ze het prettig te vinden om met een relatieve buitenstaander te kunnen spreken over hun positie binnen de school.

Na instemming van de geïnterviewde werd een integrale geluidsopname gemaakt van het interview. Deze interviews zijn na afloop woordelijk uitgewerkt.⁵ Tevens zijn er zo snel mogelijk na het interview interviewnotities gemaakt waarin de interviewer onder meer een indruk heeft beschreven van de sfeer tijdens het gesprek, en eventuele bijzonderheden en de hoofdlijnen van wat aan bod

is gekomen, heeft samengevat. Deze notities werden door de medeonderzoekers gelezen. Op basis van de interviewnotities (die sneller gereed waren dan de verbatim) werden eerste, voorlopige indrukken geformuleerd. Deze werden in de onderzoeksgroep besproken en gaven aanleiding tot verdere, nauwkeurige analyse van de interviews.

3.2 Semigestructureerde interviews

Voor de interviews hebben we gebruikgemaakt van een semigestructureerde interviewleidraad (zie Bijlage 4), en niet zoals in veel kwalitatief onderzoek gebruikelijk is, een topiclijst. Een voordeel van werken met redelijke vaste formuleringen van de vragen is dat er gemakkelijker met meerdere interviewers gewerkt kan worden (Hatch, 2002).

Bij de samenstelling van de interviewleidraad stonden de onderzoeksvragen centraal. Om het gesprek op gang te brengen en de docent de gelegenheid te geven eerst in iets algemenere zin iets over zichzelf te vertellen, startten de interviews met enkele vragen over de werkzaamheden op school en de keuze voor deze school. Daarna kwamen de persoon van de leerkracht, het contact met de leerling en de school als geheel aan bod.

Het interview met de schoolleider was er niet zozeer op gericht

om de schoolleider als persoon binnen de school waar hij/zij werkt beter in beeld te brengen. Het voornaamste doel ervan was om een beter beeld te krijgen van de school als geheel inclusief de invulling die aan de levensbeschouwelijke identiteit gegeven wordt en de wijze waarop die binnen de school wordt vormgegeven.

3.3 Analyse van interviews

De woordelijk uitgewerkte interviews zijn ingevoerd in Atlas-Ti, een computerprogramma voor kwalitatieve analyse (Friesse, 2012). Aan de verschillende tekstpassages zijn codes toegekend. Deze codes vatten de inhoud van het betreffende tekstgedeelte samen en/of geven het onderwerp aan waarop het tekstgedeelte betrekking heeft. Door deze codes in verband te brengen met de onderzoeksvragen, en verschillende tekstfragmenten waaraan dezelfde code toegekend was naast elkaar te leggen, kregen we zicht op terugkerende antwoordpatronen, voor docenten belangrijke thema's et cetera. In het team van onderzoekers zijn de voorlopige bevindingen en interpretaties besproken om zo gezamenlijk tot beantwoording van de onderzoeksvragen te komen (zie hiervoor hoofdstuk 5).

5. Met dank aan Nelleke Bleijenberg, student-assistente bij de VU.

4

Onderzoeksresultaten

DIT HOOFDSTUK GEEFT DE BELANGRIJKSTE ONDERZOEKSRESULTATEN WEER. DE ONDERZOEKSVRAAG EN DE DAARBIJ GEFORMULEERDE SUBVRAGEN ZIJN HIERBIJ RICHTINGGEVEND. DIT KOMT ONDER MEER TOT UITING IN DE GEHANTEERDE PARAGRAAFINDELING VAN DIT HOOFDSTUK. DE HOOFDVRAAG EN SUBVRAGEN VAN HET ONDERZOEK ZIJN HIERONDER NOGMAALS WEERGEGEVEN.

Hoofdvraag:

Wat willen docenten op christelijke scholen voor voortgezet onderwijs bereiken met de vorming van leerlingen en welke rol speelt hun eigen levensbeschouwing enerzijds en het beleid van de school anderzijds in hun overwegingen?

christelijke traditie binnen de school tot uiting brengen?
4. Welke aanbevelingen en ideeën hebben docenten voor de inhoud en wijze waarop persoonlijke levensovertuigingen (al dan niet in relatie tot de christelijke traditie) binnen de school tot uiting gebracht kunnen worden?

wel met een aantal korte beschrijvingen van de acht scholen die bij het onderzoek betrokken waren. Deze beschrijvingen vormen de context van waaruit uitspraken van docenten, zoals die in het vervolg van dit hoofdstuk aan bod zullen komen, geduid kunnen worden.

Subvragen:

1. Hoe en waar brengen docenten hun persoonlijke levensovertuiging in hun werk op school tot uiting? Vanuit welke motivatie doen zij dit en welke doelen hebben zij daarmee? Wat vinden ze daarbij gemakkelijk en waar hebben ze moeite mee?
2. In hoeverre leggen zij daarbij een relatie met de christelijke traditie en/of andere tradities, levensovertuigingen en/of levenswijzen?
3. Hoe gaan de docenten om met de verwachtingen vanuit de school (schoolleiding, collega's, achterban) wat betreft de inhoud en wijze waarop zij hun persoonlijke levensovertuiging, al dan niet in relatie tot de

We willen op basis van ons onderzoek een beeld schetsen van docenten in de diversiteit van het huidige christelijk voortgezet onderwijs. Daarom hebben we ervoor gekozen om de bevindingen per thema weer te geven en niet per school afzonderlijk. Het onderzoek gaat namelijk niet primair om de acht participerende scholen als op zichzelf staande scholen. Het presenteren van de uitkomsten per thema en niet per school (met als gevolg dat niet alle thema's voor alle acht scholen even uitgebreid aan bod komen) heeft als bijkomend voordeel dat de anonimiteit van de docenten beter gewaarborgd is.

We beginnen dit hoofdstuk echter

4.1 Schoolbeschrijvingen

Op basis van de interviews met zowel de schoolleider als diverse docenten presenteren we korte beschrijvingen van de acht scholen die aan het onderzoek hebben meegedaan. Daarbij hebben we ook informatie betrokken zoals we die aantreffen in de schoolgidsen en/of op websites. De beschrijvingen focussen met name op de levensbeschouwelijke dimensie van schoolidentiteit.

We hebben ervoor gekozen om fictieve namen voor de scholen te gebruiken. Ook de betrokken schoolleiders en docenten worden niet met hun eigen naam genoemd. Om ervoor te zorgen

dat de scholen niet direct traceerbaar zijn, hebben we onder meer de locatie van de school ruim beschreven. Bij de formulering van de 'formele levensbeschouwelijke identiteit' hebben we ervoor gekozen om niet de letterlijke teksten in de schoolgids (en/of op internet) weer te geven, maar deze te parafaseren. De herformuleringen zijn binnen de onderzoeksgroep besproken om na te gaan of de formuleringen inhoudelijk voldoende overeenkomen met de oorspronkelijke formuleringen.

4.1.1 Het Alting College

Grootte en locatie

Het Alting College is gelegen in een middelgrote stad buiten de Randstad. Er zitten zo'n 1.600 leerlingen op de school waar onderwijs aangeboden wordt op het niveau van vmbo, havo, atheneum en gymnasium.

Leerlingenpopulatie

De school is een christelijke school en heeft vooral leerlingen uit de gegoede middenklasse, waarvan de ouders bovengemiddeld opgeleid zijn. De school heeft een open toelatingsbeleid voor leerlingen. Wel wordt verwacht dat zij de identiteit respecteren en meedoen aan levensbeschouwelijke activiteiten. Er zijn enkele allochtone leerlingen, van wie het merendeel islamitisch is. Enkele meisjes dragen een hoofddoek. Meer orthodox-christelijke leerlingen kiezen doorgaans voor een andere school. Door het open toelatingsbeleid zijn er relatief veel

zorgleerlingen (psychische problemen/leerproblemen). Hiervoor is sinds twee jaar een kleine en gespecialiseerde brugklas ingesteld.

Belangrijke kenmerken van de school

Deze school staat een visie op onderwijs voor waarbij leerling en docent als mens centraal staan. Betrokkenheid bij en zorg voor elkaar zijn kenmerkend. Deze kenmerken zijn expliciet aan de christelijke identiteit gekoppeld. Daarnaast krijgen docenten veel vrijheid om hun lessen vorm te geven en vraagt de schoolleiding hun mee te denken over beleid.

Formele levensbeschouwelijke identiteit

Het evangelie is de inspiratiebron voor onze school. Wij geven hier op verschillende manieren invulling aan, bijvoorbeeld in de manier waarop we met elkaar omgaan.

Levensbeschouwelijke identiteit: schoolleiding en docenten

De schoolleiding verwacht van docenten dat zij zich kunnen vinden in de open christelijke identiteit en deze christelijke identiteit ook uitdragen. Kerkelijke betrokkenheid is gewenst, maar geen must. Lang niet alle docenten komen regelmatig in een kerk of noemen zichzelf christelijk. "Soms is de christelijke identiteit van docenten wel wat dun, met name bij vervangende docenten schipper je wel eens wat. Wij zullen ook geen islamitische docenten benoemen. Islamitische stagiaires nemen we

wel aan."

Aan docenten wordt gevraagd om mede richting te geven aan de identiteit van de school. De schoolidentiteit is dus onderwerp van gesprek. Of de persoonlijke levensbeschouwelijke achtergrond van docenten onderwerp van gesprek is, hangt van individuele docenten af. Sommigen praten hier meer over met elkaar dan anderen.

Godsdienst/levensbeschouwing als vak

Het godsdienstonderwijs op deze school wordt breed ingevuld. Het christendom komt voorbij, maar er is ook aandacht voor jodendom, islam en boeddhisme. Er worden bijvoorbeeld gebedshuizen bezocht en de school werkt mee aan ontmoetingen tussen leerlingen en mensen uit een bepaalde religieuze traditie. De docent godsdienst geeft aan dat het erom gaat leerlingen te laten ontdekken wat voor hen "heilig of onopgeefbaar" is. Ook het komen tot zelfaanvaarding en weten dat ze "bedoeld en geliefd zijn", zijn voor de docent belangrijke zaken die hij zijn leerlingen mee wil geven. Hij wil hun graag de eigen bronnen van inspiratie laten (her)ontdekken. Dit doet hij onder meer door de leerlingen ervaringen op te laten doen, bijvoorbeeld tijdens een reis naar Taizé.

Als uitdaging voor het (godsdienst)onderwijs op deze school noemt de godsdienstdocent het realiseren van ontmoeting met

andersgelovigen. Hij zoekt naar mogelijkheden om hen, bijvoorbeeld als gastspreker, de school binnen te halen.

Levensbeschouwelijke activiteiten
Aan alle docenten wordt gevraagd de dag te beginnen met een dagopening uit Oase. Een paar keer per jaar zijn er vieringen die door leerlingen en docenten worden vormgegeven met thema's als 'talent' of 'vergeving'. Ook wordt er voor leerlingen een reis naar Taizé georganiseerd. Op deze school heeft de maatschappelijke stage een plek, ondanks afschaffing van de verplichting hiertoe.

4.1.2 Het Bonhoeffer College

Grootte en locatie
Het Bonhoeffer College ligt in de Randstad. Dit gymnasium wordt bezocht door zo'n 800 leerlingen.

Leerlingenpopulatie

Over het algemeen zijn de leerlingen blank en afkomstig uit een welgestelde omgeving. Het slagingspercentage is ook bovengemiddeld. Geschat wordt dat het merendeel van de leerlingen geen christelijke achtergrond heeft. De indruk is dat ouders bij de keuze voor de school wel mee laten wegen dat leerlingen hier 'iets van het christendom meekrijgen'. De school zou graag meer allochtone leerlingen aantrekken.

Kenmerkende aspecten

Alle docenten ervaren veel ruimte om zichzelf te kunnen zijn. Ook ervaren ze de school als weinig

hiërarchisch en kunnen ze zelf invulling geven aan hun lessen. De relatie tussen docenten onderling en tussen docenten en leerlingen wordt 'hecht' genoemd. Andere kenmerken zijn de kwaliteit van onderwijs en de ruimte voor extra curriculaire activiteiten. Op deze school neemt ondersteuning van en betrokkenheid bij de leerlingen een belangrijke plek in. De schoolleider verbindt dit expliciet aan de christelijke identiteit.

Formele levensbeschouwelijke identiteit

De school heeft protestants-christelijke wortels, met een zeer open karakter. In al ons werk worden wij geïnspireerd door de normen en waarden die afkomstig zijn uit de christelijke traditie.

Levensbeschouwelijke identiteit: schoolleiding en docenten

Op deze school werken veel niet-christelijke docenten. Ongeveer de helft heeft een christelijke achtergrond en hoogstens een kwart is kerkelijk betrokken. Ook andersgelovigen kunnen worden aangenomen. De schoolleider stelt dat een moslima met hoofddoek op deze school kan werken, "zolang de sharia niet wordt gepredikt". De schoolleiding verwacht van de docenten dat zij zich conformeren aan de manier waarop op deze school met het christelijk geloof wordt omgegaan. Aan docenten wordt gevraagd om dagelijks een Bijbelverhaal voor te lezen. Voor deze school is het belangrijk dat docenten betrok-

kenheid en feeling hebben met het gymnasium.

Godsdienst/levensbeschouwing als vak

In het verplichte vak godsdienst/levensbeschouwing komen, naast kennis van de godsdiensten, zingevingsvragen vanuit verschillende perspectieven aan de orde. Het christendom heeft bij het vak godsdienst de status van een waardevolle bron voor normen en waarden (goede doelen, antiracisme, projecten waarvoor geld opgehaald wordt, et cetera). De Bijbel wordt na de brugklas bij het vak godsdienst weinig gebruikt.

Levensbeschouwelijke activiteiten

Christendom komt ook in andere lessen terug, met name bij geschiedenis, de talen, kunst en muziek in de vorm van 'cultuurchristendom'. De schoolleider benoemt het als volgt: "Wij zijn een christelijke school. En wij voeden kinderen op in de christelijke cultuur. Zonder die kennis begrijp je geen kunst, geen Matthäus Passion, geen Maarten 't Hart. Daarnaast vinden wij ook de normen en waarden belangrijk: er zijn voor je naasten en de ethiek van het Nieuwe Testament."

Iedere schooldag wordt begonnen met het voorlezen van een Bijbelverhaal. Dit gebeurt niet met een standaardmethode, maar er wordt gebruikgemaakt van een Bijbelrooster dat verzorgd is door de docent godsdienst. Verder zijn er kerst- en paasvieringen, waarbij

één docent aangeeft dat de leerlingen ernaartoe geslept moeten worden. Ook doet deze school mee aan acties van Edukans en Unicef. Ondanks afschaffing van de financiering doen leerlingen op deze school in de vierde klas een maatschappelijke stage.

4.1.3 Het Calvin College

Grootte en locatie

Deze school is gelegen in een kleinere stad in de 'bijbelgordel'. De school wordt bezocht door zo'n 2.000 leerlingen. Het onderwijs wordt aangeboden op het niveau van vmbo-t, havo, atheneum en gymnasium.

Leerlingenpopulatie

De school wordt overwegend bevolkt door blanke, autochtone leerlingen. De leerlingen hebben een christelijke achtergrond. Ongeveer twee derde van de ouders van leerlingen is lid van een PKN-kerk (meest hervormd) en ongeveer een derde is lid van een reformatorische kerk. Ouders moeten lid zijn van een protestantse kerk. Indien dit niet zo is, volgt een gesprek en wordt verduidelijkt wat de visie van de school is. Vrouwelijke leerlingen zijn niet verplicht een lange rok te dragen, broeken mogen ook.

Kenmerkende aspecten

Docenten noemen als kenmerken van deze school: de prettige werkomgeving, de goede sfeer en de warme belangstelling naar elkaar. Een docent noemt daarnaast wel een gebrek aan het

geven van complimenten. Het lijkt alsof het goede op deze school als gewoon wordt beschouwd.

Formele levensbeschouwelijke identiteit

Het Calvin College is een schoolengemeenschap op reformatorische grondslag. Wij proberen die grondslag tot uiting te laten komen in de praktijk van alledag. Als school willen we midden in de samenleving staan. We plaatsen ons er niet buiten. We kiezen ervoor om de leerlingen vanuit onze eigenheid en onder onze begeleiding met de brede samenleving in contact te brengen.

Levensbeschouwelijke identiteit: schoolleiding en docenten

Om op de school te kunnen werken, moeten de docenten de reformatorische grondslag van de school inclusief de Drie Formulieren van Enigheid onderschrijven. 'Ongehuwd samenwonen', 'geloofsdoop op volwassen leeftijd' en het overstappen van docenten naar een evangelische gemeente zijn zaken die door de schoolleiding niet worden geaccepteerd. Praktiserende homoseksualiteit is niet toegestaan en vrouwelijk personeel is verplicht een rok te dragen. Voor docenten zijn deze regels voelbaar. Binnen deze school staan de Bijbelse normen en waarden centraal en bepaalt Gods Woord de koers. De meeste docenten voelen zich hierbij thuis.

Godsdienst/levensbeschouwing als vak

De schoolleiding geeft aan dat het doel van het vak godsdienst niet is om leerlingen te bekeren, de school wil niet evangeliseren. Wel is het doel dat leerlingen "de Heere Jezus leren kennen". De docent godsdienst geeft aan dat het vak ook 'levensbeschouwing' zou kunnen heten: "De school is geen kerk, ik hoef dus geen zieltjes te winnen, maar ik wil leerlingen meenemen op hun ontdekkings-tocht." Hij wil het blikveld van leerlingen verbreden en discussieert daarom veel over de actualiteit (bijvoorbeeld Wilders, Israël). Ook het bijbrengen van debatvaardigheden is belangrijk voor hem. De docent streeft naar een open, vriendschappelijke relatie met de leerlingen.

Levensbeschouwelijke activiteiten

Het christelijk geloof speelt in alle facetten van deze school een belangrijke rol. Alle docenten bespreken het christelijk geloof in relatie tot hun vak. De schoolleiding zegt hierover: "En wat we heel belangrijk vinden is, dat het ook levend in de school aanwezig is (...) niet alleen een dagopening, met Bijbellesing en gebed, en een dagsluiting. Maar dat betekent dat het in de lessen terugkomt, dus dat je binnen de lessen ook kijkt van: ja, wat zou de Bijbel over zo'n onderwerp zeggen (...)?" Ook in de omgang met elkaar komt het christelijk geloof tot uiting: leerlingen worden gezien als schepsels van God. Als docent sta je met

hen niet alleen in een gezagsrelatie, je staat ook naast hen. De docenten willen de leerlingen niet indoctrineren. Er wordt waarde gehecht aan de vrijheid en ruimte om verschillende visies op geloof uit te wisselen. Er is een dagopening met Bijbellesing en gebed en een dagsluiting. Er wordt zendingsgeld opgehaald, de school werkt met Woord en Daad (een organisatie die vanuit Bijbels perspectief strijdt tegen armoede). Ook doet de school aan de maatschappelijke stage. Enkele leerlingen zitten hiervoor in het buitenland waar ze bijvoorbeeld lesgeven aan kinderen of een school bouwen. "Gewoon handen uit de mouwen steken," aldus de schoolleider.

Er wordt een praise-avond georganiseerd en een wekelijkse bidstond waaraan leerlingen kunnen deelnemen. Ook is er contact met christelijke scholen in het buitenland in het kader van de ontwikkeling tot Elos-school (Europese leeromgeving op scholen).

4.1.4 Het Da Costa College

Grootte en locatie

Het Da Costa College is gelegen in een welvarend, middelgroot dorp in het midden van Nederland. Er zitten zo'n 1.500 leerlingen op de school. Onderwijs wordt aangeboden op het niveau van vmbo-t, havo en vwo.

Leerlingenpopulatie

Veel leerlingen komen uit een sociaal-economische middenklasse.

Er zijn enkele 'achterstandsleerlingen', maar er is ook een enkele leerling uit een miljonairsgezin. Op het vmbo is ongeveer 20% van de leerlingen allochtoon. Op de havo is dit zo'n 10%. Ouders hoeven de levensbeschouwelijke identiteit van de school niet te onderschrijven, alleen te respecteren. Hoofddoeken zijn toegestaan op deze school. De kerkelijke betrokkenheid is laag. Wel moeten leerlingen deelnemen aan levensbeschouwelijke activiteiten zoals de kerst- en paasviering en aan dagopeningen. De schoolleider zegt hierover: "Ik heb wel eens een ouder gesproken die zei: 'Ja, mijn kind komt niet op de Sinterklaasviering en de Kerstviering.' Ik zeg: 'Dan moet u een andere school zoeken.'"

Kenmerkende aspecten

De school wordt omschreven als gezellig, betrokken, gastvrij, gestructureerd en traditioneel in haar onderwijsopvatting. Er is ruimte voor de inbreng van docenten, en collega's ondersteunen elkaar. Er worden veel activiteiten georganiseerd, bijvoorbeeld op het gebied van theater. De rector geeft aan dat de school een uitgebreide begeleidingscultuur kent. Leerlingen die het thuis of op school moeilijk hebben, kunnen rekenen op begeleiding van docenten en de kwaliteit van mentorale zorg is hoog.

Een ander kenmerk van school dat docenten noemen is dat de school in organisatorische zin zoekende is en dat er veel aan-

dacht uitgaat naar de financiën. Creativiteit, inspiratie en de vorming van leerlingen zijn onderwerpen waar volgens docenten niet altijd aandacht voor is.

Formele levensbeschouwelijke identiteit

Wij begeleiden vanuit het evangelie jonge mensen op weg naar de volwassenheid. Wij hebben een inclusief wereldbeeld en erkennen dat ieder mens deel uitmaakt van Gods wereld. Daarbinnen is veel ruimte voor persoonlijke ontplooiing. Onze visie is dat jonge mensen een taak hebben in deze wereld en begrip moeten opbrengen voor andere opvattingen in de samenleving.

Levensbeschouwelijke identiteit: schoolleiding en docenten

Om op de school te kunnen werken, moeten docenten de christelijke identiteit onderschrijven en kunnen uitdragen. Docenten hoeven niet wekelijks in de kerk te zitten, maar wie niets met het christendom heeft, kan in principe niet worden aangenomen, tenzij de nood heel hoog is. De schoolleiding hecht waarde aan diversiteit in het team: "Maar als we een mix hebben van docenten die antwoorden hebben, die vragen stellen, die ook bevraagd kunnen worden door leerlingen, en docenten die zelf op zoek zijn, maar daar ook over kunnen spreken, dat vind ik mooi." Het is echter niet acceptabel als een docent zou zeggen: "Je gelooft die verhalen uit de Bijbel toch niet?"

Het zou wel acceptabel zijn om de eigen zoektocht in geloven kenbaar te maken. Een moslimdocent zou volgens de schoolleiding niet worden aangenomen. Er werken ook geen moslims op school. Sommige docenten vinden dit jammer, omdat zij de diversiteit in de maatschappij en in de leerlingenpopulatie graag weerspiegeld zouden zien.

Godsdienst/levensbeschouwing als vak

Het vak godsdienst staat in alle leerjaren behalve tijdens het examenjaar op het programma. Het gaat daarin om kennis verwerven van het christelijk geloof en andere religies, persoonlijke identiteitsontwikkeling en de ontmoeting met elkaar. De docent levensbeschouwing wil leerlingen begeleiden in hun zoektocht naar hun levensbeschouwelijke identiteit in de huidige post-seculiere context. Hij heeft hiervoor zelf een model ontwikkeld van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling in zeven contexten, gebaseerd op wat in verschillende levensbeschouwelijke tradities belangrijk is om te leren. Hij onderscheidt daarbij: spiritualiteit, verhaal en narrativiteit, balans, helpen van zwakkeren, doen van recht, omgaan met diversiteit en met de ander, bewuste omgang met de aarde.

Levensbeschouwelijke activiteiten

De school houdt dagopeningen op basis van Oase. Docenten kiezen zelf een Bijbelverhaal, spie-

gelverhaal of een voorbeeld uit de actualiteit. Een door allochtone leerlingen gevraagde gebedsruimte werd niet toegestaan. Wel komt er mogelijk een algemene meditatieplek. De leerlingenraad organiseert jaarlijks verschillende goededoelenacties. Op deze school is de maatschappelijke stage in het derde jaar behouden, omdat de schoolleiding vindt dat dit past bij de christelijke identiteit.

4.1.5 Erasmus College

Grootte en locatie

De school bevindt zich in een grote stad aan de rand van de Randstad en telt ongeveer 600 leerlingen. Er wordt onderwijs aangeboden op het niveau van vmbo. In korte tijd heeft de school te maken gehad met een grote terugloop van het aantal leerlingen.

Leerlingenpopulatie

Naar schatting is een derde van de leerlingen van autochtone afkomst. Eveneens een derde van de leerlingen is van Surinaamse afkomst. Het overige percentage is van Marokkaans/Turkse afkomst. Veel van deze leerlingen zijn islamitisch. Meisjes mogen een hoofddoek dragen. Van de leerlingen van Surinaamse afkomst is 80% van huis uit rooms-katholiek. Onder de autochtone leerlingen zijn christelijke leerlingen. Veel ouders van leerlingen uit deze groep rekenen zich niet tot een bepaalde geloofsrichting. De samenstelling van de leerlingenpopulatie weerspiegelt de bevolking van de stad.

Kenmerkende aspecten

Ruimte voor geloof en identiteit is belangrijk op deze school, omdat deze zaken voor de leerlingenpopulatie belangrijk zijn. Hiermee probeert de school zich van andere scholen te onderscheiden. Ook wil deze school leerlingen die al jong weten dat ze een bepaald vak willen uitoefenen, hierbij via een speciaal programma ondersteunen. Andere kenmerken die docenten vaak noemen, zijn: weinig geld voor lesmiddelen, goede onderlinge collegialiteit en een opvallend gelovige leerlingenpopulatie. Docenten geven aan dat de vele aandacht die uitgaat naar het 'laten overleven' van de school ten koste gaat van aandacht voor individuele leerlingen. Ook zou er meer aandacht kunnen zijn voor onderlinge communicatie.

Formele levensbeschouwelijke identiteit

De centrale gedachte van onze school is dat iedereen speciaal is. We zijn een interconfessionele school, waarbij we onze inspiratie vinden in de verhalen uit de christelijke traditie. Ook in de dagelijkse keuzes die we maken, geven deze verhalen richting. De kernwoorden 'geloof, hoop en liefde' uit het christendom laten we doorklinken in ons onderwijs en op onze school.

Levensbeschouwelijke identiteit: schoolleiding en docenten

De schoolleider geeft aan dat dit een interconfessionele school is, die verschuift naar naar interreli-

gieus/algemeen levensbeschouwelijk. Bij de aanneming van een nieuwe docent gaat het vooral om de vakbekwaamheid van een persoon en minder tot niet om de betrokkenheid bij het christelijk geloof. Wel wordt verwacht dat docenten het christelijk geloof willen en kunnen uitdragen. De meerderheid van docenten is niet kerkelijk betrokken. Wel hebben de meesten iets met geloof. De schoolleider geeft aan dat de vraag of een docent wel of niet gelooft geen gespreksonderwerp is op school.

Godsdienst/levensbeschouwing als vak

In alle leerjaren worden lessen levensbeschouwing gegeven. Hier maken leerlingen kennis met de gebruiken van het christendom, het jodendom en de islam. Er worden ook bezoeken gebracht aan een kerk en een moskee. In het vierde leerjaar hebben leerlingen de mogelijkheid om mee te gaan met kloosterdagen, onder begeleiding van de docenten levensbeschouwing.

De docenten levensbeschouwing zelf geven aan dat zij leerlingen willen laten zien wat van waarde is, waar hun eigen waarden vandaan komen en wat samenleven inhoudt. Eén docent geeft aan dat zij de leerlingen niet kan leren geloven, omdat geloven een keuze is die leerlingen zelf maken. Als docent kan zij wel “een luikje openzetten”, ofwel, de gevoeligheid voor geloof vergroten.

Levensbeschouwelijke activiteiten
Kerst en Pasen worden gevierd. Hierbij wordt geprobeerd de oorspronkelijke betekenis te koppelen aan onderwerpen uit deze tijd. Er wordt aan docenten gevraagd om een dagopening te houden, waarvoor Oase beschikbaar is. Veel docenten slaan dit echter over. De school houdt acties voor goede doelen en wil maatschappelijke betrokkenheid tonen, al dan niet in het kader van de maatschappelijke stage. Zo is bijvoorbeeld het restaurant opengesteld voor bewoners van een bejaardentehuis.

Er worden per jaar twee studiedagen voor docenten georganiseerd over oecumene en identiteit. De school heeft onlangs op verzoek van leerlingen een gebedsruimte voor moslims geopend. De schoolleider zegt hierover: “Dan denk ik ja, hier kan ik niks anders dan ‘ja’ op zeggen, dit organiseren we voor je. Want geloof is volgens mij een aspect van het mens-zijn dat ertoe doet. Dus, ja, dat lossen we dan op.”

4.1.6 Farel College

Grootte en locatie

Deze school ligt in een middelgrote stad in het midden van het land. Er zitten ongeveer 1.300 leerlingen op de school. Het onderwijs wordt aangeboden op vmbo-niveau.

Leerlingenpopulatie

De meeste leerlingen hebben een lagere sociaal-economische achtergrond met veel problemen

thuis. Van de leerlingen heeft 10% een Marokkaans-islamitische achtergrond en er zijn meisjes op school met een hoofddoek. Van de rest weet ongeveer de helft iets van christendom. Van leerlingen wordt verwacht dat zij deelnemen aan de activiteiten die voortkomen uit de christelijke identiteit van de school. Bijvoorbeeld de openingen, vieringen en godsdienstlessen.

Kenmerkende aspecten

Alle docenten noemen als kenmerken: eerlijk, gedegen, structuur, ordelijk, collegiaal en respectvolle omgang met elkaar. Daarnaast geven docenten ook aan dat er ruimte is voor eigen opvattingen en ideeën voor invulling van de lessen.

Formele levensbeschouwelijke identiteit

Op deze school staat de persoonlijke ontwikkeling en een brede vorming van leerlingen centraal. Wij zijn een leer- en leefgemeenschap met een levensbeschouwing die geworteld is in de christelijke traditie. Dit komt terug in ons dagelijks handelen op school. Naast kennis en het ontwikkelen van vaardigheden richten wij ons ook op ethische, sociale, culturele, emotionele en religieuze vorming. Op deze manier bereiden wij onze leerlingen voor op een plaats in de samenleving en vervolgonderwijs.

Levensbeschouwelijke identiteit: schoolleiding en docenten

De schoolleider geeft aan dat het aannemebeleid voor docenten open is, maar wel onder de voorwaarde dat de docent mede gestalte kan en wil geven aan dagopeningen en vieringen en daar ook persoonlijk feeling mee heeft. Geloven en/of christen-zijn is geen voorwaarde. Wel dat docenten “het leven kunnen beschouwen”, aldus de schoolleider, “[...] dus afstand kunnen nemen en daarover kunnen praten met kinderen, maar ook zelf over nadenken, respect hebben voor verschillende manieren waarop ernaar gekeken wordt (...)”

Ongeveer de helft van de docenten heeft een protestants-christelijke achtergrond, 20 tot 30% heeft een katholieke achtergrond. Een klein gedeelte van de docenten is actief kerkelijk meelevend. Er is nog geen islamitische docente met hoofddoek binnen de school, maar dat zou moeten kunnen, hoewel de schoolleider inschat dat dit voor discussie kan zorgen binnen het docententeam.

Godsdienst/levensbeschouwing als vak

In de eerste twee klassen worden het Oude en Nieuwe Testament uitgebreid behandeld. In de derde en vierde klas komen andere levensbeschouwingen aanbod. Het is nadrukkelijk niet het doel om “zieltjes te winnen”. De schoolleider zegt: “Het gaat ons om dingen weten van godsdienst, gewoon domweg weten, en dat weten is weer, in mijn ogen,

toch een beetje voorwaardelijker respect hebben voor iemands zienswijze. En dat vind ik ook mooi, dat ze ontdekken, van: hé, er zit een heleboel overlap tussen die verschillende godsdiensten.”

De docent godsdienst geeft aan dat het vak godsdienst eigenlijk de enige legitimatie is voor de christelijke identiteit van de school. Ook speelt het feit dat het vak godsdienst aangeboden wordt volgens hem een belangrijke rol bij de goede naam die de school heeft. Het feit dat het vak gegeven wordt zorgt er volgens de docent voor dat ouders de school vertrouwen en dat ouders ervan uitgaan dat er bepaalde normen en waarden worden meegegeven.

De docent godsdienst wil leerlingen meegeven dat ze niet alleen zijn, gekend zijn en om hulp kunnen vragen. Dat hoeft niet per se bij God. Als dat “niets voor de leerling is” dan kan het ook door hulp te zoeken bij andere mensen. Ook moeten leerlingen leren vragen om hulp en zelf zorgen voor een ander.

Levensbeschouwelijke activiteiten

Iedere docent is verplicht een dagopening te houden en docenten schatten in dat de meeste van hen dit ook doen. Wel wordt vaak voor de meer algemene, humanistische teksten gekozen. Ook wordt er regelmatig voor gekozen om iets uit de actualiteit ter sprake te brengen.

De kerstviering wordt door vakgroepen van docenten voorbereid. Dit gebeurt dus in iedere klas anders. Wel is vanuit de schoolleiding de eis gesteld dat de kern van de kerstgedachte tot uiting komt.

De paasviering wordt altijd ingevuld met een centraal programma, waarbij er gasten van buitenaf worden uitgenodigd. Ook wordt er geld voor goede doelen ingezameld.

4.1.7 Groen van Prinsterer College

Grootte en locatie

Het Groen van Prinsterer College staat in een middelgrote stad in het midden van het land. Er zitten zo'n 1.770 leerlingen op de school. Er wordt onderwijs aangeboden op vmbo-, havo- en vwo-niveau.

Leerlingenpopulatie

Het percentage allochtone leerlingen is ongeveer 5%. Dit is een redelijke afspiegeling van de bevolkingssamenstelling in de regio. De schoolleider geeft aan dat sommige autochtonen kiezen voor deze school omdat het percentage allochtonen er laag is. De school heeft een regiofunctie. Veel leerlingen horen wel bij een kerk, maar het percentage dat regelmatig een kerkdienst bezoekt, is ongeveer 10%.

Kenmerkende aspecten

Dit is een school met een brede schoolpopulatie: van vmbo tot gymnasium. De school vindt het

belangrijk om leerlingen ook buiten de schoolmuren te laten leren. Bijvoorbeeld door reisweken en vrijwilligerswerk in het buitenland aan te bieden. Internationalisering is belangrijk: er wordt Chinees aangeboden en de leerlingen gaan naar China om samen met leerlingen daar een theaterproductie uit te voeren. Veel docenten noemen als kenmerken: de goede en open sfeer, de collegialiteit en het feit dat de leerling centraal staat. Eén docent geeft aan dat pesten hier taboe is: "Als je pest, dan zijn je dagen geteld."

Formele levensbeschouwelijke identiteit

Wij laten ons in ons handelen inspireren door Jezus Christus, zoals dit in het evangelie van de Bijbel staat omschreven. Zowel in de manier van omgaan met elkaar en in specifieke zaken proberen we dit terug te laten komen. Docenten werken samen met leerlingen aan week- en dagopeningen. Godsdienstles wordt gegeven in alle klassen en wij vieren op eigentijdse wijze het Kerst- en Paasfeest. Onze identiteit ligt niet vast, maar wordt gezien als iets wat groeit en zich door onze vieringen, ontmoeting en beleving verdiept.

Levensbeschouwelijke identiteit: schoolleiding en docenten

Om op de school te mogen werken, moeten docenten iets met het christelijk geloof hebben. Kerkbezoek wordt niet gevraagd, de precieze denominatie ook niet. Ook een geseclariseerde docent

kan hier werken, mits hij of zij iets met het christendom heeft en zich kan vinden in medemenselijkheid. Moslims worden niet als docent aangenomen, wel als stagiaires. Hierover zijn de meningen overigens verdeeld. De schoolleider zelf zou geen bezwaar zien bij het aannemen van moslims vanwege de aansluiting bij de allochtone leerlingen. Eén docent geeft aan dat vroeger iedereen op school praktiserend christen was en dat hij nu in de minderheid is.

Godsdienst als vak

De manier waarop godsdienst/levensbeschouwing wordt aangeboden, is ingebed in thematisch onderwijs. Er worden vakoverstijgende thema's ontwikkeld. Als bijvoorbeeld het thema Macht aan bod komt, wordt dit vanuit verschillende vakken ingevuld. Voor het vak godsdienst/levensbeschouwing kiest de docente dan Bijbelverhalen die inzicht geven in het thema.

Omdat de docente godsdienst zelf twijfels heeft over het geloof, wil ze leerlingen ook laten nadenken over wat ze geloven. Kant-en-klare antwoorden wil ze niet geven. De Bijbelverhalen zijn uitgangspunt voor de levensbeschouwelijke reflectie. Het inzicht dat ze wil overbrengen is dat het fijn is om in je leven iets te hebben waar je op terug kunt vallen. Ook is het belangrijk om een open houding te hebben en open te staan voor elkaar. Doel van de godsdienstles is: vanuit een chris-

telijk referentiekader kijken naar wat bij je past.

Levensbeschouwelijke activiteiten

Er zijn dagopeningen, weekopeningen en vieringen rondom de feestdagen. Daarnaast geeft de schoolleider aan dat de school niet alleen aandacht besteedt aan de cognitieve ontwikkeling, maar ook aan de sociaal-emotionele ontwikkeling en het op meerdere manieren verbreden van de blik van leerlingen. Daarom zijn er 'expedities' waarbij een klein groepje leerlingen naar het buitenland gaat om voor een goed doel te werken. Voor deze expedities moet je solliciteren en vervolgens ook zelf geld inzamelen. De reizen gaan bijvoorbeeld naar Oeganda, Zambia en Roemenië. De schoolleider legt uit waarom dit gebeurt: "Nou, onder andere om inderdaad over de grens te kijken, om niet alleen maar aan jezelf te denken, om je inderdaad ook op een andere manier te ontwikkelen. Hè, ik zeg altijd: op het moment dat ze twee weken naar Uganda gaan, leren ze meer dan op school."

4.1.8 Het Heiland College

Grootte en locatie

De school is gelegen in een van de grote Nederlandse steden in de Randstad. Er zitten ruim 1.000 leerlingen op de school. Onderwijs wordt aangeboden op het niveau van vmbo, havo, atheneum en gymnasium.

Leerlingenpopulatie

Vrijwel alle leerlingen zijn van

autochtone afkomst. Alle leerlingen hebben een christelijke achtergrond. Van oudsher waren alle leerlingen afkomstig uit één specifieke denominatie, tegenwoordig is het toelatingsbeleid verbreed. Ouders moeten kerkelijk actief zijn en hun kinderen in een christelijke levensstijl willen opvoeden. Zes tot zeven jaar geleden kwam 90% van de leerlingen uit één specifieke denominatie, en er was een uitzonderingspositie voor ouders die niet binnen de denominatie vielen. Volgens de schoolleiding is nu niet de naam van jouw kerkgenootschap belangrijk, maar hoe je christen wilt zijn. Er worden gesprekken gevoerd met ouders die hun kind inschrijven, zodat er gekeken kan worden of de manier waarop ouders christen willen zijn, past bij de school. In de brugklas is de verhouding tussen de ene specifieke denominatie en andere denominaties ongeveer fifty-fifty.

Kenmerkende aspecten

Als kenmerkende aspecten van de school noemen de docenten: meelevend, prettige omgangsvormen, hardwerkend en gezellig. Een school die in ontwikkeling is op het gebied van hoogbegaafdheid en zorg voor de individuele leerling.

Formele levensbeschouwelijke identiteit

De Bijbel is de grondslag van onze school. Wij komen uit één specifieke denominatie, maar zijn inmiddels uitgegroeid tot een scholengemeenschap die staat in

de 21e eeuw, met als uitgangspunt Gods Woord, de doopbelofte en de Drie Formulieren van Enigheid. Het onderwijs op deze school is een verlengstuk van een bijbelgetrouwe opvoeding thuis. Onze christelijke identiteit en kwalitatief goed onderwijs zijn onze twee belangrijkste pijlers.

Levensbeschouwelijke identiteit: schoolleiding en docenten

Om op de school te kunnen werken, is kerkelijke meelevendheid een belangrijk criterium. Een docent moet leerlingen voor willen gaan in het christelijk geloof. Dit heeft betrekking op gedrag, de manier waarop hij/zij over God spreekt en de taal die hij/zij gebruikt. Alle mensen die op deze school werken, hebben een kerkelijke achtergrond in de gereformeerde traditie. Er zijn verschillen in visie tussen de medewerkers over de doop, de liederen die je zingt en de visie op Genesis (schepping). Docenten geven aan dat de diversiteit in christen-zijn de afgelopen jaren erg is toegenomen. Dat geeft ook zorgen, want niet alle docenten hebben het gevoel dat de diversiteit aan opvattingen ook expliciet gedeeld kan en mag worden.

Er zijn homoseksuele medewerkers in de school en dit lijkt te worden geaccepteerd. Ze worden in elk geval niet geweigerd. Maar het zou volgens sommige docenten niet toelaatbaar zijn als homoseksuelen "voor het oog van iedereen" een relatie zouden

hebben.

Godsdienst/levensbeschouwing als vak

De docent godsdienst wil dat leerlingen hun eigen mening onderzoeken. De docent geeft aan dat sommige leerlingen bang zijn voor God en voor de hel. De docent wil hen leren dat God onvoorwaardelijke liefde is. Maar een afgedwongen geloofsvisie werkt niet. De docent wil leerlingen sociaal bewustzijn bijbrengen: wat heeft eeuwigheidswaarde? Daarnaast wil zij leerlingen ook meer respect bijbrengen voor andere culturen en andersdenkenden: "Soms schrik ik van hoe leerlingen hier denken over moslims en homoseksuelen."

Levensbeschouwelijke activiteiten

Alle docenten leggen een duidelijke link tussen hun christen-zijn en hun vak. "Nou bijvoorbeeld, wij besteden aandacht aan een onderwerp als seksualiteit, en daarbij nemen we als uitgangspunt dat God seksualiteit gegeven heeft in de relatie tussen man en vrouw, in de relatie van het huwelijk. Omdat we, dat oppikken... als de Bijbel, de boodschap die de Bijbel geeft. En, en dat is ook wat we dan uitdragen, in nou, lessen biologie bijvoorbeeld of verzorging, waar dat onderwerp aan de orde komt... of ook, op themadagen die we daarover organiseren voor leerlingen." Leerlingen worden uitgedaagd om in hun profielwerkstuk een koppeling te maken met het christelijk geloof. De schoolleider zegt: "Er

moet examen gedaan worden, je moet door leerstof heen. Maar wij beseffen wel dat leerstof en de behandeling daarvan niet waardevrij is. En dat je ook daarin, ja, de Bijbel, een Bijbels wereldbeeld meeneemt. En dan kun je je daarvan beter bewust van zijn en daar op een goede manier mee omgaan, bewust en vormend.”

De school houdt dagopeningen waarbij een Bijbeltekst gelezen wordt en leerlingen een verwerkingsopdracht maken. Er wordt gebeden, er zijn vieringen, er worden toneelavonden gehouden waar levensbeschouwelijke thema's ook een rol spelen en er wordt geld voor goede doelen opgehaald.

De school wil de maatschappelijke stage behouden. “Dus dat zijn wel activiteiten die we [doen] ook vanuit de identiteit, vanuit het feit dat we een christelijke school willen zijn, en dan iets willen betekenen voor de mensen in de maatschappij om je heen.” Ook gaan sommige klassen op excursie naar de moskee.

4.2 Vormingsdoelen van docenten

Deze paragraaf bespreekt de door docenten genoemde vormingsdoelen. De vraag naar de vormingsdoelen sluit aan bij de kernvraag uit dit onderzoek. Vormingsdoelen geven aan wat de docenten willen bereiken met de vorming van hun leerlingen.

Allereerst bespreken we enkele algemene vormingsdoelen. Dit zijn vormingsdoelen die niet specifiek zijn voor een bepaald vormingsgebied, zoals lichamelijke opvoeding, muzikale vorming of levensbeschouwelijke vorming. In 4.2.4 worden vormingsdoelen besproken die specifiek zijn voor het domein levensbeschouwing. Dit domein is daarbij breder dan alleen het vak levensbeschouwing/godsdienst. Levensbeschouwelijke vorming krijgt ook gestalte in onder meer vieringen, (dag)openingen, acties en in de onderlinge omgang.

Geciteerde docenten en schoolleiders worden aangeduid met een fictieve naam. Deze fictieve naam begint met dezelfde letter als de fictieve naam van de school. Respondenten met een fictive naam beginnend op een 'A' werken dus op het Alting College, respondenten met een fictieve naam beginnend op een 'B' werken dus op het Bonhoeffer College et cetera. Op deze manier is het voor de lezer mogelijk om een verband te leggen tussen het citaat van een respondent en de context van de school waarop hij/zij werkzaam is.

4.2.1 Zelfontplooiing

Een eerste vormingsdoel dat door veel docenten genoemd wordt, is 'zelfontplooiing'. De docenten willen leerlingen de ruimte geven zichzelf te ontwikkelen, willen hen stimuleren om na te denken over wat ze belangrijk vinden en hoe ze in het leven staan. Docenten verbinden dit vormingsdoel vaak

aan de leeftijd van hun leerlingen: de puberteit. Schoolleider Anco van het Alting College vertelt:

Anco: Kijk, je leidt natuurlijk op voor vervolgonderwijs. Maar daarnaast wil je ook, ja, worden leerlingen hier ook, half volwassen. Ja, wat ik van mezelf en van mijn collega's verwacht, is dat we leerlingen op een hele zelfbewuste manier, en als docenten en schoolleiding, leerlingen leren na te denken over hun eigenheid en eigen identiteit en dat we daarin ook kunnen aangeven wat het ons persoonlijk heeft gedaan, en hoe we de route persoonlijk hebben doorlopen.

Anco geeft aan dat het de taak van de docent is om leerlingen te stimuleren om te reflecteren op wie ze zijn of willen zijn. Hij brengt dit nadrukkelijk in verband met de persoonlijke identiteit van docenten zelf. Door hun eigen 'route' als voorbeeld te noemen, kunnen docenten de leerlingen stimuleren hun eigenheid te ontwikkelen. Veel docenten geven aan het belangrijk te vinden dat leerlingen de ruimte krijgen om zich te ontwikkelen op een manier die bij hen past. Hiervoor is er aandacht nodig voor het stimuleren van meningsvorming en het maken van keuzes door leerlingen zelf. Maar dit hoeft dus niet te betekenen dat docenten hun eigen ideeën niet met leerlingen delen. Docent Chris van het Calvin College verwoordt het als volgt:

Chris: Ik zeg ook tegen leerlingen: "Je gaat mij niet napraten. Jij moet volwassen worden, jij moet een mening vormen." Maar in die dingen komt het christen-zijn natuurlijk heel duidelijk naar voren. Praat je over abortus provocatus, ja, dan zeg ik als christen, dat vind ik, ja, dan ben ik heel helder: dat is gewoon moord. Ik zeg: "Dat mag niet. Dat deugt niet, want God heeft het leven gegeven, en daar hebben wij niet aan te komen."

In de praktijk blijkt het soms echter moeilijk om leerlingen echt de vrijheid te geven zich op hun eigen manier te ontwikkelen. Docente Helen van het Heiland College vertelt dat de school praktisch gezien niet altijd in staat is de leerlingen de mogelijkheden te bieden voor optimale zelfontplooiing:

Helen: O ja, ik denk dat er ook wel heel veel collega's zijn die 'niet van vrijheid zijn' bij de identiteit, maar juist van de plichtsgetrouwheid en ook wel bepaalde normen die gewoon iedereen moet hebben. 'Vrijheid' is een lastige, denk ik. Creativiteit denk ik wel. Ik denk wel dat we het er allemaal over eens zijn dat alle leerlingen een door God gegeven schepsel zijn. En dat we ze zo veel mogelijk moeten laten ontwikkelen op hun eigen manier. Maar of we dat dan in de praktijk ook goed sturen hier, dat betwijfel ik. (...) Ik denk dat we in de praktijk wel een tikje ouderwets zijn en misschien niet altijd de mogelijkheid bieden. Wel in buitenschoolse dingen; we hebben

talentjachten en daar mogen leerlingen heen en daar kunnen ze helemaal hun eigen gang in gaan, daar krijgen ze heel veel vrijheden. Maar in de les betwijfel ik het. We zijn toch wel erg klassikaal sturend. Allemaal op dezelfde manier. En ook in de regels.

Deze zelfde docente koppelt het vormingsdoel 'zelfontplooiing' expliciet aan de christelijke identiteit van de school. Zij ziet leerlingen als schepsels van God die zich op hun eigen manier ontwikkelen. Ook andere docenten verbinden zelfontplooiing of zelfontwikkeling aan de christelijke identiteit van hun school. Docent en schoolleider Bea van het Bonhoeffer College noemt de Bijbelse gelijkenis van de talenten:

Bea: Wat ik vooral heel erg belangrijk vind en wat ik ook graag voorleef: aan het begin van een schooljaar, want dat doen we ook nog, dat vergat ik te zeggen: wij starten het schooljaar, en we sluiten het schooljaar ook altijd af met Bijbellezes. Voor de hele club, dus per leerjaar, altijd. Diploma-uitreiking, idem. Ehm, wat ik belangrijk vind daarin is dat ze leren omgaan met hun talenten. Dat is ook een beroemde gelijkenis natuurlijk. En dat vind ik ook een hele mooie. Dat je niet maar gewoon... Een aantal kinderen heeft natuurlijk die neiging om te denken: het zal wel goed komen... ik ben toch slim zat. Ik wil dat ze zich aangespoord voelen. Dat ze weten wat ze moeten doen. Dat ze dat ook doen.

Dat ze daar verantwoordelijk voor zijn. Dat vind ik belangrijk om door te geven.

En op de vraag welke doelstelling het onderwijs op het Heiland College heeft, antwoordt identiteitsadviseur Henk:

Henk: (...) Hoe kan ik dat het beste kort samenvatten? We willen leerlingen voorbereiden en toerusten voor een goede plek als christen in de samenleving. En daarmee let je op het ontwikkelen van je mogelijkheden, kennis, vaardigheden en dat soort dingen, maar ook het bijbrengen van een attitude. En je moet iets... Je mag iets betekenen voor anderen. En anderen zijn ook door God geschapen mensen die de moeite waard zijn. En dat betekent dus dat de samenleving de moeite waard is om daar wat voor te betekenen (...) Dus dat is het trefwoord: verwondering, dienstbaarheid. Ja, en je zou kunnen zeggen: zelfontwikkeling, zelfontplooiing, jezelf leren kennen en je mogelijkheden inzetten, daar keuzes in maken (...).

Uit bovenstaand citaat blijkt dat het vormingsdoel 'zelfontplooiing' voor Henk geen doel op zich is, maar dat bijdragen aan de gemeenschap en iets betekenen voor anderen ook doelen van zelfontplooiing zijn. Schoolleider Gerard van het Groen van Prinsterer College geeft aan dat de leerlingen zich ontwikkelen door juist niet alleen aan zichzelf te

denken:

Gerard: Nou, onder andere om inderdaad over de grens te kijken..., om niet alleen maar aan jezelf te denken, om je inderdaad ook op een andere manier te ontwikkelen. Hè, ik zeg altijd: op het moment dat ze twee weken naar Uganda gaan, leren ze meer dan op school.

4.2.2 Verbinding

Veel docenten geven aan het erg belangrijk te vinden dat leerlingen zich sociaal-emotioneel ontwikkelen en in een goede relatie (leren te) staan met de mensen om hen heen. Docenten vinden het zelf ook erg belangrijk om een goede band met hun leerlingen te hebben. Vanuit die relatie kan 'leren' plaatsvinden. Docent Herman van het Heiland College verwoordt het als volgt:

Herman: En er is zoveel uit kinderen te halen, ze zijn zo begaafd. En tegelijk is er ook zoveel ellende bij kinderen. Gebroken gezinnen door allerlei gebrokenheid in het leven, laat ik het dan zo zeggen, wat ze meemaken. Maar ze zijn wel vijf dagen in de week hier in dit gebouw. En wij zijn professionals. Ik gebruik dat woord dikwijls, voor sommigen is dat storend... omdat... Maar het schept een verplichting vind ik ook. (...) Als leerkracht moet je gewoon je lessen goed geven. Maar niet alleen je lessen. Je moet... en dat blijkt ook uit onderzoek: 'Daar waar verbinding is met kinderen,

daar ontstaat overdracht.' Nou, dan moet je daar voor zorgen. En als je dat niet zo goed kan, laat je je bijscholen zover dat mogelijk is. Of je moet gewoon een ander vak kiezen.

Herman verwoordt hiermee de rol van de docent bij het stimuleren van onderlinge verbondenheid. Zowel tussen docent en leerlingen als tussen leerlingen onderling.

Verbinding met anderen wordt op twee manieren nagestreefd: aan de ene kant dichtbij, in de sociale dynamiek van de klas en de school, en aan de andere kant daarbuiten, dus met het oog op de bredere samenleving en zelfs op de gehele wereld. Als het gaat om het stimuleren van een goede onderlinge band tussen leerlingen, gebruiken docenten regelmatig de termen 'respect' en '(goed, eerlijk, netjes) omgaan met elkaar'. De waarden eerlijkheid, rechtvaardigheid, inlevingsvermogen en wederzijds begrip blijken voor docenten erg belangrijk. Om deze waarden vorm te geven, benoemen docenten binnen de school het stimuleren van samenwerking en het voorkomen van pesten, en buiten de school het stimuleren van solidariteit met minderbedeelden via de maatschappelijke stage, vrijwilligerswerk of door middel van steun aan goede doelen. Wanneer de docent dit pedagogische doel van verbinding en sociaal-emotionele ontwikkeling in verband brengt met de christelijke identiteit, dan heeft hij

of zij het soms over naastenliefde. Maar veel schoolleiders en docenten waken ervoor om dit doel te claimen als exclusief christelijk. Zij duiden het als een meer algemeen humanistisch ideaal. Zo ook docent Dolf van het Da Costa College:

Dolf: Dus bijvoorbeeld, stel iemand zegt: "Jezus heeft gezegd: 'Heb je naaste lief.'" Dan zegt één iemand het omdat hij geworteld is in het christelijk geloof, maar iemand anders zegt: "Ja, of Jezus dat wel of niet gezegd heeft, naastenliefde vind ik ook belangrijk, maar ik ben geen christen, hé, maar ik wil wel meehelpen met naastenliefde."

Binnen de school komen daarbij termen aan bod als: de ander zien staan, wederzijds begrip ontwikkelen, rekening houden met elkaar en elkaar accepteren. Als deze belangrijke waarden in de groepsdynamiek onverwacht boven tafel komen, kan dat aanleiding zijn om de gewone les even op te schorten. Geertje, docente op het Groen van Prinsterer College, vertelt:

Geertje: Ik vind het zo belangrijk om een ander te laten zijn wie hij is. En dat heeft te maken met liefde, dat heeft te maken met respect. Ook met nieuwsgierigheid, wees nieuwsgierig naar anderen toe, hè, dus niet van: dit is stom, maar ga nou eerst eens kijken wat het inhoudt. Probeer eens te vragen, probeer eens te beleven.

Ja, dat vind ik heel belangrijk, en ik zeg dit altijd, en zeker bij LWOO-klassen, want ik heb er aan het begin van het jaar één gehad. En ik weet nog dat ze binnenkwamen, en één van de eerste lessen hadden we de familie behandeld, dus: 'He is my brother, she is my sister.' En toen bleken er drie te zijn, die maar één ouder hadden, waarvan er een moeder onlangs was overleden, één moeder had onlangs zelfmoord gepleegd, en één vader was nog niet zo lang geleden weggelopen. Ja, dan zit je met zo'n problematiek, in die klas, dus het heeft allemaal nog niet zo lang geleden gespeeld. Dan vind ik het vele malen belangrijker om daar op in te gaan, en met hen daarover te praten, in de volgende les hebben ze foto's meegenomen, en gewoon in het Engels hoor, gepresenteerd, net zoals die anderen, maar wel: dit was mijn moeder, en hij heeft wel even verteld van: waarom heeft ze zelfmoord gepleegd. (...) Ik vond het zo belangrijk om die start goed te maken met die klas, en ervoor te zorgen dat ze vol respect en beleefdheid naar elkaar zouden luisteren.

Door het stimuleren van verbinding met de medemens buiten de school (via de maatschappelijke stage of vrijwilligerswerk) hopen docenten dat leerlingen meer zicht krijgen op welke behoeften er bij anderen kunnen leven. Docent Harm van het Heiland College die ook de maatschappelijke stage organiseert, vertelt:

Harm: Tijdens een maatschappelijke stage heeft een groep havo 4-leerlingen een dagje uit georganiseerd voor mensen die afhankelijk zijn van de voedselbank. Dat hebben we nu vijf jaar lang gedaan. Ja, ik stuur dat dan helemaal aan. En dan zijn we met 240 mensen naar de Efteling geweest (...) En dat organiseren (...) We staan 's morgens, de meesten komen binnen, die maken een lunchpakket klaar. En er komt zo'n jongetje binnen en die vraagt aan een leerling uit havo 4: "Mevrouw, mag ik een extra broodje, want ik heb vanmorgen geen brood gegeten, er was geen brood in huis." En dan zie je die leerling kijken, zo van, wat is dat? Bestaat dat in Nederland, hoe kan dat? En dan denk ik van, oké jongens, dit is het moment dat leerlingen na gaan denken. Dat ze vooroordelen kwijtraken. En (...) het is natuurlijk eigenlijk een heel triest moment, maar dat ik denk van, ja, dat zijn dingen, dat vergeten die leerlingen niet. Dan denk ik, hé, daar krijg ik kippenvel van.

Femke, docente op het Farel College, vertelt dat het zowel gaat om inzicht krijgen in de hulpvraag van de ander, als inzicht in de eigen behoeften:

Femke: Dus niet alleen: er zijn mensen die voor jou willen zorgen, maar dus ook: vraag dan hulp. Dat vind ik wel heel belangrijk, en dat jij dus ook die mens voor de ander kan zijn. Om hulp te bieden. Dus een beetje mijn insteek is

toch wel: jij maakt het verschil. Je maakt voor mij de klas, als verschil, want door al die individuen ben je de klas, maar jij bent ook degene die voor een ander het verschil kan maken. En als je het allemaal erg leuk vindt dat mevrouw Janssen zo goed weet hoe je heet, waar je woont, of je moeder nog steeds ziek is, en je waardeert dat, probeer dat dan ook eens, al is het maar voor één iemand, er ook te zijn. Dat vind ik echt wel heel belangrijk, en dat hoeft niet eens altijd zo vreselijk christelijk gekleurd te zijn, alhoewel ik het als christen wel iets vind van naastenliefde.

Docent Albert van het Alting College benadrukt dat het hem niet alleen om de individuele ontwikkeling van de leerlingen gaat. Hij vindt het erg belangrijk dat leerlingen er oog voor krijgen dat ze onderdeel zijn van een gemeenschap. Juist in een tijd en maatschappij die zo individualistisch is ingesteld.

Albert: Ja, ik zou zeggen, om ze toch een beetje te prikkelen, om verschil te maken. Een bijdrage te leveren aan de gemeenschap en niet alleen... dus voor zichzelf te ontwikkelen, enzovoort. Ik vind zelfontplooiing prachtig, maar... zelfontplooiing in het licht van het belang van de gemeenschap. En als ik gemeenschap zeg, dan bedoel ik ook zeker de zwakkeren... (...) Dus verschil te maken, tegen de trends van de tijd, daar waar ze al te individualistisch, al te

materialistisch, al te haasterig, al te 'succesgerig', al te 'cijferig' zijn, weet je.

Het zoeken naar verbindingen en leren om respectvol met elkaar om te gaan wordt in sommige gevallen heel direct gerelateerd aan bepaalde vakinhouden. Dit is vooral waar te nemen bij docenten verzorging en lichamelijke opvoeding. In hun lessen willen zij leerlingen heel concreet leren om rekening met elkaar te houden en elkaar niet af te rekenen op verschillen in fitheid, motoriek en kracht. Docent Arjan van het Alting College verwoordt het als volgt:

Arjan: Het omgaan met verschillen, accepteren ervan, elkaar helpen, en vooral in deze individuele maatschappij: ik vind dat mijn vak daar een hele grote rol kan vervullen, ook in de gezamenlijkheid. Dat vind ik wel heel inspirerend. I: Kun je een voorbeeld noemen hoe je daar dan een bijdrage aan kan leveren, aan die gezamenlijkheid?

Arjan: Dat mensen rekening met elkaar moeten houden. Ik noem maar heel simpel, als jij aan het volleyballen bent, met een clubje wat ongeveer gelijk niveau heeft, maakt het niet uit als je een keer hard smasht, maar wanneer je met kinderen te maken hebt die heel moeilijk bewegen en kinderen die heel goed bewegen, en ze moeten toch rekening houden met elkaar, ze kunnen dan elkaar ook gewoon helpen. Dat een goede

beweger een mindere beweger juist kan helpen, zodat hij ook wat succeservaring heeft. Ja, en om de klas zover te krijgen dat ze de verschillen accepteren en daarmee omgaan, dat vind ik wel het meest motiverende, naast dat je leerlingen ook leert volleyballen, over de kop gaan, speerwerpen, et cetera.

Op de vraag wat hij leerlingen mee zou willen geven op het gebied van wat wezenlijk belangrijk is in het leven, antwoordt Herman van het Heiland College vanuit zijn vakgebied als volgt:

Herman: Kijk, docentschap is niet alleen maar dat ik een bal in de zaal leg, en we gaan nu voetballen. Maar omdat ik het instrument ben, als docent, ontstaat er dus vanaf het moment dat ze bij je binnenkomen, en dat ze weggaan... en in de school en eromheen... verbinding. En daar gebeuren dingen. En dat betekent: elkaar zien staan. En liefde, respect, aandacht. Keuzes maken. Je talenten gebruiken (...) Een havo 5-leerling, een grote beer, hij is politieagent geworden, en ik zeg: ik doe het tussen een drie en een negen. Ja, want als ik zeg: de doelstelling is dat we samen tot handballen komen, en je gooit met zo'n kleine harde bal dwars door het meisje heen wat in het goal staat, dan ben je een sociale beer, dan snap je het niet. Dat moet je zaterdagavond doen, bij de handbalvereniging. Dan kan je

scoren, want dan is die keeper er ook op gekleed, en die heeft datzelfde niveau. Dus omgaan met verschillende mensen in je groep, dat kan je doordat je uitgaat van de verschillen, en als je dat ook ziet. Want we zijn wel als havo 5 bij elkaar gaan zitten, en niet als een geselecteerd gezelschap handbal. Dus ik moet het gedrag beïnvloeden, dat ze ook elkaar zien staan.

Op deze zelfde vraag antwoordt docente Carlijn van het Calvin College:

Carlijn: Zorg voor jezelf. Ja, je lichaam is fantastisch mooi gemaakt, echt een wonder zoals je bent. En dat je lichaam mankementen ook heel vaak zelf kan herstellen, dat doet het ook. Neem... je hebt een wond, die gaat genezen. En, dat, dat je het dus waard bent om goed voor te zorgen, en dat je ook goed verzorgd mag worden hè, het omgaan met elkaar, ja, respectvol. Jij naar anderen, en de ander naar jou.

Vanuit haar vak benadrukt zij dat respectvol omgaan met anderen ook te maken heeft met respectvol omgaan met jezelf en je eigen lichaam.

4.2.3 Kritisch leren denken

Een derde pedagogisch doel dat veel docenten noemen, is kritisch leren denken. Leerlingen moeten zicht krijgen op wat er in de samenleving speelt, en ze moeten

zich het curriculum eigen maken, zodat ze goed geïnformeerde keuzes kunnen maken, zowel als burger, als in hun latere professionele leven. Veel docenten zien debat als een mogelijke strategie om leerlingen te prikkelen om na te denken over hun eigen mening. Hier volgen twee citaten van docenten die dat illustreren:

Eva: Het mooie is als je het voor elkaar krijgt dat je kinderen laat spreken over wat zij belangrijk vinden. Dat ze een bepaalde mening gaan vormen, en daar argumenten voor aanvoeren. En als er ook in discussie gegaan wordt en iedereen luistert en doet mee... Dan zeg ik: wow!

Claas: (...) Ik wil ze heel graag leren argumenteren. Maar ook gewoon op zoek gaan naar: Wat zijn die argumenten van mij? Dus debatvaardigheden vind ik heel belangrijk. Maar goed, dan moet je eerst ook bij jezelf te rade gaan, vooral als het over persoonlijke ontwikkeling gaat... wie ben ik... ja... dat... Vaardigheden... Ja, natuurlijk wil ik dat ze gewoon kennis hebben van, hoe verschillen de godsdiensten in ...? Dat ze weten hoe zij nieuws kunnen duiden... dat vind ik heel belangrijk. Komt heel vaak terug in mijn lessen.

Hoewel kritisch denken een belangrijk vormingsdoel genoemd wordt, zijn er verschillende interpretaties van wat 'kritisch denken' inhoudt. Docente Babette van het Bonhoeffer College verwoordt

het belang van 'zelf nadenken' en 'een eigen mening vormen' op basis van allerhande informatie die er beschikbaar is.

Babette: Nou ja, wij proberen ze natuurlijk zo goed mogelijk voor te bereiden op de grote boze wereld die wacht. En dat is, nou, voor mij nog een beetje extra als decaan, dat je in ieder geval probeert dat ze goed voorbereid zijn op studies. Hè, dus dat ze nagedacht hebben over: wat kan ik, wat wil ik? Welke kant ga ik op na school? Dat ze niet maar lukraak ergens beginnen, maar dat ze echt een traject hebben doorlopen waarmee ze een betere keuze kunnen maken. En voor de rest hoop je natuurlijk ook dat ze zich als mens een beetje ontwikkeld hebben, dus dat ze geleerd hebben om... na te denken voordat ze iets roepen. Dat ze als ze een mening over iets willen vormen, dat ze eerst informatie tot zich nemen, en, nou, bijvoorbeeld, dat soort zaken. Dus dat ze zich wel baseren op, wat is er allemaal?

Met name op het Calvin College wordt kritisch denken ook verbonden met kritisch leren zijn naar allerlei zaken die zich in de maatschappij voordoen. Leerlingen worden gestimuleerd om vanuit een christelijk perspectief kritisch te kijken naar de wereld om hen heen. Kritisch leren denken lijkt hierbij minder te maken te hebben met 'zelf leren denken', maar vooral met het overnemen van kritische perspectieven die

anderen (onder wie de docenten) als christen innemen ten opzichte van bepaalde zaken in de samenleving. Schoolleider Cor beschrijft het doel hiervan als:

Cor: Dat ze als christen staande kunnen blijven in de maatschappij.

4.2.4 Vormingsdoelen op het domein van levensbeschouwing/godsdienst

Uit de interviews met zowel schoolleiders als docenten kunnen zeven verschillende aspecten onderscheiden worden, die worden genoemd met betrekking tot godsdienstige of levensbeschouwelijke vorming van de leerlingen. Zoals reeds aangegeven is het domein levensbeschouwelijke vorming breder dan alleen het vak levensbeschouwing/godsdienst. Levensbeschouwelijke vorming krijgt ook gestalte in onder meer vieringen, (dag)openingen, acties en in de onderlinge omgang.

Voor een deel hangen de zeven aspecten samen met de hierboven genoemde algemene vormingsdoelen (zelfontplooiing, verbinding en kritisch denken). Hieronder worden ze in willekeurige volgorde genoemd, waarna we ze zullen toelichten en illustreren met citaten:

1. Stimuleren van reflectie op de maatschappij vanuit een christelijk commitment.
2. Kennismaken met de Bijbel.
3. Kennismaken met (andere) religies of geestelijke stromingen.

4. Stimuleren naastenliefde en betrokkenheid bij goede doelen.
5. Stimuleren duurzame ontwikkeling en betrokkenheid bij het milieu.
6. Bevorderen ontwikkeling van een eigen levensbeschouwelijke visie en/of identiteit.
7. Leerlingen bekendmaken met (het geloof in) Jezus Christus en Gods liefde voor mensen.

1. Stimuleren van reflectie op de maatschappij vanuit een christelijk commitment

Op zowel het Calvijn College als het Heiland College, die beide als traditieschool getypeerd kunnen worden, wordt zowel bij de schoolleiding als bij de docenten, de wens uitgesproken dat leerlingen leren te denken vanuit een christelijk commitment en zich vanuit die houding tot aspecten van de maatschappij leren te verhouden. Levensbeschouwelijke vorming wordt verbonden met de lesinhoud van verschillende vakken, zodat leerlingen leren om een verbinding te maken met de inhoud van de Bijbel en diverse thema's. Schoolleider Cor zegt hierover:

Cor: (...) dat betekent dat het in de lessen terugkomt, dus dat je binnen de lessen ook kijkt van: ja, wat zou de Bijbel over zo'n onderwerp zeggen? Bij een vak als economie kan dat natuurlijk over omgaan met geld, bij een vak als aardrijkskunde als het gaat over evolutie, nou, een vak als biologie is misschien helemaal

wel, wel, wel duidelijk. Dus dan heb je het in de lespraktijk, maar ook, hoe ga je met elkaar om, hoe ga je met leerlingen om? Er is wel een gezagsverhouding, maar het is ook een schepsel van God, dus in die zin, ook al doen leerlingen verkeerde dingen, is er ook weer vergeving mogelijk. Dus dat je toch niet alleen boven ze staat of in een gezagsrelatie, maar dat je ook vaak naast ze staat.

Voor deze schoolleider van het Calvijn College is het belangrijk om alle leerlingen een geloofsopvoeding mee te geven die ze als christen weerbaar maakt in de maatschappij. De uitdaging daarbij is voor hem wel om voldoende aansluiting te vinden bij de diversiteit in christelijke geloofsachtergrond van de leerlingen:

Cor: Dus er zit natuurlijk ook wel een stukje geloofsopvoeding bij, maar het moeilijke op onze school is, wij krijgen ze van reformatorische basisscholen waar ze al heel veel weten, en wij krijgen ze van christelijke scholen waar ze heel weinig weten. Van openbare scholen krijgen we ze ook bijna niet. Dus het zijn wel allemaal christelijke scholen, maar er zit een enorme variatie in. En daar moet je wel een programma op afstemmen. Doe je het zo, is het weer te makkelijk voor de één, want die weet het al, doe je het weer zo, is het weer te moeilijk voor de ander, want die kan het niet volgen. En daartussendoor, hebben we dan in klas een en

twee de Bijbel, Oude Testament, Nieuwe Testament... In klas drie met name de kerkgeschiedenis. Dan gaan we nog verder naar boven, dan komen ook wereldgodsdiensten, ethiek. Daar kun je natuurlijk ook weer hele andere onderwerpen met elkaar bespreken. We hebben ook sinds kort filosofie. Dat heeft ook raakvlakken daarmee. Om ze toch weerbaar te maken. Dat ze als christen staande kunnen blijven in de maatschappij. Dat is eigenlijk misschien de kortste samenvatting.

2. Kennismaken met de Bijbel

Alle bij het onderzoek betrokken scholen vinden het belangrijk om leerlingen kennis te laten maken met de Bijbel. De redenen waarom dit belangrijk is, verschilt echter. Niet alleen per school, maar ook per docent. In hoofdstuk 5 gaan we verder in op die variëteit tussen en binnen scholen.

Een van de redenen om leerlingen kennis te laten maken met de Bijbel is dat leerlingen door de Bijbel te bestuderen kunnen leren wat God van hen verlangt. Deze opvatting komt vrijwel alleen op het Calvijn College en het Heiland College naar voren. Schoolleider Cor zegt hierover:

Cor: Ja, je zou het kunnen samenvatten dat ze zondaren zijn en dat dus de weg naar God is afgesneden. En dat er een bekering moet komen, om via de Heere Jezus weer tot God te komen. Dat is gewoon de grote boodschap (...)

Uiteindelijk moeten ze beseffen dat ze zo niet verder kunnen. En dat is de boodschap die hier wel veel klinkt (...). Dit is toch wel de kern van de zaak: dat ze hun vertrouwen op God stellen.

Een andere reden om leerlingen kennis te laten maken met de Bijbel is het belang ervaren van 'doorgeven van cultureel erfgoed'. Dit is vooral van belang op het Bonhoeffer College. Kennis van de Bijbel helpt om culturele uitingen zoals kunst en muziek te begrijpen. Leerlingen laten kennismaken met Bijbelverhalen is op deze school volgens schoolleider Bea een taak die vooral cognitief/cultureel vormend, en niet levensbeschouwelijk vormend is:

Bea: Nou ja, omdat we van huis uit een christelijke school zijn en dat ook wel graag willen blijven. Omdat we dat ook wel gewoon belangrijk vinden. Hè, ook, ook als cultuurgoed. Er hangt zo verschrikkelijk veel aan vast. Literatuur, en in kunst. Je kunt eigenlijk niet naar een Mattheüs Passie gaan als je geen idee hebt waar het over gaat. Wolkers lezen, Maarten 't Hart lezen. Als je de achtergrond niet snapt, snap je die boeken niet meer.

Bea: En, we hebben godsdiensten, één uur in de week. Van klas een tot en met klas vijf. En we hebben paaswijding en kerstwijding. En dat is echt wel, een Bijbelgerelateerd verhaal, waarbij het expliciet niet de bedoeling is

om die kinderen te wederdopen, zeg ik maar even, maar om ze kennis te laten maken met het gedachtegoed, en dat staat ook in onze statuten.

Ook docente Barbara, die zichzelf agnost noemt, geeft in antwoord op de vraag of ze zelf bekend is met de Bijbel en/of de christelijke traditie aan hoe belangrijk ze kennis van de Bijbel vindt, niet in de laatste plaats voor leerlingen van een gymnasium.

I: Ben je bekend met de Bijbel of met de christelijke traditie?

Barbara: Ja, ik heb bij mijn studie ook de hele Bijbel gelezen voor culturele achtergronden, dus ik weet wel gewoon wat er staat natuurlijk (...) Ik vind het ook wel een beetje bij de algemene ontwikkeling horen, want het is toch wel een beetje jammer als je, zeg maar, ja, later in je leven een referentie ziet, die je echt niet begrijpt, dan kan je bijvoorbeeld bepaalde films niet snappen, ofzo, of bepaalde stukjes in de krant. Ik denk dat het wel leuk is als mensen een beetje algemene kennis hebben. Zeker op een gymnasiumschool. Ik verwacht ook dat kinderen over de klassieke oudheid weten, dan verwacht ik eigenlijk ook wel dat ze ook wel wat over de Bijbel weten.

Toch zijn er ook op deze school docenten die een diepere laag willen aanboren bij het aanbieden van het christelijk erfgoed. Daarmee komen we op de derde reden om Bijbelverhalen en -teksten

aan te willen bieden aan leerlingen: de Bijbel als inspiratiebron van eigen levensbeschouwelijke ontwikkeling. Docente Babette van het Bonhoeffer College geeft eerst de visie van het merendeel van haar collega's weer en geeft vervolgens aan waar het volgens haarzelf om gaat:

Babette: (...) Nou, ik denk dat er nogal wat collega's hier ook rondlopen, die de Bijbel meer zien als een soort mooi cultuurboek. Van nou, daar moet je ook wat van weten. Want een heleboel cultuur is daar ook door bepaald. En daar hebben ze natuurlijk ook wel gelijk in, dat is wel zo. Maar, nou ja, dan blijft het een beetje daarin steken. En ik ben dan een van degenen die net een stapje verder denkt (...)

I: Ja, want, wat zou je dan willen dat ze daaruit meenemen? Dat het dus meer dan een boek is?
Babette: Ja, nou, dat ze in ieder geval voor zichzelf ook eens na zouden gaan: heeft dat mij ook wat te zeggen, zou ik er wat aan hebben, zou dat voor mij een soort richting aan mijn leven kunnen geven? Toch wel wat meer dan alleen maar: goh, vind ik het een mooi verhaal, ja of nee?

Docente Annet van het Alting College, die een meer vrijzinnige visie op het christendom heeft ontwikkeld, vindt het eveneens belangrijk om de Bijbelverhalen aan te bieden als bron voor levensbeschouwelijke reflectie. Zij benadrukt de universele waarde

van de Bijbelse verhalen:

Annet: *Eh, ja, kennis van de verhalen en wat die te zeggen hebben. Dat ze zo universeel zijn. Het hele christelijke geloof is een concept waar zoveel in zit, het is een filosofie, en die vind ik heel waardevol (...). Ik gebruik ook wel verhalen in de klas (...). Wij doen aan de Zoutkorrel, die heet tegenwoordig Oase, daar heb ik wel wat moeite mee af en toe: ik vind het oppervlakkig, fragmentarisch of te vroom. Dat vinden leerlingen trouwens ook. Ik vind het leuk om verhalen met ze te doen. Ik heb afgelopen jaar heel weinig eerste uren gehad, en ik heb nou net weer met de derde klas een serie afgerond over Simson. Dan lees ik stukjes uit Simson, en dat doe ik afwisselend uit de Groot Nieuws-vertaling en ook uit de vertaling van Nico ter Linden in Het verhaal gaat... Die beschrijft dat prachtig.*

3. Kennismaken met (andere) religies of geestelijke stromingen
Een ander doel van levensbeschouwelijke vorming is het stimuleren van respect voor en begrip van (andere) religies of geestelijke stromingen. Ook voor dit doel worden verschillende redenen aangedragen.

Een van de genoemde redenen is het kunnen herkennen van verschillen en overeenkomsten met de christelijke traditie. Met name op het Calvin College en het Heiland College wordt deze reden

genoemd. De schoolleider van het Calvin College gebruikt contacten met andersgelovigen als manier om de leerlingen hun eigen christelijk geloof beter te kunnen laten verdedigen:

Cor: *We lopen met de gedachte, we hebben het één keer gedaan, om leerlingen ook wat meer in contact te brengen, met toch de andere culturen. Dat je met ze in gesprek moet. En dat allemaal vormend, en belangrijk voor de toekomst.*

I: *En, en met wat voor doel wilt u de leerlingen in gesprek brengen?*
Cor: *Nou dat ze dus ook vragen kunnen krijgen van: ja, wat is dat nou, een Bijbel, een christelijke school, en zondags mag je dit niet (...). Dat het niet is van, ja, dat is nou eenmaal zo... Nee, maar dat ze ook onder woorden kunnen brengen waarom ze zo doen, en waarom ze dat geloven.*

Docent Harry van het Heiland College gebruikt voorbeelden uit zijn lesstof over de Griekse goden om zijn leerlingen meer te leren over het christelijk geloof. Aan de hand van de klassieke teksten demonstreert hij dat de christelijke God een barmhartige God is, in tegenstelling tot de door mensen bedachte goden met hun menselijke zwakheden, zoals wraakzucht en woede:

Harry: *Als ik het heb over de woede van Griekse goden, omdat de sterveling hen toevallig, wellicht links heeft laten liggen, dan denk*

ik, ja, die woede die gekoeld moet worden is een godsbeeld, wat ik in mijn eigen omgang met de Bijbel niet meemaak. En dan zal ik dat ook naast elkaar zetten. En dan heb ik een stukje gelezen uit Hosea, die Oudtestamentische profeet, die gaat helemaal niet meer mee tegenwoordig, wel bij mij, en dan haal ik daar iets uit. Er staat daar bijvoorbeeld in dat God boos is op z'n Efraïm, dat een troetelnaam is bij Hosea. Maar dat hij over die boosheid heen stapt en genadig wil zijn. En dat zou, denk ik, geen enkele heidense godheid zeggen (...). Dus, het verschil tussen een godsbeeld van heidenen, wat je meemaakt, doordat je Ovidius zit te lezen (...). Ja, wij zijn toch wel gezegend met een godheid die er finaal los van staat. En die zich onttrekt van kleine menselijke onhebbelijkheden. Die een karakter heeft om U tegen te zeggen.

Een andere reden om aandacht te besteden aan andere religies en stromingen, wat op verschillende scholen gebeurt, is dat het goed is voor de algemene ontwikkeling. Kennis over verschillende religies is nodig in een multiculturele samenleving. Voor sommige docenten godsdienst/levensbeschouwing hoort daarbij ook het meegeven van kennis over christelijke uitingsvormen zoals bidden voor het eten, omdat de leerlingen hier thuis niet mee in aanraking komen. Docent Femke van het Farel College vertelt:

Femke: *(...) Onze leerlingen gaan bijvoorbeeld op stage, of maken dingen mee. Ik hoop dan dat ze een beetje kunnen reflecteren op wat ze bij godsdienst daarin leren. Dus dat ze op school terug kunnen komen, zo van, hé, ik had een collega op die stage, en die was altijd even stil voor het eten, die ging niet gewoon hap, z'n broodtrommel open, en die ging eruit eten. Dat was dan vast iemand die ging bidden, mevrouw, en nou wist ik wat het was, en toen heb ik ook maar niet doorgepraat. Allemaal van dat soort dingen, dat ik denk, weet je, alles wat niet zo maar iedereen weet, en wat je wel kunt gebruiken als je in de wereld buiten school komt, waardoor je ook wat meer dingen ziet.*

Nog een andere reden om leerlingen kennis mee te geven van andere religies en levensbeschouwingen is dat het kan helpen om vooroordelen te bestrijden. Docent Albert van het Alting College zoekt het contact met mensen van andere religies daarom ook bewust op. Hij laat zijn leerlingen kennismaken met mensen van verschillende religies en laat leerlingen door de excursies die hij voor hen organiseert ook ervaringen opdoen met verschillende religies:

Albert: *Met het onderwerp Islam ben ik met ze naar de moskee gegaan. En dan gaan we een dienst meemaken... Niet alleen een praatje, maar ook een dienst meemaken, en daarna een ge-*

sprek met een imam. En dat was goud, zag ik... Want dat leverde zoveel goede, positieve feedback op... maar ook een ervaring waarvan mensen dachten, hé, meer respect. Hetzelfde geldt voor een kerk, in groepjes van twee moesten ze naar een kerk, om daar hetzelfde te doen als wat ze in de moskee hebben gedaan. En dat heeft ook geleid tot zoveel wegnemen van vooroordelen en dingen... zoals zij denken: zo ging het of een beeld. Soms zijn ze ook enorm bevestigd, want er zijn ook kerken die hen bevestigden in hun beelden. Nou, prima.

4. Stimuleren naastenliefde en betrokkenheid bij goede doelen
Een ander doel van levensbeschouwelijke vorming is het stimuleren van naastenliefde en betrokkenheid bij goede doelen. Dit kan in verband gebracht worden met het algemene vormingsdoel 'verbinding' dat voor veel docenten belangrijk is. Door sommigen wordt dit doel expliciet gekoppeld aan de kern van het christendom, zoals door de schoolleider van het Calvin College:

Cor: *We denken aan de naaste, dichtbij en ver weg. Kijk, maatschappelijke stage is wel een verplichting, maar goed, dat kun je ook vanuit je christelijke optiek doen. Er zitten nu leerlingen op dit moment in Sierra Leone, er zijn leerlingen bezig met zich voor te bereiden op een reis naar Ethiopië. En wij gaan dat verder uitbouwen, hebben ook een start-*

shot gegeven voor internationaal leren. Maar ook de contacten met christenen in andere delen van de wereld. En in Ethiopië gaan ze lesgeven aan kinderen, maar ook helpen de school verder te bouwen, ik weet niet allemaal. Gewoon, handen uit de mouwen steken.

Door anderen wordt deze koppeling met het christendom niet expliciet gemaakt. Naastenliefde is voor hen een algemeen menselijke waarde die ook verbonden kan zijn met andere levensbeschouwingen, zoals voor schoolleider Anco van het Alting College.

Anco: *Dan kom ik toch weer even terug op de maatschappelijke stage. We vinden het wel belangrijk dat we... Kijk, het heeft twee kanten: een interne kant, dat we een leefgemeenschap zijn binnen de maatschappij die steeds individualistischer wordt, en ook onderwijs dat steeds individualistischer wordt, er wordt al veel gesproken over gepersonaliseerd onderwijs. Zorg-op-maat, iedereen z'n eigen programma enzovoort. In de maatschappij is dat aan de orde van de dag (...). Ik denk dat je als school over een jaar of vijf een van de weinige sociale netwerken binnen de maatschappij bent. Gelukkig is dat het verenigingsleven hier in Nederland ook nog enerzijds. Maar als school neem je toch een hele belangrijke positie in. Ook als ouders om met elkaar in contact te komen. Dus daar hebben wij ook bijeenkomsten voor (...). En*

met de maatschappelijke stage willen we onze leerlingen ook meegeven dat vrijwilligerswerk en iets doen voor een ander zonder er iets voor terug te krijgen, dat dit een heel groot goed is. En dat het wel degelijk met je opdracht te maken heeft als mens, en dat het goed is om op die manier in het leven te staan. Dus op die manier zien wij onze rol. En dat hoeft dan niets te maken te hebben met je christelijke achtergrond, al heeft dat er natuurlijk wel alles mee te maken. Maar ook leerlingen die er niets mee hebben, proberen we natuurlijk dit mee te geven. En dat is ook niet direct gekoppeld aan een organisatie waar leerlingen terecht komen, die hoeft niet per se christelijk te zijn of zo (...)

5. Stimuleren duurzame ontwikkeling en betrokkenheid bij het milieu
Op zowel het Calvin College als op het Heiland College wordt in het kader van levensbeschouwelijke vorming ook het (leren) zorgvuldig omgaan met het milieu genoemd. Op deze scholen wordt een expliciete link gelegd tussen de christelijke identiteit van de school en duurzaamheid. Op het Heiland College hebben docenten zelf modules gemaakt rondom het thema duurzaamheid. Docent Harm vertelt:

Harm: Nou, wij hebben zelf modules geschreven rondom het thema duurzaamheid. Dus ik vind het bijvoorbeeld, ik vind het belangrijk dat leerlingen beseffen dat ze rentmeesterschap... Dat ze

rentmeester zijn. Hoe gaan ze om met de natuur? Welke ontwikkelingen kom je tegen in de natuur, en welke verantwoordelijkheid heb je dan als christen om daarmee aan de slag te gaan? Het gaat soms om hele simpele dingen. Ik heb een PowerPoint-presentatie gemaakt... waarin ik... via allerlei berekeningen liet zien dat als je je adapter in het stopcontact laat zitten, de hele dag van je telefoon... Dan... dan kost dat... ongeveer 25 euro aan energie per jaar, en dat geeft zoveel CO₂-uitstoot, en dat zijn van die dingen. Leerlingen die beseffen dat niet. Dus zeg maar, een stuk bewustwording laten plaatsvinden.

Ook docente Carlijn van het Calvin College legt een verband tussen christen-zijn en omgaan met jezelf en de natuur. Ze vraagt zich echter wel af of dit thema onder christenen al voldoende leeft en of christenen hun geloof en omgang met de schepping niet nog te veel los van elkaar zien:

Carlijn: (...) Ik vind zelf dat we dat niet los van elkaar moeten zien. Maar de vraag is of anderen dat ook zo zien. Of inderdaad anderen ook zo ervaren dat zorg voor je lichaam heel christelijk is. Net als die duurzaamheid hè... daar moet ik net voor mijn studie iets over maken. Dan denk ik: ja, dat is een heel christelijk onderwerp. Maar wij christenen laten het liggen. Dus, zien we dat wel voldoende? Dat, dat is wel de vraag denk ik.

6. Bevorderen ontwikkeling van een eigen levensbeschouwelijke visie en/of identiteit
Een ander doel van levensbeschouwelijke vorming is het bevorderen van (levensbeschouwelijke) identiteitsontwikkeling. Docenten vinden het belangrijk om de levensbeschouwing van leerlingen en de verschillen daartussen bespreekbaar te maken, zodat de leerlingen meer grip krijgen op waar ze zelf staan en wat ze zelf vinden. Dat geldt vooral voor de docenten godsdienst/levensbeschouwing. Docent Albert van het Alting college geeft aan dat het doel van zijn vak godsdienst/levensbeschouwing is dat leerlingen gaan nadenken over wat er voor hen wezenlijk toe doet:

Albert: Nou bijvoorbeeld het ontdekken van wat voor jou heilig is, in de zin van: uit welke bron put je eigenlijk? (...) Wat vind je onopgeefbaar? En, eh, het leuke is, hier kun je religieuze termen voor gebruiken, zoals 'heilig'.

De docent godsdienst van het Calvin College, Claas, bespreekt verschillen tussen kerken, en gaat mee met leerlingen naar hun kerk met als doel: oecumene bevorderen, openheid bevorderen en begrip voor diversiteit (al beperkt dat laatste zich hier tot het orthodox-protestantse christendom).

I: Vind je het belangrijk dat die ruimte er is?
Claas: Ja, juist. Dat is de diversi-

teit waar ik zo voor sta. Voor mij is dat, een ouderwets woord: de oecumene. Fantastisch zelfs als er leerlingen zeggen: 'Maar u bent met die mee geweest naar de kerk?' Wil ik dan eens weten hoe het bij jou gaat, in jouw gemeente met totaal andere rituelen. Fantastisch, dat zou ik nou juist willen.

7. Leerlingen bekendmaken met (het geloof in) Jezus Christus en Gods liefde voor mensen
Docente Helen van het Heiland College wil in de manier waarop ze in het leven staat en het voorbeeld dat ze leerlingen geeft, bijvoorbeeld door de gebeden die ze hardop uitspreekt in de klas, leerlingen iets laten ervaren van de liefde van God:

Helen: Pas had ik bijvoorbeeld een jongetje dat helemaal niets meer met het geloof heeft. Ook echt niet gelooft. En soms ook wel zich echt sociaal kan gedragen. En die zei in de klas: "Mevrouw, mag ik bidden vandaag?" En toen zei ik: "Dat is goed." En toen ging hij bidden. En toen ging hij voor z'n klasgenoten bidden, maar ook voor de scholen hier in de omgeving (...). En toen zei hij later: "Ja, ik heb niks met het geloof hoor..." En dan denk ik: niks met het geloof hebben, en toch oppikken wat er gebeurt, en dat... gewoon meedoen en uitdragen. Ja, dat vind ik gaaf. En... als hij dan zegt, nou, ik heb niks met het geloof, maar mevrouw, zoals u het zegt, ga ik het bijna geloven. Weet je wel, dat zeg maar, dat hij iets

snapt van de liefde die je probeert over te dragen. Nou, dan gaat hij maar niet in God geloven, maar hij heeft geproefd dat het bij het geloof ook om liefde gaat. En dan zet hij zich af tegen de regels en de normen en de waarden, en al die andere vooroordelen die er tegen het geloof zijn. Maar ergens in mijn lessen heeft hij opgepikt dat het om liefde gaat. Helemaal fantastisch. En dan doet hij mee, terwijl hij er niks mee heeft, omdat hij zich toch blijkbaar in mijn les prettig voelt. Helemaal goud.

Chris, docent op het Calvin College, geeft aan dat hij zijn leerlingen, naast Bijbelse waarden en normen, een levende relatie met God mee wil geven. Hij wil zijn leerlingen wijzen op wat voor hem de kern van de Bijbelse boodschap is:

Chris: (...) Dat je Christus Jezus kent als je zaligmaker. Dan ben je een ongelofelijk rijk mens. Want dan heb je een perspectief voor de eeuwigheid. En dan leef je tot Gods eer. Dat is je roeping (...) Nu hangt er in mijn lokaal de Bijbeltekst: "Op het nagaan van uw wonderde macht, sla ik verrukt het oog naar boven, ik zal U mijn schepper altoos loven." Dat is de drijfveer van mijn onderwijs (...) Als leerlingen iets gaan zien van Gods grootheid, van Zijn majesteit en heerlijkheid. En ook Hem kennen in Christus. Dan denk ik: ja, dan ben je een rijk mens.

In het bovenstaande valt op dat

een aantal van de besproken zaken die docenten verbinden aan het domein levensbeschouwelijke/godsdienstige vorming, (vrijwel) alleen door docenten van het Heiland College en het Calvin College genoemd worden. Op basis van ons onderzoek kunnen we niet uitsluiten dat er op de andere scholen docenten zijn die de hier geuite visies van docenten (en schoolleiding) van het Heiland College en het Calvin College delen, maar we kunnen wel concluderen dat in het geheel genomen docenten van het Heiland College en het Calvin College levensbeschouwelijke vormingsdoelen explicieter met het christendom in verband brengen dan docenten van andere scholen.

Uit de volgende paragraaf (4.3) blijkt dat alle docenten die vanuit het Heiland College en het Calvin College bij het onderzoek betrokken waren, actief kerkelijk meelevend zijn en zichzelf als orthodox of evangelisch typeren. Zoals de schoolbeschrijvingen in 4.1 aangeven, is actieve kerkelijke betrokkenheid op beide scholen ook een belangrijk criterium in het aannamebeleid. Het Heiland College en het Calvin College, die in termen van de typologie uit het eerdere onderzoek binnen het basisonderwijs als 'traditiescholen' omschreven kunnen worden, onderscheiden zich onder andere daarmee sterk van de andere scholen die geparticipeerd hebben in het onderzoek. De andere scholen later zich eerder typeren

als (een variant van) ontmoetings-school of zingevingschool. Ook op deze scholen kunnen docenten werken met een orthodoxe of evangelische achtergrond. In veel gevallen zullen zij op deze scholen in de minderheid zijn. In ons onderzoek zijn onder meer Albert van het Alting College en Babette van het Bonhoeffer College hier voorbeelden van.

4.3. Persoonlijke levensovertuiging docenten

Paragraaf 4.2 ging uitgebreid in op de vormingsdoelen die docenten in het voortgezet onderwijs belangrijk vinden voor hun leerlingen. Om de koppeling te kunnen maken tussen deze vormingsdoelen en de levensbeschouwing van de docenten enerzijds en het beleid van de school anderzijds, beschrijft deze paragraaf de persoonlijke levensovertuigingen van docenten. Dit sluit aan bij de eerste en tweede subvraag van dit onderzoek. Paragraaf 4.3.1 gaat daarbij in op de vraag in hoeverre en op welke manier docenten hun eigen levensovertuiging in hun werk tot uiting brengen. Welke motivatie en welk doel hebben ze hierbij? Paragraaf 4.3.2 legt vervolgens een verband tussen de persoonlijke levensovertuigingen van de docenten en het beleid van de school.

De focus van dit onderzoek ligt bij de visies en opvattingen van docenten in de breedte van het christelijk voortgezet onderwijs.

Daarom maken we bij de beschrijvingen van de visies van de docenten geen systematisch onderscheid tussen de scholen waar zij werkzaam zijn. Op basis van de (fictieve) namen van de docenten is het wel mogelijk om een verband te leggen tussen docent en de context waarbinnen hij/zij werkzaam is.

4.3.1 Persoonlijke levensovertuigingen schoolleiders en docenten

Aan zowel de schoolleiders als de docenten hebben we gevraagd tot welke levensbeschouwing ze zichzelf rekenen. Aan de docenten hebben we daarnaast ook gevraagd in hoeverre ze actief betrokken zijn bij een religieuze gemeenschap. In de interviews is verder doorgevraagd op wat voor de docenten belangrijk is in hun leven en hoe hun levensovertuiging zich heeft ontwikkeld. In Tabel 1 staat weergegeven tot welke godsdienst/levensbeschouwing de schoolleiders van de acht participerende scholen zich rekenen. De schoolleiders hebben hierbij, evenals de docenten, fictieve namen gekregen. Deze fictieve namen beginnen met de letter van de (eveneens fictieve) naam van de school waarop zij werkzaam zijn. (Anco is schoolleider van het Alting College, Bea is schoolleider van het Bonhoeffer College et cetera.) Niet alle schoolleiders omschrijven zichzelf als christen. Degenen die dat wel doen, rekenen zich tot verschillende varianten van het

protestantisme.

Tabel 1. Godsdienst/levensbeschouwing schoolleiders (zelfbeoordeling)	
Protestants-christelijk, niet nader gespecificeerd	Anco, Dirk
Protestants-christelijk: orthodox	Cor, Henk ⁶
Protestants-christelijk: evangelisch	
Protestants-christelijk: liberaal-vrijzinnig	Bea, Gerard, Hans
Agnost	Ed
Atheïst	Frits

Alle docenten die zijn geïnterviewd, geven aan een christelijke opvoeding te hebben gehad. De docenten in het onderzoek scha-

ren zich over het algemeen achter een variant van protestants-christendom.

Tabel 2. Godsdienst/levensbeschouwing docenten (zelfbeoordeling)	
Protestants-christelijk, niet nader gespecificeerd	Dagmar, Daphne, Helen, Giel, Gea
Protestants-christelijk: orthodox	Bram, Babette, Chris, Colin, Carlijn, Daan, Femke, Harry, Harm, Herman
Protestants-christelijk: evangelisch	Albert, Coos, Claas, Evert
Protestants-christelijk: liberaal-vrijzinnig	Arjan, Annet, Anton, Boris, Dolf, Ellen, Frank, Fleur, Gusta
Agnost	Barbara
Rooms-katholiek	Eva
Atheïst	Erik, Friso
Overig	Geertje

Bij het aangeven van hun levensbeschouwing konden docenten kiezen uit een aantal categorieën, waarbij protestants-christelijk (PC) (orthodox), PC (evangelisch) of PC (liberaal-vrijzinnig) het meest werden gekozen (zie Tabel 2). Geertje heeft een eigen categorie toegevoegd. Zij beschrijft zichzelf als 'veel-gelovig'. Op het Calvin College en het Heiland College overheerst de voorkeur voor een meer orthodoxe denominatie. Op

de overige scholen zijn meer liberaal-vrijzinnige christenen te vinden. Soms zijn hier ook orthodoxe collega's aanwezig. Daarnaast troffen we ook enkele atheïsten, een agnost en een rooms-katholiek aan.

Hoewel we met deze uitkomsten natuurlijk erg voorzichtig moeten zijn, omdat we geen volledig representatieve groep docenten bij het onderzoek hebben kunnen

betrekken, levert vergelijking van de tabellen 1 en 2 toch enkele inzichten op. Opvallend is dat er lang niet op alle scholen een overeenkomst is tussen de (zelfbenoemde) levensbeschouwelijke identiteit van de schoolleider en die van de docenten. Op het Calvin College en het Heiland College is de overeenstemming, ook tussen docenten onderling, het grootst. Op het Bonhoeffer College lijken de levensbeschou-

6. In dit onderzoek doen twee mensen uit de schoolleiding van het Heiland College mee. Henk houdt zich vooral bezig met identiteits- en kwaliteitsvraagstukken, maar heeft geen directe onderwijs-aansturende taken. Hans is de schoolleider en heeft deze taken wel.

welijke achtergronden van school-leiding en docenten het sterkst uiteen te lopen (van agnost tot orthodox). Ook op het Erasmus College en het Farel College is er

behoorlijke variëteit. Met op het Farel College bijvoorbeeld een schoolleider die zichzelf als atheïst ziet, een orthodoxe docent en een vrijzinnige docent.

We hebben de docenten ook gevraagd naar eventuele kerkelijke betrokkenheid. Het overzicht is weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3. Kerkelijke betrokkenheid docenten

Actief	Albert, Anton, Bram, Babette, Chris, Coos, Colin, Carlijn, Claas, Eva, Evert, Frank, Femke, Giel, Helen, Harry, Harm, Herman
Enigszins	Annet, Boris, Daan, Dagmar, Dolf, Ellen, Fleur, Gea, Gusta
Niet	Arjan, Barbara, Daphne, Erik, Friso, Geertje

Het merendeel van de door ons geïnterviewde docenten is actief kerkelijk meelevend. Op het Calvin College en het Heiland College na, zijn er op alle betrokken scholen ook docenten die niet kerkelijk betrokken zijn.

In de interviews zijn we verder ingegaan op de persoonlijke levensovertuigingen van de docenten en hoe die overtuiging door de jaren heen mogelijk veranderd is. Over het geheel genomen valt op dat veel respondenten minder kerkelijk betrokken zijn dan hun ouders. De mate waarin zij het geloof van hun ouders inhoudelijk hebben overgenomen, verschilt. Sommige docenten ervaren de denominatie of visie op christendom waarbinnen zij zijn opgevoed als passend bij hun eigen visie op het leven. Er zijn ook docenten die hierin sterk zijn veranderd, die bijvoorbeeld veel vrijzinniger zijn dan hun ouders. Sommige docenten vinden andere religies net zo inspirerend

als het christendom. Enkele docenten zijn atheïst geworden.

Veranderingen van docenten ten opzichte van de van huis uit meegekregen geloofsopvoeding beperken zich niet tot de algemene, open toegankelijke christelijke scholen. Ook scholen waar een bepaalde denominatie leidend is, blijken docenten te herbergen die niet precies bij deze denominatie aansluiten. Er zijn bijvoorbeeld enkele reformatorische docenten die evangelisch zijn geworden, al dan niet tijdens hun schoolloopbaan.

Het vervolg van deze paragraaf gaat in op de levensovertuigingen van de docenten. Allereerst verdiepen we ons in de vraag hoe die levensovertuiging volgens de betrokkene zelf al dan niet veranderd is ten opzichte van wat ze van huis uit meegekregen hebben. Vervolgens brengen we docenten met een evangelische, orthodoxe, liberaal-vrijzinnige dan wel atheïstische

levensbeschouwing nader in beeld. Zo krijgen we beter zicht op de persoonlijke levensovertuigingen van docenten in het hedendaags christelijk voortgezet onderwijs.

Docente Ellen van het Erasmus College beschrijft in het onderstaande citaat een ontwikkeling die we bij veel respondenten tegen zijn gekomen: geloof en kerk zijn in de loop van het leven een andere rol gaan spelen en worden ook niet (meer) noodzakelijkerwijs met elkaar verbonden. Ook zonder kerkelijk meelevend te zijn kunnen respondenten gelovig zijn en hier in hun persoonlijk leven gestalte aan geven, bijvoorbeeld door elke avond te bidden.

Ellen: Ik ben niet praktiserend, mijn zus wel. Als ik bij haar ben, dan ga ik ook mee, maar zij heeft een switch gemaakt naar een andere kerk. Ik heb ook wel eens gezegd; "Jij heiden, jij zondaar, jij afvallige."

Toen moest ze vreselijk lachen. En dan vindt ze het heel erg leuk dat ik meega. Het instituut kerk, daar heb ik nooit zoveel mee gehad, maar dat is denk ik ook, omdat er een redelijke dwangmatigheid bij ons in zat, thuis. En dan moet je denk ik ook wel. Als een kind mag kiezen, zal die toch zeggen: nee. Maar dat is voor mijn latere geloofsbeleving, als je het hebt over al dan niet praktiserend, niet positief geweest. Maar ik heb elke dag een gesprek met Onze-Lieve-Heer, Hij is mijn beste vriend. Ik weet dat Hij er altijd is, dat maakt mij onverschrokken, dat maakt je sterk, dus in die zin heb ik mijn geloof nog altijd om me heen. En dan zeg ik het ook tegen leerlingen. Als ze zeggen van: "Geloof u?", zeg ik: "Jazeker." En dan zeg ik ook: "Sterker nog, de juf heeft elke avond een gesprek met Onze-Lieve-Heer." Dat is prachtig.

Veranderende uitingsvormen van godsdienst, waaronder kerkelijke betrokkenheid, vinden we ook terug bij docenten die zich orthodox noemen. Daan, één van de docenten van het Da Costa College, geeft hierbij aan dat ook de levensovertuiging en/of levensbeschouwelijke praktijken van ouders van docenten in de loop van hun leven kunnen veranderen, en dat dit ook invloed kan hebben op de docent zelf.

Daan: Ik ben dus nog wel kerkelijk. Ik ga aanzienlijk minder. Ik wil mijn kinderen absoluut wel kerkelijk ook opvoeden. Dus ook een christe-

lijke basisschool is voor mij een motivatie om toch naar de kerk te gaan. Ook, juist dat ik ze dat mee wil geven. En ze daar bewust van wil maken. Nou ja, m'n moeder is nog steeds ontzettend kerkelijk. M'n vader helemaal niet, dus die visie daarin verschilt. Dat is een behoorlijke diversiteit binnen het gezin. Ja. De één ontzettend betrokken, de ander heeft het eigenlijk laten varen, wat betreft kerkgang. En, goed, wat iemand werkelijk... hoe die daarbij betrokken is, dat is niet door kerkgang aanwijsbaar, zeg maar (...)

Andere docenten geven aan dat zij een andere visie hebben gekregen op het christendom. Zij zijn bijvoorbeeld wat vrijzinniger geworden dan hun ouders, of zij hechten minder aan een specifieke denominatie. Misschien niet geheel toevallig zijn het vooral de docenten godsdienst/levensbeschouwing die aangeven dat zij zich sterk hebben ontwikkeld in hun geloof, andere keuzes maken en andere inzichten hebben. Het is in ieder geval duidelijk dat zij zich erg bewust zijn van hun eigen visie nu, ten opzichte van die van hun ouders. Op de vraag wat nu belangrijk is in het leven antwoordt Gusta, docente godsdienst van het Groen van Prinsterer College:

Gusta: (...) Ik geloof niet meer op de manier van toen, dat weet ik wel. Er blijven steeds meer vragen. Ik heb het gevoel dat ik nu wel eens meer opensta nog voor andere denkbeelden of andere

levenswijzen dan toen. Je was zo opgevoed, je moest zo denken, je ging in een bepaald stramien voort. En nu vind ik het eigenlijk heel fijn om eens te horen wat een ander nou vindt van verschillende gedachtegangen. En eigenlijk, het mooie gevoel, dat alles meer kan en mag. Je mag ook gewoon verschillend denken. En wat dat nou voor visie is, ja, ik weet het niet. Ik heb een positiever mensbeeld dan vanuit mijn jeugd. En een steeds meer vager Godsbeeld (...)

Nadat hierboven een indruk is gegeven van hoe de levensovertuiging van docenten zich verhoudt tot wat ze van huis uit meegekregen hebben, zoomen we verder in op hoe ze nu in het leven staan. We geven daarbij enkele indrukken van verschillende door docenten zelf benoemde categorieën zoals we die in ons onderzoek vonden.

Op een aantal scholen troffen we evangelische docenten. Docent Coos van het Calvin College is bijvoorbeeld uiteindelijk terechtgekomen bij een evangelische gemeenschap, maar hij ervaart ook een grote mate van continuïteit met zijn eigen opvoeding binnen een reformatorisch gezin:

I: En, welke visie op het leven heeft u nu, wat is voor u nu belangrijk in het leven?
Coos: Nou, dat verstandelijke heeft dus plaatsgemaakt voor relaties. Relatie met God, relatie met de mensen in je omgeving. En dat

is natuurlijk heel belangrijk, want dan wordt het verstandelijke tastbaar (...) Ja, dat vind ik belangrijk. Praten kunnen we allemaal, filosoferen kunnen we ook, maar liefde moet je laten zien, zorg moet je laten zien, oplossingen moet je laten zien. En dat moet je voorleven.

I: En hoe verhoudt uw visie op het leven zich tot bijvoorbeeld die van uw ouders of opvoeders?

Coos: Minder streng, maar wel even consequent. En ja, in die tijd was de kerk natuurlijk erg dominant en ja, nu niet. We zitten al in een hele relatiegevoelige maatschappij, dus ja. Dat is een markant verschil, ja. En, eh, eigenlijk ook wel gelijk met mijn ouders, moet ik zeggen. Ze vonden het natuurlijk wel belangrijk dat je naar een kerk ging, maar ze vonden het allerbelangrijkste dat je de Heere Jezus leerde kennen, en dat, dat heb je, heb ik natuurlijk ook in mijn eigen leven, en bij mijn eigen kinderen zo gebracht. En ze zitten ook allemaal in, ja, verschillende kerksystemen, hè. Dus de ene evangelisch, de ander zit in een andere kerk. Maar we vinden elkaar in die ene Heer, en dat is bijzonder gezellig als er een verjaardag is.

Docente Helen van het Heiland College geeft haar persoonlijke geloofsontwikkeling weer, waarbij het omgaan met geloofs zekerheid en twijfel een belangrijk dilemma bleek. Op de vraag wat nu voor haar belangrijk is in het leven antwoordt ze:

Helen: (...) Nou, dat je dus je eigen keuzes maakt. Dat je daar verantwoordelijkheid voor neemt. Maar dat we ook gewoon vrij zijn (...) Mijn ouders hadden een sterk plichts- en normbesef, en daar zaten ook positieve kanten aan, hoor. Bijvoorbeeld als iemand gepest werd in de klas. Heel veel mensen doen daar niks aan, maar mijn ouders, ik mocht vier vriendinnetjes uitnodigen op een verjaardag, en er moest er eentje bij zitten die niet lekker in de groep lag, weet je wel. Dus ik kreeg een heel sterk sociaal bewustzijn mee, nou, daar zaten best positieve kanten aan. Maar ook een hoog normen- en waardenstelsel waar je zelden aan kon voldoen. En ik denk dat ik... nu zelf als levensvisie veel meer heb dat kinderen vrij zijn. En ik wil graag verantwoordelijkheid nemen voor het leven, maar wel binnen de grenzen dat je ook goed voor jezelf zorgt, goed voor elkaar, goed voor de wereld, maar wel in de vrijheid, dat niet overall meteen doem overheen ligt. En dat je toch wel geliefd bent. Ook als je fouten maakt.

Op het Calvin College zijn de meeste docenten die we spraken in de orthodoxe (reformatorische) traditie gebleven. Dat dit niet voor iedereen even vanzelfsprekend was, blijkt uit het volgende citaat van docent Chris die tijdens zijn studie aanvankelijk zijn geloof kwijtraakte:

Chris: En toen kreeg ik ook de vraag of ik een keer op een Bijbel-

kring kwam. Van studenten (...) Toen dacht ik... van ja, nou ja, er zat ook geen stuur in mijn leven. Geen zingeving. En ik ben op de Bijbelkring gekomen. En ik zeg tegen leerlingen altijd, en dat, dat geeft mij een motivatie: "Ik heb de Bijbel nooit gegrepen, de Bijbel greep mij, het raakte mijn hart." En ik ben veranderd. Tot geloof gekomen, belijdenis gedaan, en de studie ging steeds beter (...) Ja, zo ben ik wel gestempeld. De vrijheid van thuis, christelijk opgevoed, beetje vaarwel gezegd, in mijn studentenstad in een dal geraakt, door de Bijbel gegrepen. En biddende ouders hè. Dat is zo'n zegen (...) Dan denk ik: Heere God, U hebt mij vastgehouden, en vandaar ook dat ik, dat ik sinds die tijd, ja, toch wel met een zekere overtuiging sta.

Colin, eveneens docent op het Calvin College, beschrijft eerst hoe hij zijn geloof ervaart en hoe hij dit, met name bij zijn vader in de praktijk heeft gezien. Vervolgens legt hij uit hoe zijn geloof en zijn werk met elkaar samenhangen:

Colin: Ik heb een hele gelukkige jeugd gehad, groot gezin, negen kinderen, waar... een heleboel dingen, heel vanzelfsprekend waren. En dus bijvoorbeeld naar de kerk gaan. Ik kan me niet herinneren dat we daar ooit twist over gehad hebben. Toen ging je gewoon (...) En ik heb me er altijd heerlijk bij gevoeld. En, als je dan het gezin verder moet omschrijven of

mijn ouders. Dan denk ik traditioneel, maar wel met hele open blik (...) En hij was zelf maatschappelijk betrokken... Kerk, politiek... Groene Kruis had je toen. Dat was dan, echt zo'n organisatie... weet je wel, voor de wijkzorg enzo. Dat heeft hij dus aan ons doorgegeven. Het schoolbestuur, daar zat hij ook in, dat, ja, dat is eigenlijk met de paplepel ingegoten. En... dus wij hadden in onze opvoeding van nature een maatschappelijke betrokkenheid.

(...)

Colin: Ik geloof van harte dat Jezus Christus voor mijn zonden gestorven is. Dat is dus voor mij persoonlijk ontzettend belangrijk, maar dat zou je graag voor iedereen wensen, dat ze dat met mij belijden. Ik geloof van harte dat God de Schepper is van hemel en aarde en dat Hij nog steeds ervoor zorgen wil. Ja, dat zijn dus de belangrijke dingen. En als je dat moet toepassen in je werk, dan is voor mij ontzettend belangrijk dat we de opdracht hebben tot vergeving. Daarmee bedoel ik te zeggen: voor God zijn leerling en leraar dezelfde. Die staan dus niet hiërarchisch boven elkaar. Ze moeten wel hiërarchisch staan natuurlijk, maar voor God staan we gelijk. En dat betekent dat ik dus m'n fouten heb. En dat de leerling z'n fouten heeft, en dat we het gewoon tegen elkaar mogen zeggen.

In ons onderzoek zijn we ook be-

hoorlijk wat docenten tegengekomen die zichzelf als liberaal-vrijzinnig christen typeren. Enkele van hen hebben een meer orthodoxe opvoeding gehad. Bij hen heeft 'gelooven' door de jaren heen een andere betekenis gekregen. Als voorbeeld een citaat van Annet, docente op het Alting College:

Annet: Ehm, dat geloof (van vroeger) heb ik niet meer. Of tenminste, ik geloof niet in een God, maar ik kom wel heel regelmatig in de kerk, en in de kerk waar ik kerk, dat is een PKN- kerk (...) en die is al heel lang een Samen-op-weg-kerk en ja, daar zijn een paar predikanten die het fantastisch doen, die zijn heel poëtisch, leggen hele mooie tekstverbanden, de muziek die er gemaakt wordt, is vaak heel goed, niet altijd, maar wel vaak. Er is daar nagedacht over hoe je een dienst vormgeeft, en ik vind dat heel fijn. En wat daar natuurlijk speelt, is dat je met één been in vroeger en één been in het nu staat.

Ook docent Dolf van het Da Costa College noemt zichzelf vrijzinnig christen. Hoewel hij wel de aarzeling kent of hij zich nog wel christen wil noemen. Hij heeft zeer veel moeite met bepaalde christelijke stromingen en wil daar niet mee geïdentificeerd worden:

Dolf: Nou, als ik me moet identificeren met Jezus Christus, dan zou ik zeggen: "Ja. Hij is mijn held, om zo maar eens te zeggen, in het grote verhaal." Daar sta ik

allemaal achter, en daar leef ik uit. En dat vind ik geweldig. Maar ik heb meer botsingen met het christendom en met christenen dan ik met niet-christenen heb. Ik voel me vaak veel meer verwant met mensen die andere opvattingen hebben. Over humanisme of boeddhisme (...) Daar voel ik me soms meer verwant mee, dan met mensen die zich christen noemen. En er zijn bepaalde stromingen... Als die iets zeggen dan heb ik zoiets van, nou, weet je, ik heb nu echt zin om ex-christen te worden. Want daar wil ik absoluut niet mee vereenzelvigd worden.

I: Wat dan?

Dolf: Betweterigheid, veroordelend, ja, gewoon het moralistische, of het hele dogmatische en natuurlijk al de misstanden. Dat zijn de bekende voorbeelden. Maar tegelijkertijd vraag ik me af of je het kunt maken om je van een groep te distantiëren, terwijl die groep zich wel met het overkoepelende begrip 'christen' verbindt. Dat vind ik wel verschrikkelijk lastige dingen. Het christendom als geheel is natuurlijk zo groot. Twee miljard... Je kunt niet met iedereen vrienden zijn. Maar, het is wel een heel ambivalent gevoel. Laat ik het zo zeggen: ik heb soms wel eens iets van, nou, ik weet niet of ik me wel christen wil noemen.

Geertje van het Groen van Prinsterer College heeft een meer pluralistische levensbeschouwing; zij vindt alle religies even interessant en ze wil niet de ene boven de andere plaatsen. Onverdraag-

zaamheid vindt ze problematisch, en om die reden heeft ze moeite met sommige Bijbelverhalen:

Geertje: Nou, weet je, ik ben protestants-christelijk opgevoed. Doe niet meer actief aan een geloof. Ik vind heel veel geloven heel interessant, maar ik roep dat niet al te hard hier, want het is wel een christelijke school, dus ik probeer toch... Maar ik vind het christelijk geloof ook prima, hoor. Er zitten ook hele mooie waarden in, en daar kan ik ook genoeg mee (...) Ik vind geloven op zich heel mooi. En ik denk dat het ook mensen houvast en structuur geeft. En in die zin, vooral de structuur, vind ik belangrijk. En als het... daardoor ook respect voor andere mensen inhoudt, vooral, dan vind ik het ook heel goed. Ik vind het lastig als het beperkend wordt. Beperkend, bijvoorbeeld wat ik net zei: je kunt niet iedereen aannemen op deze school, terwijl je dat wel graag zou willen. Dus... het is wel eens lastig... (...) En sommige stukken uit de Bijbel, daar kan ik ook echt helemaal niets mee, en die omzeil ik dan... een beetje, of ik maak er een heel algemeen verhaal van. De onverdraagzaamheid die er soms uit spreekt, is naar mijn gevoel soms wel groot. En dan, nou ja, daar heb ik een duidelijke eigen mening over. Die probeer ik op een andere manier, toch wel een beetje door te laten schemeren.

I: Beschouw je jezelf als een christen?

Geertje: Nee, nee.

Ook Friso van het Farel College beschouwt zichzelf niet langer als christen. Hij noemt zichzelf atheïst:

Friso: Ja... ik ben wel christelijk opgevoed. En ik moest vroeger ook altijd naar de kerk, zeg maar... Maar toen ik zo oud was dat ik het zelf mocht beslissen, toen dacht ik: ik vind het wel goed... En de groeten, ik ga niet meer naar de kerk enzo. Maar mijn kinderen zitten wel op een christelijke basis-school en ik vind het op zich wel goed dat ze er iets van meekrijgen.

I: Ja, wat dan?

Friso: Nou goed, dat ze kennis krijgen over de Bijbel enzo... Dat kom je heel vaak tegen voor de rest. Dat is denk ik wel handig, als je daar iets van af weet.

4.3.2 (Mogelijke) inbreng van eigen levensovertuiging

Nadat we een beeld hebben geschetst van de levensovertuigingen van de docenten die in ons onderzoek participeerden, komt de vraag aan bod op welke wijze zij die levensovertuiging al dan niet inbrengen in hun werk op school. Ook de motivatie die ze hiervoor geven en welke doelen ze hiermee voor ogen hebben, komen ter sprake. Om een verband te kunnen leggen met de uitspraken van de docenten en hun eigen levensbeschouwing, geven we steeds tussen haken aan tot welke godsdienst of levensbeschouwing de docent behoort en in welke mate hij/zij actief kerkelijk

actief is (indien van toepassing). We zijn hierbij uitgegaan van de zelfbeoordelingen zoals gepresenteerd in Tabel 2 en Tabel 3.

Als het gaat om het wel of niet inbrengen van de eigen levensovertuiging, geven vrijwel alle docenten aan dat ze hun leerlingen niet willen indoctrineren. Indoctrinatie heeft een zeer negatieve bijklank en docenten willen voorkomen dat de indruk ontstaat dat zij zich hiermee bezighouden. Wat de docenten precies onder indoctrinatie verstaan, lijkt echter sterk te verschillen. Docente Babette (pc, orthodox, actief meelevend) van het Bonhoeffer College is zeer voorzichtig in het geven van haar eigen visie. Zij wil leerlingen niet te veel sturen.

I: Maar weten de leerlingen bijvoorbeeld dat je christen bent?

*Babette: Ik denk niet allemaal. Want het is niet iets wat ik heel nadrukkelijk aan de orde stel. Dus het komt wel eens ter sprake. Kijk, als we het eerste uur les hebben, dan is het de bedoeling, dat is de afspraak, dat je dan een stukje leest uit de Bijbel, dat doe ik ook altijd. En, nou, soms is dat dan een stukje wat je zelf... iets zegt. En, ja, dan, dan kan ik het bijna niet laten, om er dan toch, al is het maar in één zinnetje, even iets bij te zeggen... van, hé... Van, nou, dat vind ik een mooi stukje... omdat... Maar, eigenlijk niet meer dan dat...
I: Waarom kies je daarvoor?
*Babette: Ja, waarom? Nou,**

omdat ik denk dat het niet mijn opdracht is om hier te gaan staan evangeliseren, om het maar zo te zeggen. Ja, ik vind het wel belangrijk dat ze zo af en toe eens aan het denken gezet worden. Maar niet al te veel gestuurd door mij.

Uit onderstaand citaat van docente Daphne (pc, niet kerkelijk betrokken) van het Da Costa College blijkt dat zij wel zou willen dat de leerlingen christen worden, maar dat het al te sturend aanbieden van het christelijk gedachtegoed daarbij averechts werkt:

I: (...) En waarom bent u terughoudend om iets op te dringen eigenlijk?

Daphne: Ja... ik heb daar zelf ook een hekel aan. En het is misschien wel een verwijt van christenen, onder mensen. Ja, het is heel dubbel hè. Maar je gunt iedereen zeg maar het eeuwige leven, als je daar nou in gelooft... Dus aan de andere kant heb je best behoefte om, om iemand daarop te wijzen. Maar ja, aan de andere kant... Ja, het is ook eigenlijk je plicht wel om het te doen natuurlijk, maar je wilt ook geen weerstand oproepen, want dan ben je nog verder van huis.

I: U hebt het gevoel dat u het tegendeel gaat bereiken als u dat doet?

Daphne: Ja, precies, precies (...)

Het besef dat het een opdracht is voor christenen om anderen met het evangelie in aanraking te brengen leeft ook bij docent Giel

(pc, actief kerkelijk betrokken) van het Groen van Prinsterer College. Hij wil zijn identiteit uitdragen naar anderen toe, zodat anderen geïnteresseerd raken in zijn geloof:

Giel: Ja, ik denk dat je als christen toch, zeg maar, een Bijbelse opdracht hebt: "Gaat heen en breng het evangelie." Maar net wat ik zei, dan moet je niet... Ik vind niet dat je dat moet doen zoals Jehova's getuigen, met aanbellen, hoewel ik best... begrip en ook wel respect voor die mensen heb, hoor. Maar ik denk dat je wel moet proberen om je identiteit uit te dragen naar anderen toe, zodat ze ook, ja, misschien toch wel... ook geïnteresseerd worden in jouw geloof, en er misschien ook mogelijk nog wat meer mee gaan doen.

Een collega van Giel, Geertje (pluralistische levensbeschouwing, niet kerkelijk betrokken) lijkt terughoudender te zijn met haar eigen (levens)visie:

Geertje: (...) Als ze mij vragen bijvoorbeeld naar een standpunt over politiek of over hoe je om moet gaan met mensen met een andere geaardheid, of hoe mensen denken over hun geloof, of als ze... Dan zeg ik: "Ja, dat is mijn mening, ik vind dat zo, maar dat wil niet zeggen dat jij ook zo moet denken, want dat..." Weet je, ik ben maar een mens, en ik denk het soms wel heel goed te weten, maar dat is natuurlijk ook niet altijd zo.

In veel gevallen vinden leerkrachten en schoolleiders dat een school niet moet evangeliseren, omdat dit niet de taak van de school is, maar die van ouders of van de kerk. De school als onderwijsinstelling laat zich in deze visie niet verenigen met een te sturend aanbieden van levensbeschouwing of geloof. Dit wordt ook door schoolleiders van orthodoxe scholen (Calvin College en het Heiland College) zo beschreven, hoewel we op deze (en andere) scholen wel degelijk elementen aantreffen van 'leerlingen willen helpen te gaan geloven' (vergelijk het met de visie learning into religion, zie paragraaf 2.2.).

Soms is het lastig om de grens aan te geven tussen wat thuis hoort in een geloofsgemeenschap en wat in een school. Dat blijkt ook uit onderstaand citaat van schoolleider Cor van het Calvin College (pc, orthodox, actief kerkelijk betrokken). Hij distantieert zich van evangelisatie, maar wil de kinderen "natuurlijk wel vertellen dat ze de Heere Jezus nodig hebben":

Cor: Kijk, wij zijn school, wij zijn geen evangelisatie-instituut. Wij zijn hier ook niet om de leerlingen te bekeren. Maar wij willen de leerlingen wel zoveel meegeven dat zij ook hun keuzes kunnen maken. En dat ze ook weten waarom ze voor het christelijk geloof kiezen. Wij willen natuurlijk wel vertellen dat ze de Heere Jezus nodig hebben.

Vanuit de orthodoxe traditie wordt er veel nadruk gelegd op bekeering. Niet in de laatste plaats met het oog op het leven in het hiernaamaals. Het bewust afkeren van het christelijk geloof en/of kiezen voor een andere godsdienst wordt daarom door velen binnen deze traditie als een zeer ingrijpende keuze gezien die iemands toekomstperspectief voor de eeuwigheid sterk beïnvloedt. Een dergelijke keuze kan dan ook in het leven van de nabije omgeving van deze persoon veel teweegbrengen. Dit heeft Helen (pc, actief kerkelijk betrokken), docente van het Heiland College, ook gemerkt toen haar nichtje, opgevoed in de gereformeerde traditie, besloot om moslim te worden:

Helen: Nou, dat riep bij sommigen van mijn broers en zussen en bij mijn ouders heel veel boosheid naar dat nichtje op. En heel veel vragen en heel veel bekeringsdrang. Ook heel erge depressiviteit. Mijn zus leeft elke dag met gedachten dat haar dochter voor eeuwig verloren gaat. Daar word je gek van hè, als je dat elke dag beseft? Ik houd van mijn kind, maar ze gaat voor eeuwig verloren...? Ik ben zoveel relaxter. Ik denk dan: God laat niet los wat Zijn hand begon. Het komt wel goed met dat kind. En als het niet goed komt. Dan heeft God daar wel een plan mee. En of ze naar de hel gaat, dat weet ik helemaal niet. Weet ik veel hoe God daarover denkt. Dus ik ben veel meer van: jongens, jullie denken dat je

precies weet hoe God denkt, hoe die het doet... Maar Hij is veel kleuriger dan dat... Hoe kun jij nou weten hoe God overal op reageert? De Bijbel laat een deeltje van die grote God zien. Als Hij de hele wereld in Zijn handen heeft, weten wij veel wat er met dat nichtje gebeurt. Ik heb heel veel hoop. Ik lees zoveel over liefde. En ik hou veel makkelijker contact met haar... zonder dat ik mijn boosheid hoeft te uiten. Ze heeft een andere keuze gemaakt. Ja, daar moet ik af en toe eens over praten. Maar ik kan gewoon mijn liefde tonen (...) Dus ja, ik heb wel een heel eigen visie ontwikkeld. Ik sta daar wel heel anders in. Ik heb daar wel moeite en pijn om beleefd trouwens, want dat vinden zij natuurlijk niet altijd even fijn.

Uit de houding van docente Helen spreekt haar eigen visie op geloven. Vanuit de gedachte dat God liefde is en dat God haar nichtje vasthoudt, kan ze op een ontspannen manier met haar nichtje om blijven gaan en hoeft ze niet krampachtig te proberen haar nichtje (terug) te bekeren tot het christelijk geloof. Deze houding wordt niet door iedereen in haar omgeving even goed begrepen en gewaardeerd.

Ook docent Evert (pc, evangelisch, actief kerkelijk betrokken) van het Erasmus College heeft in de loop van zijn leven, onder andere door zijn studie theologie en in gesprekken met collega's, een andere visie op evangelisatie

ontwikkeld. Komend vanuit de gereformeerde gemeente (orthodox) ziet hij zichzelf nu als evangelisch. Anders dan vele anderen uit de evangelische traditie is hij zelf tot de overtuiging gekomen dat je geloof niet kunt overdragen. Als je je levensvisie met elkaar kunt delen, is dat al heel mooi:

Evert: (...) Dus ik merkte dat ik qua geloofsopvattingen ook wel veranderd ben. En die ontwikkeling is eigenlijk de afgelopen negen jaar alleen maar meer in beweging gekomen vanaf dat moment, maar ook door het werk hier, en de gesprekken met mijn collega's. Ik had een evangelische en een orthodox-katholieke collega hier, en die zaten zo op het missionaire en het cognitieve, geloof moest overgedragen worden. Nou, ik ben er inmiddels gewoon van overtuigd dat je geloof niet kunt overdragen. Maar je kunt wel met elkaar spreken over wat je nou belangrijk vindt in het leven. En van daaruit tot een bepaald punt komen.

Het al dan niet met elkaar spreken over de eigen levensvisie, heeft niet alleen betrekking op het contact tussen docenten en leerlingen. Ook in contacten tussen docenten onderling worden in meer of mindere mate levensvisies uitgewisseld. Omdat ook contacten met collega's deel uitmaken van het werk van docenten, zijn we hier in de interviews verder op ingegaan. Op de verschillende scholen horen we verschillende

geluiden. Ook de geluiden die we op eenzelfde school horen, verschillen van elkaar. De ene docent ervaart een grote openheid om de eigen visie met collega's te delen, terwijl een collega van mening is dat bepaalde stemmen binnen de school niet gehoord (lijken te) worden.

Docent Anton (pc, liberaal-vrijzinnig, actief kerkelijk betrokken) laat zich zeer positief uit over de ruimte die hij op het Alting College ervaart om te praten over allerlei zaken die met geloof te maken hebben:

Anton: En het feit ook dat je hier met een groep mensen zit die deels van christelijke achtergrond is, deels niet, daar wordt toch wel regelmatig over gepraat. Daar wordt ruimte voor geboden, en, dat heeft mij ook wel... verrijkt, maar het heeft er ook wel voor gezorgd dat ik er makkelijker mee naar buiten kom... Bedoel, ik heb... tussen mijn 25e en 35e had ik het er niet zo erg over, ook naar anderen toe. Het is een soort van uit de kast komen. Dat je toch openlijk omgaat, van ja, zo is het bij mij. En ik merk dat ik dat makkelijker kan, dat heeft misschien ook gewoon met ouder worden te maken. Maar omdat het hier gewoon normaal is dat er over gepraat wordt (...)
I: En wat zijn dan de thema's die je met elkaar kunt aanroeren hier zo? Gaat dat over geloof, gaat dat over persoonlijke beleving, over kerkgang?

Anton: Ja, meer persoonlijke beleving, van een hoop zou ik niet eens weten of ze naar de kerk gaan of niet naar de kerk gaan. Maar je leert wel veel over hoe mensen in het leven staan.

Zijn collega Annet (pc, liberaal-vrijzinnig, enigszins kerkelijk betrokken) relateert het beeld van openheid dat Anton hier schetst:

Annet: Ik wil daar niet al te opgeklopt over doen. Want dat is ook een reden waarom ik me heb aangemeld voor dit gesprek. We hadden een paar weken geleden die studiedag (...) Toen kwam ik in een gespreksgroepje terecht, en dat gesprekje ging hierover, over identiteit. Daar kwam ook de rector bij zitten, en ook iemand uit de schoolleiding en... Daar kwam het wollige weer naar boven: "Wij zijn een christelijke school." En dan denk ik: dat zijn wij maar ten dele. Je hebt een roze bril op. Er zat daar ook nog een collega bij die haar mond niet open durfde te doen, omdat de rector erbij zat. En dan denk ik: o ja... (...) Later heb ik aan haar gevraagd: "Wat had je nog willen zeggen?" Dat kon ze ook niet zo goed verwoorden en eigenlijk denk ik: ja, ik snap dat, ik kan het ook niet zo goed verwoorden, maar ik ben heel erg beducht voor, nou ja, voor mooie verhalen. Dat dit echt... Dan denk ik: wees daar maar voorzichtig mee.
I: Waarom wil je daar voorzichtig mee zijn?
Annet: Omdat ik heel erg aller-

gisch ben voor vroomheid. Dat heb ik ook van huis uit meegekregen.

I: Allergisch voor vroomheid... Annet: Ja, ja (...) Er is hier ook een groep mensen die zich daar enorm aan stoort, aan dat er ook de laatste jaren een groep mensen uit de evangelische hoek binnen gekomen zijn en die dat ook heel erg uit. Het is wel wat minder de laatste tijd weer, maar, nou ja, de homofiele medemens, zoals ik het noem, die staat er ook niet tegen op. Ik vind ook dat ze zich te weinig laten horen...

Annet schetst hier de indruk dat er onder meer voor homoseksuele collega's onvoldoende ruimte is om, tegenover de groter wordende groep docenten met een evangelische achtergrond, aandacht te vragen voor hun eigen geluid. In 4.4.4 komen we hier specifiek op terug. Duidelijk is wel haar kritiek op de neiging die sommigen volgens haar hebben om de school als geheel te sterk door een christelijke bril te (willen) bekijken, terwijl er volgens haar binnen de schoolmuren meer diversiteit is.

Schoolleider Hans (pc, liberaal-vrijzinnig) van het Heiland College legt expliciet het verband tussen de vaardigheid om als docent op een goede manier om te gaan met verschillende opvattingen die collega's kunnen hebben en een goede omgang met verschillende opvattingen van leerlingen. Onderstaand citaat maakt duidelijk dat hij het gesprek tussen docenten

onderling stimuleert om docenten ook bewust te maken van hun houding naar leerlingen:

Hans: (...) Nou, ik wil heel graag dat ze hun eigen overtuiging delen met de klas, dat vind ik belangrijk. Er zijn heel veel vormen van christelijk gedrag, en ik denk dat leerlingen een rolmodel nodig hebben, dus ik bevorder heel sterk van: vertel wie je bent, en waarom je dingen doet. Maar, gelijk een kanttekening, geef wel heel duidelijk aan dat het jouw overtuiging is, en jouw keuze, en dat je om je heen ziet dat er meerdere keuzes zijn. Nou, dat. Die slag van, herkenning van andere keuzes en verbinding, die hebben we de afgelopen jaren proberen te maken naar het personeel, van hoe geef je dat vorm, hoe zeg je dat... Dat was een formulering die nog helemaal niet op de lippen lag, en die hebben we proberen over te dragen via workshops, die we gedaan hebben met docenten, een keer een ontbijt over identiteit, van: wie ben je, en vertel eens aan onszelf wie je bent?, en dan zul je ook merken in de groep van docenten dat daar anders op gereageerd wordt, en hoe ga je het naar een klas doen? Welke formulering hoort daarbij als je praat over jouw zondagsbesteding? Is dat van: "Op zondag moet je twee keer naar de kerk?" Of zeg je: "Ik vind het heel fijn om twee keer naar de kerk te gaan." En: "Hoe vinden jullie de zondag, wat is voor jullie dan belangrijk?", zonder meteen die kerk te noemen, maar ge-

woon: "Hoe vul je die zondag in?" We hebben ook leerlingen die het heerlijk vinden naar Feyenoord te gaan. Dan hebben ze een mooie zondag gehad, denk ik. Hoe doe je dat? Hoe geef je dan wel ruimte aan die beleving, zonder meteen te willen labelen als 'verkeerde keus' (...) Nou, daar hebben we de afgelopen jaren fors in geïnvesteerd. Van: hoe bereik je de brede agenda die we hebben, zonder dat je jezelf verloochent? Want ik vind het wel heel waardevol als mensen kunnen laten zien wie ze zijn en welke overtuigingen ze hebben. Leerlingen hebben daarbij voorbeelden nodig.

Ook uit bovenstaand citaat blijkt dat het (leren) omgaan met toemende diversiteit in opvattingen binnen de schoolmuren naast uitdagingen ook spanningen met zich mee kan brengen. In 4.4 zullen we hier expliciet bij stilstaan.

4.3.3 Eigen levensbeschouwing uiten: met welk doel?

We hebben de docenten niet alleen gevraagd naar hun eigen levensovertuiging en in hoeverre ze die (willen) delen met leerlingen, maar we hebben ook gevraagd naar de redenen dat ze hun levensbeschouwing delen.

Het meest genoemde doel om de eigen levensovertuiging en het eigen leven tot uiting te brengen, is het tot stand brengen van een persoonlijke band met de leerlingen. Dit komt ook tot uiting in onderstaand citaat van docent

Chris (pc, orthodox, actief kerkelijk betrokken) van het Calvin College. Voor hem staat de verbinding tussen God en mens centraal. De verbinding tussen mensen onderling, ook tussen hem als docent en de leerlingen, volgt daarop:

Chris: Een school is belangrijk, maar hogere waarden en een levende relatie met God vind ik nog veel belangrijker, want dat stijgt boven alles uit. Een school heeft een tijdelijke waarde, en je hebt je best te doen met een examen, en leerlingen aan diploma's te helpen... En in hun mensvorming te helpen, maar vooral (...) Er is wel een God die leeft, en die vraagt om een relatie met ons. En, daarmee te beginnen, en in het gebed afhankelijkheid, zegen vragen op het werk, wijsheid vragen op je werk. Je kunt ook leerlingen die regelmatig afwezig zijn opdragen aan de Heere God, aan zijn genadetroon zeg je, Heere, wilt U die gedenken, of in het algemeen, leerlingen... Een hoop jonge mensen hebben het zwaar... Er is heel veel nood in ons volk. Dan denk ik: Heere, wilt U de kracht geven, wilt U sterkte geven? En dat zijn wezenlijke dingen. Ja, en ik heb wel eens gezegd: "Als jij met een klas, met wat voor klas ook, begint met Bijbellezende en gebed dan krijg je niet zo gauw mot met een klas." Het heeft een bepaalde uitwerking. Je staat in een bepaalde lijn en ja, dat is heel wonderlijk.

Het kan ook zijn dat de docent zijn eigen levensbeschouwing

voorleeft, omdat hij/zij zichzelf hierin ziet als het goede voorbeeld van hoe je christen moet zijn. Dit type antwoord kwam vaker voor onder de evangelische en orthodoxe docenten. Vanuit hun eigen christen-zijn willen ze leerlingen bepaalde waarden meegeven en hun deze waarden ook voorleven.

In het onderstaande citaat geeft Daphne (pc, niet kerkelijk betrokken) van het Da Costa College aan welke waarden dat voor haar zijn

I: Als het om het christelijk geloof gaat, wat zou u willen dat u daarover uitstraalt of aan leerlingen overbrengt?
Daphne: Ja..". vooral eerlijk zijn... ik denk dat dit heel belangrijk is. Elkaar helpen, in voor- en tegenspoed dan. Ja, consciëntieus zijn, je werk goed doen, je gaven die je hebt benutten, zeg maar. Ze kunnen ook zo ontzettend lui zijn, terwijl ze heel slim zijn bijvoorbeeld, dus je talenten benutten, maar dat zal ik niet zo benoemen hoor, dat snappen ze niet (...)

Fleur (pc, liberaal-vrijzinnig, enigszins kerkelijk betrokken) van het Farel College verwoordt het als volgt:

Fleur: (...) Ik heb altijd één hoop en dat is dat deze kinderen gewoon goed terecht komen, met een baan, een relatie, of geen relatie, maar met vrienden... Nou ja, dat is mijn hoop gewoon. En ik hoop daaraan bij te dragen door mezelf

te zijn. Door ook te zeggen wat ik geloof als het ter sprake komt, of wat voor mij belangrijk is.

I: En wat vertel je dan over jezelf?
Fleur: Nou... dan... Als ze bijvoorbeeld aan mij vragen: "Geloof u?" Dan vertel ik gewoon: "Ja, ik geloof." "En wat geloof je dan?" Dan vertel ik dat ook. Vandaag ging het over de Heilige Geest. Bij de dagopening. Nou, dat is heel moeilijk. Toen zei een leerling: "Eigenlijk ben ik die Geest zelf." Ik zeg: "Ik snap wat jij bedoelt, zo zie ik het ook, als jij vriendelijk bent, dan merk ik dat jij goeddoet." Nou, dan zeg ik: "Dan heb je een stukje in je wat goed is. Dat is de Geest." Het is iets goeds wat jij doet, zo hè, heel simpel, voor een kind. Dus: wie goeddoet, goed ontmoet. Zo, dat zijn voor mij die kleine dingen, om mee te geven wat ik belangrijk vind. Hoe ik ook met ze omga. Ook mijn excuus aanbieden als ik iets fout doe, dat vind ik ook heel belangrijk: "Jongens, ik ben onterecht tegen jullie geweest." Of: "Ik had het niet zo, op die manier moeten zeggen."

Later in het gesprek gaat Fleur nog verder in op wat haar voor ogen staat als ze met leerlingen over haar geloof praat. In haar toelichting blijkt dat het voor haar niet zozeer echt om het praten over het geloof gaat, als wel om het voorleven:

Fleur: (...) Welk doel heb ik met dat praten over geloven... Ja, het klinkt wel heel zwaar hoor, praten over geloven, want het lijkt... Het

komt niet zo vaak voor in die zin, dat je echt hebt over... (...) Wat is m'n doel... (...) om ze toch te laten zien dat... ik, maar ook andere mensen, dingen doen... (...) dat het niet zomaar is wat ik doe. Snap je wat ik bedoel? Dat ik het toch doe vanuit mijn opvoeding. Dat heb ik ook meegekregen, ook vanuit een geloofsopvoeding. Ik wil ze juist leren dat vanuit het geloof voor mij iedereen gelijk is. En iedereen mag er zijn, iedereen ondanks z'n eigenaardigheden. Ik wil ze niet laten geloven. Dat is niet mijn doel.

I: Waarom niet?

Fleur: Want dan ga ik het opleggen. Dat kan ik niet. Ik kan voorleven, dat kan ik. Dat is dan m'n doel. Misschien om een snaar te raken. Om toch wel iets mee te geven.

Een andere reden van docenten om hun levensovertuiging met leerlingen te delen is leerlingen vertrouwd te maken met het feit dat er mensen zijn die spreken over hun eigen overtuiging en dat er op deze wereld 'gelovigen bestaan':

Femke (pc, orthodox, actief kerkelijk betrokken): We zitten hier natuurlijk op een streekschool, in een nog best wel behoudende streek. Dus heel veel kinderen kennen het toch ook nog wel een klein beetje van thuis, of kennen nog wel mensen die ergens in geloven, of naar een kerk gaan. En ik krijg ze in de derde, dus ze hebben de basisverhalen allemaal al gehoord. En

dan denk ik: al zouden ze alleen maar een keertje kennismaken met iemand die het nog voor waar aanneemt... Dat het niet alleen maar iets is van vroeger, toen mensen nog geloofden, of toen Nederland nog een christelijk land was (...) Maar dat er ook nu, vandaag, nog mensen zijn die ergens in geloven, en daarvoor gaan, en daar keuzes voor maken. Ik probeer dat ook wel met voorbeelden uit mijn dagelijks leven, zeg maar, te verhelderen (...) Ik vertel steeds aan hen dat ik hun het geloof niet kan geven, en dat dit ook helemaal niet mijn taak is. Mijn taak is eigenlijk meer om je kennis te laten maken met mensen die nog zo zijn, zeg maar...

Met name binnen secties godsdienst/levensbeschouwing willen docenten leerlingen ook laten zien dat verschillen in visie inherent zijn aan het vak godsdienst. Zo ook docent Claas (pc, orthodox, actief kerkelijk betrokken) van het Calvin College:

I: Hoe brengen jullie dat als vakgroep naar de leerlingen toe? Probeer je dat niet te vertellen dan dat je daarin verschilt?
Claas: Nee, daar komen de leerlingen zelf wel mee terug.
I: Haha, oké.
Claas: Ja. "O, meneer, die en die zei vorig jaar zus en zo, en wat vindt u daarvan? O, u heeft daar best wel een andere mening over." Ik zeg – en dan probeer ik ook aan te geven dat dit het mooie van dit vak is: "Het is niet één en één

is twee. Dat leer je bij wiskunde. Pas als daar leraren van mening verschillen over hoe je dat... één en één twee is... nou, dan moet je maar eens even met de directie gaan kletsen. Maar dit is het mooie van dit vak. Niemand kan God op dezelfde manier omschrijven, als... Dat is hoe je erin staat. Dat is een steeds veranderend begrip, zelfs in je eigen leven." En dan heb je gelijk een aanknopingspunt, zeg maar.

Een andere reden die door een enkele docent genoemd wordt, is dat het praten met leerlingen over de (zoektocht naar een) levensovertuiging ook voor de docent zelf als prettig kan worden ervaren. Daarnaast kunnen leerlingen leren van het proces waar de docent zelf in zit. Docente Gusta (pc, liberaal-vrijzinnig, enigszins kerkelijk betrokken) van het Groen van Prinsterer College wenst haar leerlingen toe dat zij zelf hun eigen levensvisie ontwikkelen:

Gusta: (...) Als je zelf minder stellig bent. En ook zoekende bent... is het misschien ook wel fijn om misschien samen met leerlingen te zoeken naar: wat geloof ik, waar sta ik voor, dat je daar ook meer open voor bent. Ik ben niet zozeer... een, hoe noem je dat, dat durf ik eigenlijk niet eens zo, ik weet niet of het de juiste benaming is: evangelicaal. Maar, om zelf wel... Ik heb wel een boodschap, en die moet ik ook bij de leerlingen brengen... Ik heb wel een boodschap, maar... er zijn zo-

veel mensen die een boodschap hebben, en ik hoop dat jij ook een boodschap in je leven kunt ontwikkelen, want dat zeg ik wel: het geloof geeft mij wel steun (...) Het is toch iets wat je niet verlaat, wat altijd weer terugkomt. En dat wens je eigenlijk iedereen wel toe (...)

4.3.4 Wanneer bespreek je jouw eigen levensovertuiging niet?

Naast de hierboven genoemde redenen om met leerlingen over de eigen levensovertuiging te spreken, zijn er ook omstandigheden waarin docenten bewust niet hun eigen visie met leerlingen delen. In de interviews met de docenten zijn we hier verder op ingegaan. Er worden twee belangrijke redenen aangegeven om niet te spreken over de eigen mening, geloofsbeleving of levensovertuiging:

- de docent vindt het teveel een privéonderwerp, of
- de docent vindt het niet verantwoord om de leerlingen hiermee te belasten.

Uit onderstaand citaat blijkt dat docenten ook uit een stukje zelfbescherming niet altijd alles over zichzelf vertellen aan de leerlingen. Naarmate de band met een klas hechter wordt en de 'sfeer' belangrijker wordt (zoals bijvoorbeeld in een mentorgroep), deelt Gea (pc, enigszins kerkelijk betrokken) van het Groen van Prinsterer College meer met de leerlingen:

Gea: (...) In de eerste instantie ben ik iemand die het heel erg (...) afstandelijk houdt. Gewoon heel zakelijk eigenlijk. Als ik kijk naar het begin van het jaar, dan stel ik me altijd gewoon voor, en that's it, en ze mogen best een vraag stellen, maar ik ben niet iemand die daar helemaal voor gaat zitten... Maar in de loop van het jaar, als er gewoon eens vragen komen... Ik vertel nooit uit mezelf dat ik een vriendin heb, maar als er gevraagd wordt: "Heeft u een vriend?", nou... dan zou ik nog "Nee" zeggen, en dan kijk ik een beetje de situatie aan, wat voor klas het is. Als ik een invaluurkje heb, dan blijft het bij een nee... Als het een klas is die ik nooit heb ook. Maar als ik een klas heb waar het goed voelt, dan zeg ik: "Nee, ik heb een vriendin." Dus dat bepaal ik een beetje zelf, maar dat komt wel aan de hand van dat zij iets zullen vragen. En dan zou ik opener worden... Met mijn mentorklas ben ik wel opener en dat groeit wel in de loop van het jaar. En dan heb je wel eens situaties dat ik wel mijn emoties kan laten zien, en dat ik wel iets vertel wat me bezighoudt. Omdat ik mijn mentorklas toch wel wat specialer vind. En het betekent niet dat je verder naar iedereen maar afstandelijk moet doen, dat is niet zo, dat ben ik niet. Maar met mijn mentorklas wil ik toch wel bereiken dat er een veilige sfeer is, en ik denk dat als ik mezelf nooit kwetsbaar opstel, of nooit echt mijn gevoelens uit, dan zullen zij dat ook niet doen, dus... daarin

ben ik wel heel persoonlijk.

Ellen (pc, liberaal-vrijzinnig, enigszins kerkelijk betrokken), docente op het Erasmus College, maakt duidelijk dat ze het ook niet vindt passen bij haar positie als docente om allerlei persoonlijke dingen met haar leerlingen te delen:

Ellen: Ik kan altijd heel veel vertellen en weinig zeggen. Ik denk dat het ook goed is, gezien je positie. Stellen ze mij echt vragen over persoonlijke dingen, dan zeg ik ook wel eens: "Nou, daar ga ik even over denken wat ik erover ga zeggen". Dan geven ze je ook rustig de tijd, en dan vertel ik ook wel eens iets, maar ik ben geen dikke matties met ze, dat kan ook niet, dat moet je ook niet willen, dat is mijn positie niet (...)

Docente Annet (pc, liberaal-vrijzinnig, enigszins kerkelijk betrokken) op het Alting College trekt de notie om niet te persoonlijk met leerlingen te willen worden ook door naar haar keuze om niet in de klas met leerlingen te bidden:

Annet: (...) Ik bid ook in principe niet voor de klas. Nooit gedaan.
I: Wat is het principe dat daarachter steekt?
Annet: Het principe is dat ik het gebed zo persoonlijk vind, dat ik dat ook voor leerlingen zo persoonlijk vind, dat ik dat gewoon niet doe.

Ook in het volgende citaat spelen pedagogische afwegingen een

rol. Docent Claas (pc, evangelisch, actief kerkelijk betrokken), godsdienstdocent op het Calvin College, had twijfels over het instuut kerk, maar koos ervoor deze niet met de klas te bespreken, maar wel met zijn leidinggevende. In zijn overwegingen om het wel of niet met de klas te bespreken, klonk aan de ene kant zijn wens om openheid naar de leerlingen te betrachten, tegenover een pedagogische overweging die te maken had met de godsdienstige ontwikkeling van de leerlingen:

Claas: Ik heb een vak wat ook veel van mezelf vraagt. Als persoon zelf. Omdat ik vind dat ik ook een open boek moet zijn (...) Ik kon het echt niet opbrengen om eerlijk en open te zijn richting de leerlingen over hoe ik over bepaalde dingen nadacht. En zelf ook mijn twijfels had over... nou... gewoon over ook... Ik had bijvoorbeeld heel erg mijn twijfels op dat moment over het instituut Kerk. Als ik een keer wat met andere mensen praat, die niet in dat wereldje zitten. Dan ga je bij jezelf nadenken: oké, is het eigenlijk wel zo normaal wat ik doe? Nou, en als je dan... Ik ging erover twijfelen. Nou, en als je dan met leerlingen daarover in gesprek bent, ja, dan is het soms niet handig om helemaal open kaart te spelen. Zij zijn veertien, vijftien, zij zitten in een heel ander denkproces. Ik vond dat ik daar open kaart over moest spelen met mijn leidinggevende. En hij snapte dat, gaf mij de ruimte en vroeg wat ik nodig had.

Schoolleider Ed van het Erasmus College die zichzelf als agnost typeert, verwoordt eenzelfde soort dilemma. Moet hij als vertegenwoordiger van een christelijke onderwijsinstelling wel of niet met leerlingen bespreken dat hij zelf niet gelovig is:

Ed: (...) Ik ben bereid om met alle dingen mee te doen, en nog verder, want dat vragen we wel van de mensen, hè? Het is niet van: oké, ik doe er niet moeilijk over. Nee, je moet het ook uitdragen. Je moet ook, je kunt hier niet functioneren als een kind met levensvragen bij je komt en dat je zegt, van: "Nee, daar doe ik niet aan." Je moet het gedachtegoed uitdragen, en... Maar dat is wel lastig soms, want ik heb ook wel eens een keer een vraag gehad van een kind dat zegt: "Bent u gelovig?" En dan denk ik: bij mijn normen en waarden hoort dat ik niet lieg... Maar als ik tegen een kind van dertien jaar zeg, van: "Nee, ik geloof niet", dan komt gegarandeerd de volgende vraag: "Waarom niet?" En dan word ik een discussie in gezogen waarvan ik vind... Ja, ik vertegenwoordig een christelijk onderwijsconcept.

Wanneer de opvatting van de docent niet strookt met het beleid van de school, kan het gebeuren dat de school(leiding) zelf aangeeft waar de grenzen liggen van waar men over mag spreken met de leerlingen. Het blijkt dat er relatief veel verschillen van opvattingen worden toegestaan, mits deze

niet openlijk met de leerlingen worden besproken. Op de meer orthodoxe scholen kan dit gaan over de invulling van de zondag, de visie op doop en de visie op evolutie versus creationisme. Ook verschillende visies op (homo)-seksualiteit kunnen hieronder vallen. Dit laatste thema blijkt ook op niet-orthodoxe scholen voor dilemma's te kunnen zorgen. We komen hier in 4.4 op terug. Op scholen met een meer open en/of vrijzinnig-christelijke signatuur, wordt geloofstwijfel of een atheïstische visie van de docent gedoogd, voor zover de docent deze twijfel of overtuiging niet met de leerlingen deelt. Schoolleider Dirk (pc) van het Da Costa College geeft aan dat de docent geen respectloze dingen mag zeggen over geloof in God of geloof in de Bijbel:

I: Ja. En welke verschillen zijn ontoelaatbaar, waar ligt de grens bij deze school?
Dirk: Nou, wat niet acceptabel is, als gezegd wordt: "Je gelooft die verhalen uit de Bijbel toch niet?" Maar wat wel acceptabel is als iemand zegt: "Ik vind het wel heel moeilijk." En dan ben je, dan ben je daar persoonlijk in. Dus dat is het verschil. Dat eerste is respectloos, en dat tweede kan heel erg respectvol zijn. Het bespreken van de eigen onzekerheid, de eigen zoektocht. Dat is mooi, dat is goed.

Ook schoolleider Frits van het Farel College, die zichzelf atheïst

noemt, vindt het belangrijk dat docenten hun visie met leerlingen delen. Vanuit een respectvolle houding mogen ook twijfels en ongeloof gedeeld worden. Het kunnen relativiseren van eigen standpunten is daarbij voor hem erg belangrijk:

Frits: Ja, nee, klopt, maar dat is natuurlijk, dan geef je ook, dan veeg je alleen maar van tafel wat er op dat moment ligt, en je legt er niets anders voor in de plaats... Dan zeg je van, ja, er zijn heel veel mensen die dat zo zien, die dat zo geloven... Ik geloof zelf meer zus of zo... Wat vinden jullie, weet je wel, dan heb je dat gesprek... En niet te kort door de bocht... Wist je ook wel. Nee, maar dat mag best vrij ver gaan... Ik heb dat liever dan docenten die nooit iets over zichzelf vertellen... Het is best wel belangrijk bij het krijgen van een klik met een klas met kinderen, om een zekere openheid zelf te laten zien, anders krijg je het ook niet terug.
I: En dat geldt dus ook voor de atheïsten of agnostische docenten?
Frits: Ja hoor, als het maar heel respectvol gebeurt, en relativerend. Niet van: "Ja, zo vind ik het, klaar." Maar: "Ik weet het ook niet helemaal zeker."

Opvallend aan deze citaten is dat het spreken over eigen onzekerheid en de eigen zoektocht positief wordt gewaardeerd door deze schoolleiders. De schoolleiders lijken wat dat betreft een

andere mening te hebben dan docent Claas van het Da Costa College. Deze laatste is juist van mening dat je als docent leerlingen niet te veel lastig moet vallen met eigen vragen, omdat deze vragen niet aan zouden sluiten bij het eigen ontwikkelingsproces van de leerlingen. Hoewel de citaten afkomstig zijn van drie mensen van verschillende scholen, komt het ook voor dat beide opvattingen binnen eenzelfde school gehoord worden. Bij de conclusies in hoofdstuk 5 komen we hierop terug.

4.4 Omgaan met verwachtingen van schoolleider, collega's en ouders

Uit de in 4.3.4 weergegeven citaten blijkt al dat er een (al dan niet tijdelijke) discrepantie kan zijn tussen de eigen levensovertuiging van de docent en de formele (levensbeschouwelijke) identiteit van de school en/of levensvisies van collega's. De verhouding tussen de persoonlijke levensovertuiging van de docent en de formele identiteit van de school wordt door docenten soms gekenschetst in termen van dilemma's. Dergelijke dilemma's komen op alle scholen voor.

Wel zijn er dilemma's die op bepaalde scholen sterker spelen. Ook verschilt de wijze waarop een bepaald dilemma tot uiting komt van school tot school. Vaak zijn hier verbanden te leggen met de levensbeschouwelijke achter-

gronden van de schoolleiding en docenten en/of het aannamebeleid dat gehanteerd wordt. Wat een specifieke docent als dilemma ervaart, hangt mede af van hoe zijn/haar levensvisie zich verhoudt tot die van zijn/haar collega's en de schoolleiding. Een docent die zichzelf als orthodox omschrijft en werkzaam is op een 'zingevingschool', ervaart andere spanningen dan zijn/haar vrijzinnige collega, maar ervaart ook andere spanningen dan een docent die zichzelf eveneens als orthodox beschouwt en werkt op een 'traditieschool'.

Deze paragraaf licht toe op welk gebied docenten spanningen ervaren als gevolg van discrepanties in levensovertuigingen. Aandacht voor deze spanningen sluit aan bij de derde subvraag van dit onderzoek. Deze vraag richt zich op hoe docenten omgaan met de verwachtingen vanuit de school (schoolleiding, collega's, achterban) wat betreft de inhoud en de wijze waarop zij hun persoonlijke levensovertuiging, al dan niet in relatie tot de christelijke traditie, binnen de school tot uiting brengen.

De vraag naar hoe omgegaan wordt met de verwachtingen van anderen, kan niet in algemene zin beantwoord worden. Vandaar dat we op dit onderwerp ingaan aan de hand van concrete dilemma's, zoals die door de geïnterviewde docenten ervaren worden. Zoals al in 4.3.4 weergegeven spelen

niet alle onderwerpen op alle scholen een rol. Ook is het goed mogelijk dat er op de scholen nog andere dilemma's spelen die te maken hebben met levensbeschouwelijke verschillen. Het gaat ons er niet zozeer om een uitputtend overzicht van (mogelijke) dilemma's te geven. Door te beschrijven hoe verschillende docenten omgaan met verschillende dilemma's, beogen we wel meer inzicht te verschaffen in de processen die op kunnen treden wanneer er op verschillende 'lagen' van de school (bestuur, schoolleiding, docenten, ouders, leerlingen) verschillende persoonlijke levensovertuigingen zijn.

4.4.1 Dagopeningen en vieringen

Opvallend is dat veel docenten tijdens het interview aangeven dat er rondom dagopeningen en vieringen spanningen kunnen zijn tussen wat docenten zelf belangrijk vinden om tijdens die momenten in te brengen en wat er door anderen van hen verwacht wordt. Niet alle docenten ervaren hier persoonlijk spanningen, maar zij zien die spanningen wel bij collega's.

Ook veel schoolleiders kaarten het onderwerp 'dagopeningen en vieringen' aan tijdens het interview. Vaak legden zij een verband met wat hierover in het aannamegesprek al dan niet over gezegd is.

Schoolleider Dirk (pc) van het Da Costa College geeft aan dat bij de

aanname van docenten wordt verteld dat er dagopeningen moeten worden gehouden. De docenten weten in principe dus wat er van hen wordt verwacht. Hoewel hij van leerlingen hoort dat sommige docenten de dagopeningen overslaan, heeft hij geen duidelijke strategie om ervoor te zorgen dat ze het wel doen:

Dirk: Dat weten ze wel. Bij sollicitatiegesprekken vertellen we dat we die dagopeningen organiseren. En dat is bekend. Of iedereen dat doet, dat waag ik te betwijfelen.

I: Ja, merkt u dat er docenten zijn die het niet doen?

Dirk: O, dat weet ik wel zeker. Natuurlijk hoor ik dat van leerlingen.

I: En wat vindt u daarvan?

Dirk: Ja, dat is mis... (lacht). Of ik kan zeggen dat ik dat jammer vind, maar ik vind het gewoon mis.

I: En gebeurt er dan ook iets, gaat u daar iemand over aanspreken?

Dirk: Ik ga niet naar een docent: "Ik heb van de leerlingen gehoord dat jij je dagopeningen niet doet." Dus ik probeer het een beetje via een omweg. Maar dat is lastig.

De schoolleider geeft aan dat hij het erg moeilijk vindt om docenten erop aan te spreken dat ze geen dagopeningen houden. Hij voelt zich hier eigenlijk machteloos in. Dit wordt door docenten ook onderkend. Dolf (pc, liberaal-vrijzinnig, enigszins kerkelijk betrokken), de docent levensbeschouwing van het Da Costa College, formu-

leert het als volgt:

Dolf: Nou oké. We hebben nu selectie aan de deur. En dan word je gevraagd of je in kan stemmen met de christelijke identiteit, of je dat mee wilt helpen dragen in vieringen en dagopeningen... Dat soort dingen... En dan zeggen de meeste mensen braaf: "Ja..." Zeg je dan "Nee", dan word je niet aangenomen. Maar vervolgens ben je dan binnen. En dan hoef je dat toneelstukje... goed... als je het meegespeeld hebt, dan ben je ook binnen. Dan hoef je het daarna niet meer te dragen. En er wordt ook niet op gecontroleerd. Er is ooit wel eens gevraagd: "Doe je een dagopening?" Maar er zijn zat mensen die het helemaal nooit doen. Je wordt niet ontslagen, omdat je geen dagopening doet. Dus er wordt wel naar gevraagd, maar er wordt niet actief... Want men heeft ook geen alternatief. De school is daar in die zin natuurlijk verlegen mee. Wat moet je daarmee...?

Deze docent verwoordt het probleem zeer treffend. In de context van het toelatingsproces, wanneer er een mogelijke baan op het spel staat, blijven docenten niet altijd even dicht bij zichzelf en hun eigen levensovertuiging. Ze doen dan toezeggingen die ze later niet waar kunnen en/of willen maken. Het niet houden van dagopeningen is hier de sterkste uiting van. Met als gevolg dat schoolleiders het gevoel hebben dat ze hier de grip op hun docenten kwijt

zijn. Bea (pc, liberaal-vrijzinnig) van het Bonhoeffer College stelt:

Bea: (...) Je zit op een christelijke school... dus je leest die Bijbel, maar als je het niet doet..., en ja, daar kom ik ook niet altijd achter. Maar laatst kreeg ik daar wel wat informatie over. Dat sommige collega's dat toch maar niet doen. Hé, ik was laatst, was ik op lesbezoek bij een nieuwe jonge docent. En die begon tot mijn verbazing niet met Bijbellezers, maar met een verhaal. Op zich prima en ik dacht: goh, waar sluit ie daar aan met Bijbellezers? Maar dat deed hij niet. Toen zei ik: "Luister, waarom lees jij geen Bijbel?" Zijn reactie was: "Ik had begrepen dat dit niet altijd hoeft." Ik zei: "Dat is niet goed begrepen. Je had moeten lezen (...). Je moet je wel houden aan je afspraken, hè? Als jij zegt op je sollicitatiegesprek, ik heb er geen moeite mee, moet je het ook doen. En als je het niet wil doen, moet je het komen zeggen. Maar niet, niet doen, dat wij het niet weten. Nee." Oké, zo. En laatst hoorde ik ook wel van een leerling uit de bovenbouw, daar is het natuurlijk altijd lastig, daar zitten ze in clusters, dus dan is het vaak onduidelijk of er al gelezen is of niet gelezen is. Maar op een gegeven moment zeiden een paar zesdeklassers: "Is er nog een Bijbelrooster?" Ik zeg: "Ja." Nou, toen heb ik tegen de collega's gezegd: "Joh, dit is het nieuwe Bijbelrooster. Wil je alsjeblieft lezen?" In een mailtje. Nou, daar reageert dan niemand op.

Het volgende citaat van docent Erik (atheïst, niet kerkelijk betrokken) van het Erasmus College geeft een treffend beeld van de manier waarop 'geloven' tijdens het sollicitatiegesprek naar voren is gekomen:

I: Ben jij ernaar gevraagd op je sollicitatiegesprek?

Erik: Ik ben wel een keer gevraagd, maar dat was op een andere school, of ik christelijk was, en daar hebben ze me toen niet op aangenomen. Dus eigenlijk een soort discriminatie. Maar hier hebben ze, volgens mij hebben ze wel gevraagd (...) of ik wist wat een oecumenische school inhield. Nou, dat kon ik dan nog wel vertellen een beetje. Maar volgens mij hebben ze niet echt letterlijk gevraagd of ik christen was, maar misschien wel hoor, en ben ik dat vergeten, dat weet ik niet.

In hoofdstuk 5 gaan we uitgebreid in op het aannamebeleid.

Los van de sollicitatiegesprekken ervaren docenten soms maar weinig ruimte om invloed uit te oefenen op hoe de formele levensbeschouwelijke identiteit van de school tot uiting zou kunnen komen. Docenten hebben het idee dat onder meer dagopeningen en vieringen van bovenaf opgelegd worden en dat er niet in gezamenlijkheid wordt gekeken naar hoe een en ander, passend bij de docenten die er in de praktijk mee aan de slag gaan, vorm kan krijgen. Onderstaand citaat

van Evert (pc, evangelisch, actief kerkelijk betrokken), docent godsdienst/levensbeschouwing op het Erasmus College, maakt dit ook duidelijk:

Evert: De keuze om dagopeningen te gaan doen is opgelegd vanuit het bestuur en management. Dat is vijf jaar geleden gebeurd. We moesten met de Zoutkorrel de dag gaan openen. Ik heb het idee dat de meeste collega's dat net zo zoutloos vonden als... Maar goed, los daarvan, ze gebruikten het niet, en waren ook niet van plan om het te gaan gebruiken. En toen is nog een keer gezegd, nou, dan pakken we een andere methode, en dan moet je het wel gaan doen, nou, dat werkte net zomin. Dus uiteindelijk kwamen ze tot de conclusie, ja, vijf van de vijftig mensen doen het. Nou, blijkbaar moeten we het dus gewoon maar niet doen. Nou ja, dat leek me niet de juiste conclusie, maar vervolgens is het losgelaten. Ik denk dat het sanctioneren van dat soort dingen, dat je dat sowieso nooit moet doen, vooral niet als het over identiteit gaat, het raakt aan iets wat over mij gaat. En ik geloof dat iedere collega bereid was om een dagopening te doen, maar niet aan de hand van zo'n christelijke methode.

Uit dit citaat blijkt dat de schoolleider het uiteindelijk maar opgegeven heeft om van de docenten te verwachten dat ze een dagopening zouden houden. Deze docent betreurt dat zeer. Hij had

de indruk dat wanneer er ruimte zou zijn geweest voor docenten om ieder op hun eigen manier een dagopening te verzorgen, er best veel draagvlak zou zijn geweest om schoolbreed dagopeningen te houden, mits de te gebruiken methode ook goed zou aansluiten bij het docententeam. Met een van hogerhand opgelegde methode, die door veel betrokkenen als 'te christelijk' werd beschouwd, is het echter op deze school niets geworden.

Ook op het Groen van Prinsterer College wordt wel eens discussie gevoerd over het vieren van de christelijke feestdagen. De diversiteit op school is zo groot dat niet voor iedereen duidelijk is waarom de christelijke feesten op school gevierd worden. Docent Giel (pc, actief kerkelijk betrokken) vertelt hierover:

Giel: Ja, het grootste spanningsveld, denk ik, is de enorme diversiteit. Dat zal niet alleen bij deze school zo zijn. Van mensen die op deze school dus lesgeven... Heb je een reformatorische school, daar heb je allemaal dezelfde collega's die trouw, weet ik wat, één of twee keer naar de kerk gaan, die ook allemaal hetzelfde denken. Het is een soort uniform denken, wat al die mensen hebben. En dat is hier niet. En daar gaat het wel eens wrikken natuurlijk. Net wat ik zei: de één is wel gelovig, de ander wat minder. En een aantal helemaal niet. En er wordt ook wel eens gezegd door een aantal col-

lega's: "Wat voor belang hebben die christelijke feestdagen? Daar kunnen ze een aantal van afschaffen..." Dan denk ik: ja, waarom moet je dat doen, het is een christelijke school, waarom moet je dan de christelijke feestdagen afschaffen?

Voor de hieronder geciteerde docent Friso (atheïst, niet kerkelijk betrokken) van het Farel College zijn de vieringen juist een van de weinige momenten waarop voor hem merkbaar is dat hij op een christelijke school werkt. Hij laat zich kritisch uit over de manier waarop vieringen op zijn school opgezet worden:

Friso: Ja, met de vieringen merk je er wel eens wat van. We zijn de afgelopen kerst naar de kerk geweest, dat was geen succes...

I: Nee?

Friso: Nee.

I: Wat gebeurde daar?

Friso: Ja, die leerlingen gaan nooit naar de kerk, dus dat is al vreemd dat je dan zonodig naar de kerk wilt. En ja, die kunnen dan ook niet stil zijn. En mensen gingen van tevoren met een verwachtingspatroon eraan toe dat ze gewoon een uur stil zouden zijn. Dat vind ik dan al vrij typisch, maar... Dus ja, die spraken er schande van, het was zus en was zo. Uiteindelijk viel het wel mee. Maar ja... Ik vraag in mijn mentorgroep ook wel eens... vijftien leerlingen, maar er is er geen één die naar de kerk gaat. Dus je kan je dan afvragen: ben je dan een

christelijke school?

Later in het gesprek geeft deze docent aan dat hij waarschijnlijk in de dagelijkse praktijk niet veel verschil zou merken als de school een openbare school zou zijn. Ook de leerlingen krijgen naar zijn idee weinig mee van de christelijke identiteit:

I: Heb je het gevoel dat de leerlingen op deze school er wel iets van meekrijgen?

Friso: Nee, weinig. En wat ze ervan meekrijgen, dat zijn die vieringen, maar daar zitten ze negen van de tien keer niet op te wachten. Nu zijn we dan naar een kerk gegaan, en het jaar daarvoor hadden we... Dat vond ik altijd wel goed: dan moest je als mentor zeg maar, zelf iets met je klas doen, in het kader van de kerstgedachte, van: iets voor een ander doen. En dan nodigden wij vaak de opa's en oma's uit, en die kwamen dan eten, daar gingen we voor koken en serveren. Nou ja, dat zijn hele praktische dingen, en dan zeg ik: "Kijk, zo kun je iets voor een ander doen." Dat heeft voor mij dan meer waarde, en bij die kinderen blijft er ook meer van hangen, dan dat je een uurtje in de kerk zit. Dat is meer het idee voor de buitenwacht van: o, kijk eens, wij gaan naar de kerk...

Uit dit citaat blijkt dat de docent rondom de feestdagen liever een activiteit met zijn leerlingen organiseert die hun zelf aanspreekt, dan dat ze met de hele school in een

kerk gaan zitten omdat dat nou eenmaal verwacht zou worden van een christelijke school. Later in het gesprek geeft hij aan dat hij hier wel een spanningsveld ervaart. Binnen de school zijn er namelijk ook docenten die de vieringen in de kerk wel belangrijk vinden:

Friso: Nou ja, die het toch wel heel belangrijk en prettig vinden om naar een kerk te gaan, en dan zeggen ze ook: "Ja, het is toch een christelijke school." Dan denk ik: ja, dat kun je wel blijven roepen tot sint-juttemis, maar je kan je ook afvragen, in hoeverre is dat in de praktijk nog van belang?

Volgens Friso voelen de docenten die in zijn ogen "wat zwaarder op de hand zijn" zich over het algemeen wel thuis op de school. Tegelijkertijd beschrijft hij dat een enkeling uiteindelijk toch een overstap maakt naar een andere school:

Friso: (...) We hebben toevallig vorig jaar, of twee jaar geleden, is er eentje naar een wat strengere school gegaan (...). Dus of dat daarom was weet ik niet, maar daar zou ik me iets bij voor kunnen stellen, want hij ging volgens mij ook naar zo'n reformatorische school, dus misschien dat hij dacht van: ik vind het wat te soft. Of: dit past niet bij mij. Nou, dat kan natuurlijk.

Dat docenten met verschillende opvattingen over wat er wel of

niet thuishoort op een christelijke school zich daar over het geheel genomen toch allemaal thuis kunnen voelen, heeft mogelijk te maken met de ruimte die er voor docenten is om zelf (mede) vorm te geven aan onder andere vieringen. De schoolleider van het Farel College beschrijft de zoektocht naar een geschikte vorm voor de kerstviering. In teams mochten docenten zelf de viering vormgeven. Hij vond het opvallend dat er een viering in een kerk gehouden werd, hoewel de schoolleiding daar niet op aan had gestuurd:

Frits (atheïst): (...) Het is altijd zoeken, dat geldt voor elke school hoor, naar de vorm van die viering. De meeste kinderen zijn het natuurlijk helemaal niet gewend om een poosje hun mond te houden, of te luisteren naar koormuziek of weet ik veel wat. De oude kerkdiensten, de oude vormen, die kennen ze eigenlijk niet goed meer, dus ja, hoe doe je dat dan precies? We hebben dat nadrukkelijk ook wat kleinschaliger gemaakt, dus we werken hier met afdelingen en teams. Dus het docententeam gaat met hun leerlingen kerstvieren. En het aardige is dat... De afgelopen ronde was het weer uitgebreid, dat de weg naar de kerk weer gevonden is. Dat hebben wij niet aangestuurd als directie, dat hebben ze zelf bedacht. Hè, dus dat betekende letterlijk dat er tegen zessen, lekker in het donker, winters... we hier met een hele grote kudde leerlingen door de stad marcheer-

den, naar de kerk, allemaal de kerk in, en daar zijn allerlei stukjes gedaan. Een gevarieerd programma, multimediaal, en dat liep hartstikke goed.

Opmerkelijk in dit citaat is dat de schoolleider erg positief op deze kerstviering in de kerk terugkijkt, terwijl docent Friso zich in het interview juist erg negatief uitlaat over deze in de kerk gehouden viering. Deze verschillende percepties op eenzelfde gebeurtenis geven precies de spanning aan die er op scholen rondom vieringen kan zijn.

Ook uit onderstaand citaat blijkt dat niet alle docenten zich even goed kunnen vinden in de wijze waarop vieringen op school vorm krijgen. Docent Erik (atheïst, niet kerkelijk betrokken) van het Erasmus College heeft het gevoel dat hij zich tijdens vieringen erg moet aanpassen:

Erik: (...) En... nou ja, goed, de vieringen, en het... gebed en het handen vasthouden tijdens een viering of zo... Ik merk het vooral dan.

I: En hoe waardeer je dat?

Erik: (...) Ik moet me daarin heel erg aanpassen. En als ik dat een korte tijd doe, vind ik dat niet zo erg, maar als ik dat vaak zou moeten doen, dat zou ik wel vervelend vinden, denk ik. Maar het is niet zo dat ik het niet gewend ben ofzo. Ik ken ook wel een collega, die is er ook helemaal niet van, en die zit zich echt te verbijten van, wan-

neer is het afgelopen die viering? Het past totaal niet binnen haar levensvisie, en ook niet binnen mijn levensvisie. Alleen het interessante van mij is dat ik dan wel christelijk ben opgevoed, dus ik weet hoe de vork in de steel zit.

Omdat Erik zelf een christelijke opvoeding heeft gehad, gaat het aanpassen tijdens een viering hem redelijk af, als het maar, zo zegt hij zelf, niet al te vaak voorkomt. Een collega van hem heeft het met die aanpassing echter een stuk moeilijker.

4.4.2 Vrijtijdsbesteding en kleding (rokken cq. hoofddoeken)

Op zowel het Calvin College als het Heiland College verwijzen enkele docenten, wanneer hun gevraagd wordt naar mogelijk verschillende opvattingen binnen de school naar vrijtijdsbesteding (en de zondagsinvulling in het bijzonder). Dit dilemma kwam alleen naar voren op meer orthodoxe scholen ('traditiescholen') met overwegend actief kerkelijk betrokken docenten. Op de andere scholen, waar er meer levensbeschouwelijke diversiteit is in het docententeam en orthodoxe en/of evangelische docenten die actief kerkelijk betrokken zijn in de minderheid zijn, wordt het als vanzelfsprekend ervaren dat collega's hun vrije tijd op verschillende manieren invullen en is er geen discussie over de vraag wat daarbij 'goed' of 'fout' zou zijn. Die discussie zagen we op het

Heiland College en het Calvijn College wel.

Uit onderstaand citaat van docent Claas (pc, evangelisch, actief kerkelijk betrokken) van het Calvijn College blijkt dat het vermijden van een openlijk gesprek een manier is om met (vermeende) verschillen om te gaan:

Claas: (...) Aan een aantal mensen ga ik niet vertellen, ook al weten ze dat misschien wel, dat ik op zondag, nadat ik uit de kerk kom rustig de racefiets pak en ga sporten. Ik weet, als ik dat vertel aan een aantal collega's, dat ze dan hun bedenkingen hebben, bij mijn, zoals ze dat mooi reformatorisch noemen, handel en wandel. Terwijl andere collega's zeggen van, nou, fantastisch toch. Wij gaan met onze zoon, zus of zo doen. En wij zitten op een terras. Terwijl dat bij een aantal andere mensen echt geen issue is om dat te bespreken, want zo vul je de zondag niet in. Want je bent ook op zondag een voorbeeldfiguur voor leerlingen.

Deze docent heeft de indruk dat de manier waarop hij zijn vrije tijd op zondag invult bij een aantal collega's niet in goede aarde valt. Daarom praat hij er met hen liever niet over.

Ook op het Heiland College zijn er onderlinge discussies over de manier waarop je als christen je leven (zowel individueel als in kerkelijk verband) inricht. Docent Hans (pc, liberaal-vrijzinnig) vertelt hierover.

Hans: De discussie over vrouwen in het ambt, die wordt op dit moment vrij heftig gevoerd. Dat merk je wel in de personeelskamer. Dat zie ik een beetje als achterhoedegevecht, ook een beetje treurig. Mensen realiseren zich dat er heel veel docenten zijn, die daar helemaal geen belangstelling voor hebben of die zeggen: "Joh, waar hebben we het nog over? Ik ben al jarenlang diaken of ouderling." En een aantal dat zegt: "Ja, maar juist het feit dat het geen belangrijk issue meer is, tekent hoever we afgegleden zijn." (...) De discussie over de zondagsrust zal ongetwijfeld ook een rol spelen. Wat doe je wel en niet op internet? Wat zet je op internet over je zondagsbesteding? Dus die discussie is er ook nog wel.

Niet alleen over de manier waarop vrije tijd ingevuld wordt, ook over kleding die gedragen mag worden, kunnen verschillende opvattingen bestaan. Deze discussie richt zich in de meeste gevallen op hoofddoeken, hier komen we in het vervolg op terug. Alleen op het Calvijn College, in onze steekproef de enige school op reformatorische grondslag, richt de discussie zich ook op het dragen van rokken. Het gaat er dan met name om dat het binnen de schoolmuren voor vrouwelijk personeel verplicht is om een rok te dragen. Lang niet iedereen hecht hier waarde aan. Sommigen vinden het ronduit 'lachwekkend' of 'onzin'. Onderstaand citaat van docent

Claas (pc, evangelisch, actief kerkelijk betrokken) beschrijft de situatie die op het Calvijn College ontstaat wanneer het jaarlijkse personeelsuitje gehouden wordt:

Claas: Dan hebben wij ons jaarlijks personeelsuitje. Dat is een heel grappig moment. Dan geven wij de eerste drie uur... geven wij les, en dan is het half elf, dan mogen de leerlingen naar huis. Dan verzamelen we als personeel in de personeelskamer. En wat gebeurt er dan: de vrouwen, allemaal staan ze in de rij om zich om te kleden in hun vrijetijdskleding. In de broek (...) En dan staan de leerlingen te kijken, hè? Op school gaan ze zich verkleden... Dat snappen ze echt niet.

I: En hoeveel vrouwen gaan zich dan omkleden? Is dat de helft of meer?

Claas: De helft.

Claas geeft in het interview aan het niet eens te zijn met de beslissing dat vrouwen op school een rok dienen te dragen, maar hij maakt hier verder niet zo'n punt van. Hij legt zich bij sommige keuzes gewoon neer. Carlijn (pc, orthodox, actief kerkelijk betrokken), een vrouwelijke docente van dezelfde school, legt zich ook bij het kledingbeleid neer, maar uit zich wel kritischer:

Carlijn: Ja, ik vind die rokken gewoon vette onzin... dan denk ik, ja... Jongens...

I: Je vindt die rok vette onzin?

Carlijn: Ja... een vrouw moet

vrouwenkleding aan... Als ik een bloemetjesbroek aanheb, vind ik dat echt vrouwenkleding... Ik vind dat... En ik heb de indruk dat de schoolleiding hierin wel eens zich te veel laat leunen op mensen die dat dan niet vinden. Terwijl ik denk dat het merendeel van de ouders mij echt niet anders zal zien of ik in een broek of rok kom. Goed, ik ben wel blij dat je op zich in je vrije tijd daar niet op aangekeken wordt.

Uit haar opmerking blijkt dat ze het idee heeft dat de schoolleiding zich met deze 'rokkeneis' voor vrouwelijke leerkrachten sterk richt op een bepaalde groep mensen binnen/rond de school die dat graag wil, terwijl, naar haar idee, het merendeel van de ouders en ook docenten er geen probleem mee zou hebben als vrouwelijke docenten ook binnen de schoolmuren een broek zouden dragen. Evenals bij de dagopeningen (zie punt 4.4.1) lijken we hier te maken te hebben met een van Hogerhand opgelegd beleid dat geformuleerd is vanuit een bepaald idee over wat wel/niet passend is bij de formele (levensbeschouwelijke) identiteit van de school, terwijl een grote groep van de mensen die in de dagelijkse praktijk invulling moeten geven aan deze identiteit, hierin niet gehoord wordt.

Een ander aspect rondom 'kleding' is de visie op het dragen van hoofddoeken. Dit speelt ook lang niet op alle scholen. Op

het Calvijn College en het Heiland College is het geen issue, omdat het personeel daar kerkelijk meelevend moet zijn en verreweg de meeste leerlingen ook uit een christelijk meelevend gezin komen. De andere scholen hebben er meer ervaring mee (hetzij leerlingen die hoofddoeken dragen hetzij stagiaires) of kennen in elk geval de discussie over de vraag of het mogelijk zou moeten zijn of niet. Op geen van de scholen waren er ten tijde van het onderzoek docenten werkzaam die een hoofddoek droegen. De meeste mensen die wij gesproken hebben, hebben hun aarzelingen als het gaat om de vraag of het passend zou zijn om binnen de school vrouwelijke collega's met hoofddoek te hebben. Frits (atheïst), de schoolleider van het Farel College, verwoordt deze aarzeling als volgt:

Frits: Wat ik persoonlijk ook nog steeds wel een lastige vind is het hele hoofddoekenverhaal... Onder leerlingen is het helemaal geen item hoor. Meisjes die met een hoofddoek lopen, lopen met een hoofddoek. En je ziet de meest wonderlijke dingen, dan lopen ze drie maanden met een hoofddoek en dan opeens een halfjaar weer niet, ik kan het af en toe ook niet volgen, maar dat mag allemaal, dat is geen punt, maar... We hebben vorig jaar op het punt gestaan om een docente te benoemen, een islamitische vrouw, met een hoofddoek. Dat is op andere gronden toch niet

doorgegaan, maar toen speelde die discussie wel weer even. Van ja, hoe je er nou naar keek. En zelf... Je merkt een aarzeling; ik vind het zelf ook een lastig punt... Dat zijn de enige momenten dat ik bij wijze van spreken een beetje verlang naar het Franse onderwijs, waarin onderwijs volstrekt neutraal is. Want ik ben me er wel van bewust, op het moment dat je zegt van, ja, zo'n hoofddoek is op dat moment voor die vrouw, zo'n overduidelijke uiting van, kijk, ik ben islamitisch... Maar dat geldt ook voor die andere docent, die met een kettinkje en een kruisje voor de klas staat. En dan moet je ook één lijn trekken. Ik heb zelf nogal een hekel aan hoofddoeken, maar intussen ben ik wel zover dat ik het kan respecteren. Die vrouwenonderdanigheid, daar heb ik altijd een enorme weerzin tegen gehad, maar (...) Uiteindelijk zou het geen blokkade zijn, om toch hier te kunnen werken, met een hoofddoek.

I: Maar het zou wel een discussiepunt zijn binnen de andere docenten, verwacht u?

Frits: Er zal wel een groep docenten zijn die daar erg tegen is, ja.

Hoewel de schoolleider zelf zijn aarzelingen heeft en op zeker moment ook wel kan verlangen naar een 'Franse situatie' waarin geen enkele levensbeschouwelijke uiting is toegestaan in het publieke domein, komt hij uiteindelijk tot de conclusie dat als christenen op zijn school openlijk voor hun geloof uit mogen komen, moslims

dat ook zouden moeten mogen. Wel geeft hij hierbij aan dat er op zijn school een groep docenten zou zijn die daar erg veel moeite mee zou hebben. In de praktijk is het ook nog niet voorgekomen.

Bea (pc, liberaal-vrijzinnig), de schoolleider van het Bonhoeffer College, heeft persoonlijk minder moeite met het dragen van een hoofddoek. Ook op haar school is het in de praktijk nog nooit voorgekomen dat een docent een hoofddoek droeg.

Bea: (...) Maar je moet je wel conformeren aan, natuurlijk, hoe wij zijn. Kijk, als jij hier de sharia gaat preken, dan is het verder natuurlijk helemaal klaar. Maar als jij gewoon op een normale manier zoals de anderen ook met leerlingen omgaat en... en met ons omgaat en jij wilt je hoofddoek opzetten, nou, geen probleem. Moet je lekker doen.

Belangrijker dan het wel of niet dragen van een hoofddoek vindt deze schoolleider dus de vraag hoe een islamitische docent inhoudelijk zijn/haar geloof zou uiten binnen de school en hoe deze docent om zou gaan met collega's en leerlingen.

4.4.3 Creationisme versus evolutie

De Bijbel begint met het scheppingsverhaal waarin God neergezet wordt als de schepper van hemel en aarde. Veel Nederlandse christenen interpreteren Genesis

1 niet letterlijk en hebben (vrijwel) geen moeite met de evolutieleer. Sommige christenen (met name vanuit orthodoxe en/of evangelische hoek) hechten aan een letterlijke interpretatie van het scheppingsverhaal en keren zich tegen de evolutietheorie. Op een aantal scholen brachten docenten, vanuit verschillende levensbeschouwelijke achtergronden, het gesprek op een gegeven moment op dit onderwerp.

Voor Anton (pc, liberaal-vrijzinnig, actief kerkelijk betrokken) van het Alting College gaat christendom meer over hoe je met elkaar omgaat dan of je het scheppingsverhaal letterlijk neemt:

Anton: Ja, ja. Nou, en ik vind ook dat je, maar goed dat is mijn... Ik ben, denk ik, redelijk vrijzinnig. Eh, ik vind dat je het christendom meer laat blijken in de manier waarop men met elkaar omgaat dan met de theorie die je preekt, laat ik het zo zeggen. En het feit dat je hier ruimte geeft voor elkaar en het waardevol vindt dat mensen meningen hebben, en... en dat je een mening onderbouwt en ook dat met elkaar deelt, dat past bij mijn visie, dat vind ik passen bij wat christendom is. En er zijn andere scholen waar men heel star, zeg maar, de Bijbel letterlijk neemt van, eh, evolutietheorie staat niet in de Bijbel, dus het is de schepping. Ja, zo wordt hier op school niet gedacht. Al weet ik dat er bij ons op school wel mensen rondlopen die dat wel vinden.

Uit het citaat blijkt dat er op de school mensen zijn die het scheppingsverhaal uit de Bijbel wel letterlijk nemen. Docent Anton waardeert de ruimte die er binnen het Alting College is om verschillend over bepaalde zaken te denken. Voor hem past dat 'ruimte geven aan elkaar' heel goed bij zijn visie op christendom. Toch lijken atheïstische of anders-gelovige docenten die werkzaam zijn in het christelijk voortgezet onderwijs zich soms wat ongelukkig te voelen met de manier waarop ze thema's binnen hun vakgebied (denken te) moeten aankaarten, zoals hier de evolutietheorie. Erik (atheïst, niet kerkelijk betrokken), docent van het Erasmus College, wil wel graag met religieuze gevoeligheden rekening houden:

Erik: Wat ik het christelijke aan de school vind, dat merk ik heel erg aan de docenten toch wel... de meeste docenten zijn wel christelijk... En, nou ja, de leerlingen hoor ik erover praten... Ik moet ook heel erg oppassen met biologie natuurlijk, want we hebben het ook over evolutie, dat ik niet mensen voor hun... op hun tenen trap ofzo, of dat ik mensen beledig.

Erik probeert tijdens biologielessen dus extra alert te zijn op wat hij over schepping/evolutie zegt, omdat hij het idee heeft dat hij anderen zou kunnen kwetsen en dat wil hij voorkomen.

Met name op het niveau van individuele docenten speelt het thema

schepping versus evolutie op meer scholen dus in enige mate een rol. Schoolbreed is het op de meeste scholen echter een irrelevant onderwerp. Alleen op het Calvin College leeft dit onderwerp wat sterker. Op deze school zijn zowel overtuigde verdedigers van het scheppingsverhaal als mensen voor wie het voor hun geloof niet zoveel uitmaakt of God de aarde nu wel of niet in zes dagen geschapen heeft. Docent Claas (pc, evangelisch, actief kerkelijk betrokken) vertelt dat hij af en toe best terughoudend is in het geven van zijn eigen visie op deze zaken:

I: In welke gevallen ben je terughoudend om je eigen visie in de klas ter sprake te brengen?
Claas: Nou ja, ik ga niet... In de eerste klas, bijvoorbeeld. Ik heb nu geen eerste klas meer, dan gaat het bijvoorbeeld over schepping, maar ik ga dan niet uitleggen aan die klas dat ik soms twijfels heb bij een concrete invulling van een zesdaagse schepping. Mijn visie daarop laat ik achterwege. Daar is het brein van een twaalfjarige, dertienjarige niet aan toe. Dat ontdekte ik zelf ook toen ik twintig was of later zelfs. En die visie is nog steeds onderhevig aan allerlei veranderingen. Dus, dat zijn wel reserves. Gewoon even een voorbeeldje.

De docent maakt in dit gesprek onversneden duidelijk dat hij maar wat blij is dat hij op school niet degene is die de evolutieleer zou moeten behandelen. Hij spreekt

het niet heel expliciet uit, maar geeft wel te kennen dat wanneer de evolutieleer wel tot zijn takenpakket zou horen, hij wel eens minder negatief over deze theorie zou kunnen zijn dan anderen wellicht van hem zouden verwachten. Het zou hem dan veel moeite kosten om de evolutietheorie zo te brengen dat die strookt met de nadruk die er op zijn school, die als traditieschool getypeerd zou kunnen worden, gelegd wordt op een letterlijke uitleg van de Bijbel, inclusief het scheppingsverhaal, en zijn eigen overtuiging.

Zoals eerder aangegeven zijn scholen als het Calvin College een minderheid van de christelijke scholen in Nederland. Afgaande op het interview met onder meer Claas kunnen we stellen dat er ook op dit type scholen steeds meer docenten zijn voor wie het voor hun geloof niet van wezenlijk belang is hoe de aarde nu precies ontstaan is en dat er op dit punt spanningen kunnen ontstaan tussen de 'officiële leer' zoals die op school centraal staat en de persoonlijke opvattingen van individuele docenten.

4.4.4 Hoe denken en spreken over (homo- en bi)seksualiteit?

Het laatste voorbeeld van een onderwerp waar binnen christelijke scholen verschillende visies op bestaan, is (homo- en bi)seksualiteit. We zijn dit op verschillende manieren op verschillende scholen tegengekomen.

Docente Carlijn (pc, orthodox, actief kerkelijk betrokken) van het Calvin College geeft aan dat ze bij haar lessen over seksualiteit zowel rekening wil houden met Bijbelse waarden als met de realiteit van jongeren. Een ouder had moeite met de manier waarop ze uitleg had gegeven over het gebruik van een condoom. Niet het gebruik aan voorbehoedsmiddelen op zich, maar het gebruik daarvan in een context buiten het huwelijk viel bij de betreffende ouder verkeerd:

Carlijn: Ik vind het wel dat ik dat op deze school moet noemen: de Bijbel zegt dit, hè, seksualiteit is voor het huwelijk bestemd. Maar, ja, ik realiseer me ook dat er ook door christelijke jongeren niet meer zo gedacht wordt. En dan kun je wel zeggen, ja, maar de Bijbel zegt..., dus je moet zo lesgeven. Dan denk ik, ja, ik heb ook met de realiteit te maken, waardoor ik toch denk, ja, jongeren gaan seksueel actief worden. Hé, deze jongeren, als ze vijf jaar verder zijn heeft een groot deel van hen seks gehad met iemand. En dan denk ik, ja, dan moeten ze wel. Dat heb ik ook benoemd hè, seksualiteit is bedoeld als iets heel moois tussen twee mensen, waar ook nog eens een kind uit geboren kan worden. Maar is geworden tot iets waar je ziek van kunt worden. En dat is denk ik de gebrokenheid in de wereld waar wij wel mee te maken hebben. En wat ik dus toch ook... ja, hier moet behandelen.

I: Waar zat precies het pijnpunt bij die ouder?

Carljin: Zij vond... ik had bijvoorbeeld gezegd dat een condoom, dat heb ik ook laten zien en ik had gezegd dat dit belangrijk is om dat zorgvuldig te gebruiken, en dat wanneer je dat ging doen, dat je dat dan maar eens even uit moest proberen. En zij vond dat seksualiteit alleen voor binnen het huwelijk is en als een echtpaar ervoor kiest om condooms te gebruiken dat ze 't dan niet op hun slaapkamertje hoeven te oefenen. En eh, ja, dan denk ik: ik heb ook te maken met leerlingen met een andere levensstijl. Zij vond: dan moeten die ouders hun dat maar leren. Dat vond zij niet mijn taak als docent (...). Dat ben ik niet helemaal met haar eens. Ik vind dat wel (...) of tenminste, ik denk dat ouders het beter kunnen vertellen, maar ik denk dat die het niet altijd doen. En dat het voor leerlingen ook prettig is het op school te horen. Want ga je dat nou aan je vader vragen, hoe je een condoom moet gebruiken? Ik denk het ook niet.

De docente werd in deze opvatting gesteund door de schoolleiding:

Carljin: En vanochtend ging ik even naar de teamleider (...), omdat ik die moeder op bezoek had gehad over seksualiteit (...) Dacht ik van: ik wil toch wel even dat hij dat weet. Dat zij geweest is. En, nou ja, want ik was eigenlijk een beetje bang van, straks krijg ik een... (...) Ik heb namelijk wel

eens een collega horen zeggen dat de schoolleiding nogal snel de ouders gelijk geeft. Dus ik denk, ik ga het hem wel even zeggen. En hij haalde z'n schouders op. Nou, dat is haar mening, nee hoor. Ja, zei hij, wij kiezen er toch voor dat we ze het wel vertellen. Nou, daar was ik eigenlijk wel blij om.

Deze docente ervoer dus rondom het thema seksualiteit een verschil tussen haar benadering in de les en de visie op seksualiteit van een ouder. In deze situatie ondervond zij tot haar vreugde en opluchting steun van de schoolleider.

Het thema homoseksualiteit en het omgaan met, of spreken over lesbische, homo, transgender en biseksuele leerlingen of docenten roept op de verschillende scholen verschillende reacties op. Op het Heiland College wordt gezocht naar een benadering die zowel recht probeert te doen aan de Bijbel, als aan de leerlingen zelf. Henk (pc, orthodox), identiteitsadviseur op het Heiland College, benadrukt dat er over dit onderwerp ook in de kerkelijke achterban steeds genuanceerder gedacht wordt:

Henk: Ook daar zoeken we naar de Bijbelse inkadering en probeer je in ieder geval aan leerlingen duidelijk te maken, als je hier vragen over hebt, of als je hier een mening over wilt vormen, dan is het belangrijk om ook te proberen te begrijpen wat de Bijbel daarover zegt, wat God ervan vindt.

En daardoor zeggen we ook: "Niet zwart-wit denken, niet ongenueanceerd met een Bijbeltekst aan de haal gaan, en zeggen van, nou ja, homoseksualiteit is een zonde." (...) Wij zijn wel van mening dat de seksuele relatie hoort bij man en vrouw in een huwelijk. Nou, dan wordt het dus een beetje problematisch om te pleiten voor een homoseksuele relatie. En tegelijkertijd beseffen we ook heel goed dat daar in de kerkelijke achterban wat genuanceerder mee wordt omgegaan, en daar willen we leerlingen ook in meenemen. Niet in de zin van: "Nou ja, je kan er zo je eigen gedachten over hebben." Maar wel van: "Het is niet altijd één-op-één helder uit de Bijbel af te leiden hoe je ergens over moet denken. Maar het is wel goed om er steeds weer naar terug te gaan, en je af te vragen: wat bedoelt God nou eigenlijk?" En, en om die reden besteden we ook expliciet aandacht aan dat thema van homoseksualiteit, bijvoorbeeld in de derde klassen, waar we leerlingen, ja, dan niet direct meenemen naar de Bijbel en zeggen van, nou, wat staat er allemaal? Maar meer, oké, de kans is zomaar aanwezig dat er bij jou in de klas iemand is die dit soort gevoelens bij zichzelf ontdekt en daarmee worstelt voor zichzelf of daarmee naar buiten komt, hoe ga je dan met zo iemand om? Vind je het dan meteen een gruwelijk ventje (...), of accepteer je dat hij daarmee zit en, en probeer je hem daarin te steunen, zonder dat je dan zegt, van: "Nou joh, maar jij moet ook

gewoon je gang kunnen gaan."

Hoewel het onderwerp dus als complex gezien wordt, wordt er op het Heiland College wel bewust aandacht aan besteed. Niet op alle scholen lijken er mogelijkheden te zijn om op een structurele manier, ingebed in het lesprogramma, aandacht aan deze thema's te geven. Docent Annet (pc, liberaal-vrijzinnig, enigszins kerkelijk betrokken) van het Alting College beschrijft de weerstand die zij onder meer bij haar schoolleider ervoer om een programma te implementeren dat homoseksualiteit bespreekbaar maakt:

Annet: (...) Ik vind dit zo'n lakmoesproef van hoe je met elkaar omgaat. Ook met leerlingen. Dat neem ik hem echt kwalijk, de rector, ik word weer een beetje boos. Op een gegeven moment, het COC roert zich nog wel eens. Die zeggen: "Op scholen zou het meer een thema moeten zijn." En toen liet ik dat ook eens bij de rector vallen. En die zei: "Waar heb je het over?" Zo'n reactie. En dan denk ik: hè? Ja, ik heb ook wel eens aanzwengelen? En dan denk je van, ja, nou, ik ga dat niet in mijn eentje doen, en ten tweede, ja, ik vind ook dat dit dan ook uit meer hoeken mag komen.

Op diverse scholen blijkt dat deze beide visies naast elkaar voorkomen onder docenten, of onder docenten en schoolleiding, en dat dat kan leiden tot een spannings-

veld dat onder de oppervlakte blijft. Dezelfde docent licht dit spanningsveld toe:

I: Heb je het idee dat hier collega's zijn die vinden dat homoseksualiteit niet kan?

Annet: Ja, dat denk ik wel. Ik kan er wel een stuk of drie, vier aanwijzen.

I: Ja, en je hebt ook homoseksuele collega's?

Annet: Ja.

I: Dan kan ik me het spanningsveld wel voorstellen.

Annet: Ja. Nu niet, maar mijn voorganger kwam ook uit die hoek en mijn directe collega (...) is lesbisch. Nou, je kan je voorstellen dat dit niet altijd even plezierig was. Ze heeft ook verhalen verteld van, dat sprak ze niet uit, maar dat je je indirect afgekeurd voelt. Nou is zij daar misschien gevoelig voor, maar dat mag ook, vind ik. Je wordt zo direct in je bestaan geraakt.

Dit citaat maakt op treffende wijze duidelijk dat er ook voor docenten lang niet altijd een veilig klimaat is op school. Wanneer opvattingen over zulke diep persoonlijke zaken als het beleven van seksualiteit zo sterk uiteenlopen en mensen elkaar hierin de maat gaan nemen, al dan niet met de Bijbel in de hand, kan er een sfeer ontstaan die de eenheid in het team en het welzijn van individuele personen niet ten goede komt.

Bij het creëren van een veilige, vertrouwde sfeer – ook als het

gaat om omgaan met (homo)seksualiteit – kan de rol van de schoolleider van groot belang zijn. Waar Annet van het Alting College haar schoolleider niet meekreeg in het plan om naar de leerlingen toe meer aandacht te besteden aan (homo)seksualiteit, was het op het Heiland College juist Hans (pc, liberaal-vrijzinnig), een van de schoolleiders zelf, die voor meer aandacht voor deze thematiek heeft gezorgd. Ongetwijfeld speelt zijn eigen geaardheid daar ook een rol in:

Hans: Ik denk dat dit belangrijk is. Inclusiviteit, dat we leerlingen van allerlei culturele achtergronden binnenhalen, en die diversiteit, van seksuele oriëntatie tot en met uitingvormen daarvan, nou, laat maar binnenkomen. Ik ben zelf ook homoseksueel, dat speelt denk ik wel een belangrijke rol daarin. Voor mij was de keuze om de school ruimer op te zetten, ook een hele prettige. Dat heb ik ook echt wel zo benoemd ook, van, nou, ik had het al jaren op mijn verlanglijstje staan, want daar hoort ook de diversiteitsagenda bij, dat je daar ruimte voor biedt. Dat geef ik ook graag mee aan mijn docenten, van, heb daar oog voor, dat er andere keuzes zijn in het leven, maar dat dit niet noodzakelijkerwijs een afwijkende keuze is.

I: Ja die diversiteitsagenda, heb je het idee dat die door de collega's breed wordt gedeeld ook, of dat het daar soms af en toe schuurt? Hans: Nou, dat schuurt bij een

aantal. Soms heel fors zelfs. Dat merk ik persoonlijk nog wel eens een keer, dat ze echt gewoon vinden dat mijn levensstijl niet past bij hun kerkelijke overtuiging. Nou, ik draai het vaak om in zo'n gesprek, van: "Nou, als je dat moeilijk vindt, dan pas je misschien niet helemaal bij de overtuiging die wij als school hebben..." Daar moet ruimte voor zijn dus. Als je in de klas zulke dingen vertelt, dan moeten we echt even een serieus gesprek gaan krijgen, want dat is niet wat ik wil. Dat je persoonlijke overtuiging zo is, prima, maar als je voor de klas staat, vind ik dat je naar de leerling moet uitstralen, en moet vertellen: "Niet mijn keus, maar wel een keus die past binnen ons spectrum, dus fijn dat je er bent!"

Uit bovenstaand citaat blijkt heel duidelijk dat hoewel er binnen de school meer ruimte komt om openlijk te spreken over homoseksualiteit, dit niet betekent dat alle docenten de visie op homoseksualiteit van deze schoolleider delen.

Op het Heiland College lijkt (een deel van de) docenten meer moeite te hebben met homoseksualiteit dan de schoolleider. Op het Calvijn College lijkt precies het omgekeerde het geval. Docente Carlijn (pc, orthodox, actief kerkelijk betrokken) wil homoseksualiteit niet veroordelen, maar voelt zich vanwege de schoolleiding niet vrij om deze visie naar de leerlingen uit te dragen:

Carlijn: (...) Dat vind ik dus wel een lastige. Ik denk namelijk dat de school zal vinden: homoseksualiteit mag je wel voelen, maar niet in praktijk brengen. Maar dan denk ik: wie ben ik om te zeggen, ik ben hetero, dus ik mag wel mijn liefde vieren, maar jij bent homo, jij mag het niet. Dat vind ik een lastige, hoor. Maar, ja ik denk niet dat ik dat hardop in de klas kan zeggen, dat homo's ook recht hebben op een liefdesleven.

I: Ja, ja. Twijfel je of dat...

Carlijn: Nou, ik denk niet dat ik dat hardop kan zeggen. Maar ik vind dat zelf wel (...) Ik ben hetero, ja, dan kan ik wel makkelijk praten. Ik mag het wel (...) Dan denk ik: wij erkennen dus dat homofiele gevoelens bestaan, vervolgens mag je er niks mee, terwijl een mens een sociaal wezen is en geschapen is om lief te hebben, maar jij mag het niet, want jij bent homo.

I: Ja. Voelt niet helemaal goed.
Carlijn: Nee, vind ik niet. En dan denk ik ook wel eens, aan mijn eigen kinderen. De oudste is twaalf. Dus het speelt nog niet. Dan denk ik: stel dat één van mijn eigen kinderen thuiskwam met dat bericht. Wat zou ik nou liever willen? Dat mijn kind homoseksueel was en een trouwe relatie had, of dat mijn kind hetero was en van de ene naar de ander ging?

Uit dit citaat blijkt duidelijk dat de docente zich op school niet vrij voelt om haar eigen visie kenbaar te maken. De manier waarop zij omgaat met de ervaren spanning tussen haar eigen visie en

de formele levensbeschouwelijke identiteit van de school is dus: zwijgen. De zwijgcultuur is volgens Annet (pc, liberaal-vrijzinnig, enigszins kerkelijk betrokken) van het Alting College zo groot dat zij zelfs geen idee heeft van welke verschillen er zijn op het gebied van levensbeschouwelijke visies. Het stoort haar dat er veel te snel en veel te gemakkelijk uitgegaan wordt van veronderstelde consensus. In het interview refereert zij aan een personeelsdag waarin in groepjes doorgepraat werd over de identiteit van de school:

I: In welk opzicht zijn er verschillen tussen docenten (op het gebied van levensbeschouwing)?

Annet: Geen idee. Punt.

I: Geen idee?

Annet: Nee. Want dat irriteerde me in dat gesprekje. In dat groepje waar ook de rector bij zat. Dat we het allemaal lekker met elkaar... nee, niet dat we het met elkaar eens zijn, maar wel, nou ja, dit is de consensus. Huh, consensus? Ik weet van geen consensus.
I: Hm. Wat was dan de zogenaamde consensus?

Annet: Nou, dat het overgrote deel achter de christelijke identiteit staat. Dat alleen als er geen andere keus is, dat er dan mensen aangenomen worden die geen christelijke achtergrond hebben en dat dit een kleine minderheid is. Misschien is het wel zo, ik weet het niet. Ik heb ook in dat gesprek gezegd: het christelijke karakter, dat is helemaal geen thema, we hebben het er nooit over. De

rector wil dat natuurlijk niet horen. Hij is niet zwaar op de hand, maar wel streng, heeft een stevige mening. Dan begint hij over de dagopeningen, Time-out. De paasviering. Dat vind ik uiterlijkheden. Onder collega's hebben we het er nooit over. Ik durf het ook niet aan te roeren. Ja, of... Nee. Ik heb ook niet altijd zo de behoefte. Er is een muur.

In de conclusie gaan we nader in op deze zwijgcultuur. We bespreken hieronder eerst de spanning die (toenemende) diversiteit met zich mee kan brengen.

4.4.5. Om eigenheid en openheid

Op meerdere scholen hoorden we van zowel docenten als van de schoolleiding dat ze zoeken naar een balans tussen het vasthouden van de eigen (christelijke) identiteit enerzijds en openstaan voor 'het andere' anderzijds. Deze vragen rondom eigenheid en openheid spelen op alle scholen in verschillende mate en op verschillende manieren. Op de vraag waar voor het Alting College de grootste uitdaging ligt bij het vormgeven van de christelijke identiteit, noemt docent Albert (pc, evangelisch, actief kerkelijk betrokken) de spanning tussen geloof en ongelooft. Voor hem is deze spanning waardevol, omdat er vanuit deze spanning steeds weer gezocht moet worden naar een balans tussen openheid en geslotenheid:
I: (...) Waar ligt voor deze school de grootste uitdaging bij het

vormgeven van de christelijke identiteit?

Albert: Eh... zucht... misschien wel in de te koesteren spanning tussen geloof en ongelooft... Open en gesloten. Iedereen is welkom... maar dit is zoals we het doen. Daar heb je een soort kritische massa voor nodig.

I: Hm... ja.

Albert: Die moet in de gaten gehouden worden... (...)

Albert geeft hier aan dat er wel voldoende eenheid en eigenheid moet zijn en blijven als een soort kader vanwaaruit anderen ook welkom geheten kunnen worden op de school. Dit 'wij' moet voldoende in het oog gehouden worden om de balans tussen openheid en eigenheid niet kwijt te raken. Deze spanning is ook herkenbaar voor docent Gea (pc, enigszins kerkelijk betrokken) van het Groen van Prinsteren College. Bij haar leeft soms de vraag of de eigenheid van de school nog wel voldoende aanwezig is en waar die dan uit bestaat:

Gea: Soms vraag ik me wat betreft onze christelijke identiteit wel eens af: waar staan we nog echt met z'n allen voor?, Weet je wel? En we zijn als Nederland heel tolerant, en alles kan, en dat is ook mooi, want ik bedoel, anders had ik ook niet echt mezelf kunnen zijn, het is heel erg dubbel allemaal.
I: Ja, dus je ziet er voor jouzelf, zie je de mooie kanten van tolerantie, maar je ziet ook wat je daardoor soms kwijtraakt?

Gea: Ja, ik vind soms wel, als je altijd maar alles toelaat, en alles kan, dan hou je op een gegeven moment ook niet echt meer een eigen identiteit, een eigen... waar je voor staat.

I: Geldt dat ook voor deze school?

Gea: Nou, natuurlijk hebben we gewoon, hè, dagopening, en dat soort dingen, alhoewel, ik vraag me af hoe iedereen dat eigenlijk vormgeeft, ik heb eigenlijk nooit het eerste uur les, dus dat heb ik niet vaak. We hebben weekopeningen, vieringen, dus dat zijn ook wel gewoon dingen, die, hè, als je echt kijkt naar momenten, maar, ehm, ja... (...) Ik bedoel meer te zeggen van, soms gaat het hier wel ver. Nou, we nemen bijvoorbeeld wel genoeg Marokkaanse en andere achtergronden. Dat is ook prima, en ergens denk ik ook dat je de school moet spiegelen aan de maatschappij. Maar aan de andere kant, in hoeverre ga je mee, met altijd maar andere feesten, altijd maar andere dingen? Op een gegeven moment denk ik van, ja, je weet dat je kiest voor een christelijke school, en als er dan (...) op een gegeven moment eisen of dingen aan gesteld worden, dan denk ik, ja, dat hoort er dan gewoon bij.

Bij Gea is de aarzeling op dit punt hoorbaar. Aan de ene kant vindt ze het belangrijk dat de school ook een afspiegeling is van de samenleving en dat leerlingen en docenten vanuit verschillende culturele en levensbeschouwelijke achtergronden welkom zijn. Aan

de andere kant vindt ze ook dat er voldoende mogelijkheid moet zijn om grenzen te stellen aan wat er op een christelijke school wel of niet mogelijk is.

Op het Calvin College speelt de spanning tussen eigenheid en openheid ook een rol, zij het op een andere manier. De spanning daar is juist dat sommige docenten juist wat meer mogelijkheden zouden willen hebben om hun leerlingen met diversiteit in aanraking te brengen. Claas (pc, evangelisch, actief kerkelijk betrokken) vertelt hierover:

Claas: Ik baal er wel van dat mijn publiek voor 90% gewoon kerkelijk is.

I: Ja. Dat vind je...

Claas: Ze zijn vooringenomen, ze hebben al stelling genomen (...)

I: Je zou meer diversiteit willen in de groep?

Claas: Ja, ja, heel graag.

I: Meer verschillende invalshoeken.

Claas: Culturen... Ja. Vanochtend vroeg hadden we dus... (...) een discussie over Wilders. Dan zeg ik: "Ja, het is allemaal leuk en aardig, maar er zit, er zit gewoon geen enkele Marokkaan in onze klas." Ik zeg: "Jullie zouden heel anders gaan praten als Mohammed in onze klas zou zitten..." (...) Dus daarom wil ik heel graag schuren (...) Als we deze school eventjes verplaatsen, met elkaar naar Rotterdam, dan heb je zo'n andere discussie... En ik hoop dat ze dat een beetje snappen (...)

I: En doe je pogingen om die contacten...

Claas: Ja, ja, ik probeer ook gewoon moslims uit te nodigen, voor in de klas, voor discussies, of een forum te organiseren (...) Ik probeer ze ook uit te dagen om ook met dat soort mensen contacten te vinden, op de voetbal. Van, joh, praat eens met hen. Vraag 's aan hem waar hij voor staat. Waarom hij nu zijn eten laat staan. Vraag het hem eens. Gewoon, ja, dus, ik probeer ze uit te dagen.

Anders dan de eerder geciteerde docenten, die vooral wat bezorgd lijken of hun scholen hun eigenheid wel voldoende kunnen behouden, geeft deze docent van het Calvin College aan dat er wat hem betreft wel meer openheid op school zou mogen zijn. Ook uit deze verschillende citaten blijkt de sterke diversiteit tussen christelijke scholen onderling.

4.5 Aanbevelingen van docenten

Hierboven zijn verschillende spanningen ter sprake gekomen die docenten ervaren als het gaat om het al dan niet uiten van hun eigen levensovertuiging. Vanuit die diversiteit en de verschillende contexten waarin scholen staan, verschillen ook de aanbevelingen die docenten doen om met de in deze paragraaf besproken spanningen om te gaan. Deze aanbevelingen staan in deze paragraaf centraal. Dit sluit aan op de vierde subvraag in dit onderzoek.

Niet alle docenten hebben duidelijke ideeën over aanbevelingen. De docenten die wel ideeën hebben, tonen zich redelijk kritisch naar de schoolleiding. Vrijwel alle aanbevelingen van de docenten hebben te maken met meer ruimte maken voor diversiteit en de levensovertuiging van individuele docenten. In de discussie (hoofdstuk 5) gaan we verder in op de mogelijke implicaties van deze aanbevelingen.

4.5.1 Laat de formele levensbeschouwelijke identiteit van school aansluiten bij de geleefde en beleefde identiteit

Dolf (pc, liberaal-vrijzinnig, enigszins kerkelijk betrokken), docent levensbeschouwing van het Da Costa College, zou willen dat de formele levensbeschouwelijke identiteit van de school beter aan zou sluiten bij de grote groep geseculariseerde collega's. Hij is van mening dat er nu bij het sollicitatiegesprek een toneelstukje opgevoerd wordt waarin (aankomende) docenten zich anders voordoen dan ze werkelijk zijn. Als de docenten eenmaal op de school werkzaam zijn, zijn er geen mogelijkheden meer om hen te 'dwingen' zelf actief vorm te geven aan de formele levensbeschouwelijke identiteit van de school. Daarom werkt dit volgens hem ook niet. Zijn voorstel is dan ook om een identiteit te creëren waar iedereen mee in kan stemmen:

Dolf: Nou oké. We hebben nu selectie aan de deur. En dan word je gevraagd of je in kan stemmen

met de christelijke identiteit, of je dat mee wilt helpen dragen in vieringen en dagopeningen. Dat soort dingen. En dan zeggen de meeste mensen braaf: "Ja..." Zeg je dan "Nee", dan word je niet aangenomen. Maar vervolgens, dan ben je binnen en dan hoef je dat toneelstukje niet meer... (...) En er wordt ook niet op gecontroleerd (...) Dus ik zou eerder zeggen, schaf de vraag aan het begin af. En creëer een identiteit waar iedereen mee in kan stemmen, ga dat ook onderzoeken dat iedereen daarmee in kan stemmen.

Dolf doet in dit citaat een verzoek aan de schoolleiding, die ook de sollicitatiegesprekken met nieuw personeel voert, om het voortouw te nemen bij het creëren van een identiteit die een breed draagvlak kan hebben bij het personeel.

4.5.2 Toon respect voor privacy

Een andere docente, eveneens van het Da Costa College, komt met een heel andere aanbeveling. Daphne (pc, enigszins kerkelijk betrokken) ervaart haar onbekendheid op haar school met de levensbeschouwing van collega's als positief. Ze waardeert het stukje privacy dat er is, doordat er niet verwacht wordt dat je persoonlijke levensovertuigingen met elkaar deelt. Het openlijk met elkaar bespreken van elkaars levensvisies om vandaaruit te zoeken naar een identiteit waar iedereen zich in kan vinden, zou zij als een inbreuk op haar privacy zien:

I: (...) Heeft u er zicht op, zeg maar, in hoeverre er collega's zijn die bijvoorbeeld atheïst zijn, of... Daphne: Nee, helemaal niet, dat weten we helemaal niet van elkaar, dat is juist zo lekker, hè...? I: Vindt u dat prettig? Daphne: Ja, dat vind ik heel prettig. Dat je niet weet van elkaar wat, zeg maar. Gewoon lekker.

De aanbeveling om tot gezamenlijk beleefde en geleefde identiteit te komen, kan in strijd zijn met de hier geuite wens om de privacy van collega's te respecteren. Deze behoefte zou echter in principe juist ook deel uit kunnen maken van die gezamenlijke identiteit. Lastig wordt het wel wanneer voor een deel van de betrokkenen identiteit juist bestaat uit het inbrengen van de eigen levensvisie, terwijl dit voor een ander deel van de betrokkenen juist bestaat uit 'elkaar privacy gunnen' en zich te beperken tot vakmatige professionaliteit.

4.5.3 Aanbevelingen met betrekking tot aannamebeleid

Vrijwel in alle door ons gehouden interviews is het aannamebeleid van de school en wat de respondent daarvan vindt aan de orde gekomen. Waar het Calvin College en het Heiland College een strikter toelatingsbeleid hanteren, geldt voor de andere scholen dat het bij een vacature steeds weer een dilemma kan zijn in hoeverre de kwaliteiten van de kandidaat mee moeten wegen opzichte van zijn al dan niet

christelijke levensovertuiging. Fleur (pc, liberaal-vrijzinnig, enigszins kerkelijk betrokken), docente van het Farel College, die eerder in het gesprek duidelijk maakte dat de christelijke identiteit op haar school wel wat sterker naar voren zou mogen komen, lijkt er aan de ene kant voor te voelen dat op christelijke scholen alleen christelijke schoolleiding en christelijke docenten worden aangenomen. Aan de andere kant ziet ze met name als het gaat om het aannemen van goede docenten ook wel weer bezwaren. Aangezien we haar overwegingen bij veel andere respondenten terugzagen, citeren we Fleur hier uitvoerig:

I: Zou het voor jou dan eigenlijk een voorwaarde zijn voor een christelijke VO-school, dat er een christelijke directie zit, of...? Fleur: Of het een voorwaarde is...? Ik ben wel van mening dat... je bijna... je kunt niet meer... nou ja, het kan nog wel, je kunt natuurlijk nog mensen aannemen met een christelijke achtergrond, vooral als directieleden. Dat zou inderdaad... Het zou voor mij eigenlijk wel een item kunnen zijn, waarvan ik denk... Maar ja, dan kan je ook zeggen, ook docenten, maar dan betekent dat dus dat deze school, even zwart-wit, op een gegeven moment zegt: "Oké, we hebben meneer Janssen en meneer Pietersen. Meneer Janssen is heel erg geschikt denken wij voor les te geven, om les te geven, maar ja, helaas, hij heeft geen christelijke achtergrond." Voor wie kies je

dan?

I: En, wat zou je dan doen?

Fleur: (...) Dan zou ik ook voor meneer Janssen gaan... Want Nederlands, dat kan ook zonder geloven, zeg maar (...) Alleen ik verwacht dan wel dat hij de regels van de school onderschrijft en dat hij zich ook zal inzetten als er van hem gevraagd wordt dat hij een kerstviering moet organiseren. Ja, en het lijkt mij onhandig als ik als niet-christen een kerstviering moet doen, maar ja, goed.

De vraag die deze docente zich al pratend stelt, is eigenlijk of je van niet-christelijke docenten op een christelijke school wel kunt verwachten dat ze christelijke vieringen organiseren. Heel concreet denkt ze daarbij ook aan een collega van het Farel College die Jehova's getuige is. Deze collega, die godsdienst geeft op het Farel College, geeft zelf heel duidelijk aan dat zij niet mee kan werken aan kerstvieringen. Fleur heeft er moeite mee dat juist deze collega, hoe goed de persoonlijke band ook is die ze hebben, op de school godsdienst geeft. Fleur zou niet-christenen niet per se willen weigeren op de school, maar hun niet op bepaalde sleutelposities zetten:

Fleur: Ik vind bepaalde sleutelposities, bijvoorbeeld het vak godsdienst, dat staat voor mij bovenaan... En ook directieleden, en ook een directie... denk ik, ja... Kijk, ik verwacht niet dat ze naar de kerk gaan, maar wel dat er een

bepaalde verbondenheid is.

In situaties waarin collega's zich niet in staat voelen of vanuit hun eigen levensovertuiging niet mee willen werken aan bijvoorbeeld vieringen zou zij, hoewel ze eigenlijk vindt dat dergelijke mensen op de school niet op hun plek zijn, hun taak wel over willen nemen:

Fleur: Stel dat zij mentor zou zijn, dan zou ik tegen haar zeggen, ook al weet ze dat ik het vreemd vind: "Kom jij maar met je klas bij mij, of geef jij mij jouw klas maar, dan doe ik het..." Om haar te laten zien, oké, zij weet hoe je erover denkt, maar je bent er wel voor haar. En dat vind ik het mooie. Want zo moet het ook zijn, denk ik.

Fleur doet hier – zij het wat impliciet – verschillende aanbevelingen. Ten eerste dat er op sleutelposities mensen aangenomen zouden moeten worden die volledig achter de christelijke identiteit van de school staan en daar zelf ook actief mede vorm aan kunnen geven. Ten tweede dat van niet-christelijke collega's niet verwacht mag worden dat ze meewerken aan bijvoorbeeld christelijke vieringen. En ten derde, dat dergelijke taken bij docenten moeten komen te liggen die er vanuit hun eigen levensvisie van harte bij betrokken kunnen zijn.

4.5.4 Creëer meer openheid voor christendom

Bij meerdere docenten op ver-

schillende scholen heerst er verlegenheid om de eigen levensvisie met collega's en/of leerlingen te delen. Dolf (pc, liberaal-vrijzinnig, enigszins kerkelijk betrokken) van het Da Costa College heeft het idee dat er bij veel docenten de gedachte leeft dat ze bepaalde dingen zouden moeten vinden of denken. Er lijkt sprake te zijn van onuitgesproken verwachtingen die mensen in verlegenheid brengt om vrij en open te spreken over wat hen drijft. Dolf denkt dat er een cultuuromslag gemaakt moet worden:

Dolf: Ik denk dat de diversiteit heel groot is op deze school. Dat vind ik ook een mooi ding... Maar ik denk stiekem dat een hoop docenten denken dat je nog op een bepaalde manier zou moeten denken. Dat je bepaalde dingen zou moeten vinden, omdat dat 'de orders' zijn. Terwijl ik denk dat die cultuuromslag nog gemaakt moet worden. Dat er niet een onuitgesproken verwachting is waardoor er verlegenheid ontstaat. Eigenlijk zou het moeten zijn: "Oh, jij hebt wat met mindfulness, ik met Jezus Christus." Dat docenten dat eens eventjes uitwisselen en praten over wat ze daar nou met elkaar van vinden. Nu leer je elkaar niet kennen omdat het onuitgesproken is.

Om meer onderlinge openheid te bewerkstelligen, is volgens Dolf een cultuuromslag nodig. Uit het vervolg van zijn verhaal blijkt dat Dolf met die cultuuromslag

ook bedoelt dat er meer ruimte komt om open en zonder veroordeling te kunnen spreken over het christelijk geloof. Hij heeft nu sterk het idee dat er rondom het christendom een, wat hij noemt "spruitjeslucht" hangt. Mensen zien het als gedateerd en willen er niets mee te maken hebben. Terwijl zaken als yoga en mindfulness door "iedereen hartstikke leuk gevonden worden". Heel concreet merkt hij dit aan het feit dat er op zijn school zeer veel weerstand is om tegemoet te komen aan het verzoek van christelijke en islamitische leerlingen om een gebedsruimte op school te krijgen, terwijl het voorstel om een lokaal in te richten waar mindfulnessoefeningen gedaan worden, positief ontvangen wordt. De benodigde cultuuromslag zal volgens Dolf tijd nodig hebben:

Dolf: Nederland wil best wel religieus zijn, en best wel spiritueel zijn, maar niet meer christelijk. Dus ze staan open voor alles, behalve voor hetzelfde... En er moet eerst een generatie komen die daar volledig los van is. En het gaat ontdekken en het weer ziet als een mogelijke optie. En die zal misschien nog denken: ja, opa en oma hadden het ook... Maar wat vind ik er eigenlijk van? En dan krijg je alweer nieuwe kansen. Dus ik denk dat dit gewoon een generatie moet slijten.

Deze neiging om het christendom als iets achterhaalds te zien en onderling makkelijker te spreken

over en ruimte te maken voor nieuwe vormen van spiritualiteit dan voor het christendom, speelt vanzelfsprekend niet op scholen die als traditiescholen gekenmerkt kunnen worden (zoals het Calvin College en het Heiland College). Op deze scholen werken namelijk veel docenten met een orthodoxe of evangelische achtergrond. Voor hen is het christelijk geloof verre van achterhaald. Deze aanbeveling is dan ook met name relevant voor scholen die als zingevings- of diversiteitsscholen getypeerd kunnen worden.

In het volgende hoofdstuk leggen we verbanden tussen de hierboven beschreven bevindingen en zullen we de onderzoeksvragen beantwoorden. We reflecteren op het onderzoek en bespreken enkele discussiepunten.

5

Conclusie en discussie

In het uitgevoerde onderzoek hebben we op basis van interviews met schoolleiders en docenten van verschillende christelijke scholen voor voortgezet onderwijs een antwoord gezocht op de vraag:

Wat willen docenten op christelijke scholen voor voortgezet onderwijs bereiken met de vorming van leerlingen en welke rol speelt hun eigen levensbeschouwing enerzijds en het beleid van de school anderzijds in hun overwegingen?

Daarbij hebben we ook een aantal subvragen geformuleerd:

1. Hoe en waar brengen docenten hun persoonlijke levensovertuiging in hun werk op school tot uiting? Vanuit welke motivatie doen zij dit en welke doelen hebben zij daarmee? Wat vinden ze daarbij gemakkelijk en waar hebben ze moeite mee?
2. In hoeverre leggen zij daarbij een relatie met de christelijke traditie en/of andere tradities, levensovertuigingen en/of levenswijzen?
3. Hoe gaan de docenten om met de verwachtingen vanuit de school (schoolleiding, collega's, achterban) wat betreft de inhoud en wijze waarop zij hun persoonlijke levensovertuiging,

al dan niet in relatie tot de christelijke traditie, binnen de school tot uiting brengen?

4. Welke aanbevelingen en ideeën hebben docenten voor de inhoud en wijze waarop persoonlijke levensovertuigingen (al dan niet in relatie tot de christelijke traditie) binnen de school tot uiting gebracht kunnen worden?

Paragraaf 5.1 formuleert antwoorden op deze vragen. Paragraaf 5.2 biedt een reflectie op voor ons in het oog springende bevindingen en geeft enkele discussiepunten weer. Deze discussiepunten kunnen het gesprek over (levensbeschouwelijke) identiteit binnen de school stimuleren.

5.1 Conclusie

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op acht verschillende scholen. De schoolbeschrijvingen in hoofdstuk 4 laten duidelijk zien hoe divers deze scholen zijn. Alle scholen zijn bijzondere scholen en staan in de protestants-christelijke traditie. Ze geven daar elk, vanuit hun specifieke geschiedenis en context, een eigen invulling aan.

De acht geselecteerde scholen zijn niet in gelijke verhoudingen representatief voor het gehele christelijke voortgezet onder-

wijs. Aan ons onderzoek hebben twee scholen meegedaan die als traditiescholen getypeerd kunnen worden (op basis van het eerder uitgevoerde onderzoek naar schooltypen in het christelijk basisonderwijs) en zes scholen die ofwel als zingevingsschool, diversiteitsschool of een combinatie daarvan getypeerd kunnen worden. Hoewel we niet over empirische gegevens beschikken die zicht geven op hoe alle christelijke scholen voor voortgezet onderwijs te typeren zijn, weten we wel dat er relatief weinig scholen voor voortgezet onderwijs zijn die als traditieschool te typeren zijn.

In ons onderzoek staan de docenten binnen deze scholen centraal. Het onderzoek richt zich dus niet zozeer op schoolniveau alswel op docentniveau.

5.1.1 Vormingsdoelen

Allereerst hebben we gekeken naar wat docenten op christelijke VO-scholen willen bereiken met de vorming van leerlingen.

Uit de interviews blijkt dat de docenten een aantal vormingsdoelen hebben, die niet aan een specifiek vormingsgebied gekoppeld kunnen worden: het werken aan verbinding met de naaste (zowel binnen als buiten de klas), het

zich optimaal kunnen ontwikkelen (zelfontplooiing) en het stimuleren van kritisch denken. De specifieke wijze waarop de docenten handen en voeten proberen te geven aan deze doelen, is vaak gerelateerd aan het specifieke vak dat zij geven. Zo betekent 'verbinding' voor een docent lichamelijke opvoeding dat leerlingen rekening houden met elkaars fysieke (on)mogelijkheden en voor een docente verzorging dat je niet alleen goed omgaat met je eigen lichaam, maar ook met dat van een ander.

Naast algemene vormingsdoelen noemen docenten ook vormingsdoelen die expliciet verbonden worden met het vak- en/of vormingsgebied levensbeschouwing zoals het stimuleren van naasteliefde en betrokkenheid bij goede doelen en het kennismaken met de Bijbel.⁷

In grote lijnen lijken de opvattingen van individuele docenten goed te passen binnen de school waarop ze werkzaam zijn. Wellicht heeft dit (mede) te maken met het op de school gehanteerde aannamebeleid. Zo wordt op het Bonhoeffer College veel belang gehecht aan Bijbelkennis, omdat dit onder meer helpt om (de geschiedenis van) onze cultuur te begrijpen. Dit komt overeen met de visie van veel docenten op deze school, die de Bijbel, om de woorden van één van de docenten op deze school te gebruiken, zien als een 'cultuurboek'. Op zowel het Calvin College als het Heiland

College, scholen die beide als 'traditieschool' getypeerd kunnen worden, komen we veel docenten tegen die leerlingen willen stimuleren om zelf als christen te leven en 'door een christelijke bril' naar de wereld te kijken. Dit past bij de formele formuleringen van de identiteit van deze beide scholen waarin het christelijk geloof en de concrete uitwerking daarvan in de school explicieter en specifiek worden genoemd dan bij de andere scholen. Ook de criteria om op deze scholen te mogen werken, zijn scherper geformuleerd. In sollicitatiegesprekken komen de kerkelijke meelevendheid van de kandidaat en zijn/haar opvattingen ten opzichte van een aantal voor op deze scholen belangrijke issues, zoals kinderdoop versus volwassendoop en het praktiseren van homoseksualiteit, ter sprake. Kandidaten die ten aanzien van deze zaken standpunten verwoorden die in het geheel niet passen binnen de traditie waar de school in wenst te staan, worden niet benoemd.

Niettemin blijken er ten aanzien van de levensbeschouwelijke vormingsdoelen ook behoorlijk uiteenlopende opvattingen binnen de scholen aanwezig te zijn. Voorbeelden daarvan zijn de mate waarin de Bijbel een rol zou moeten spelen binnen het onderwijs, de vraag of de christelijke levensvisie wel of niet overgedragen moet worden, en de wijze van omgaan met andere religies/levensbeschouwingen. Veelal zijn

deze verschillende opvattingen in verband te brengen met de eigen levensbeschouwelijke identiteit van de docent. De docent op het Bonhoeffer College die vertelde dat voor veel van zijn collega's de Bijbel een 'cultuurboek' is, is zelf een van de weinigen binnen de school die ook de hoop heeft dat leerlingen gaan nadenken over wat de Bijbelverhalen hen zelf te zeggen hebben en hoe de Bijbelverhalen richting aan hun leven kunnen geven. En op het Calvin College en het Heiland College spraken we docenten, en hoorden we over collega-docenten, die – hoewel aangenomen en werkzaam op de school – toch niet over alle voor de school (en de achterban) belangrijke zaken dezelfde opvattingen hebben. Een strikt(er) toelatingsbeleid wil dus niet zeggen dat alle neuzen dezelfde kant op staan. Een nauwkeurig omschreven toelatingsbeleid met een duidelijk profiel ten aanzien van waar de beoogd docent aan moet voldoen (op het gebied van vaardigheden, maar ook wat betreft opvattingen en gedragingen) kan diversiteit binnen de schoolmuren dus niet voorkomen.

Vermoedelijk heeft dit onder meer te maken met veranderende standpunten door de jaren heen. Onder invloed van bijvoorbeeld levensgebeurtenissen, nieuwe contacten, en maatschappelijke ontwikkelingen ontwikkelen mensen zich en komen ze soms tot veranderende inzichten. Ook

7. Hoewel ons onderzoek zich niet alleen op levensbeschouwelijke vormingsdoelen richtte, werden de respondenten door de in de interviews voorgelegde vragen wel uitgedaagd om hierop in te gaan. Vooral omdat al vroeg in de interviews gevraagd werd naar de persoonlijke levensovertuiging van de docent en hoe hij/zij deze al dan niet verbindt met het werken op zijn/haar school in kwestie.

is het mogelijk dat docenten er tijdens het sollicitatiegesprek achter komen dat ze over bepaalde zaken eigenlijk nog nooit echt nagedacht hebben. Daardoor stemmen ze makkelijk in met een bepaalde en gewenste schoolvisie (ook omdat de beoogde baan daarmee dichterbij komt), terwijl ze zich, als het betreffende onderwerp concreter wordt, niet zonder meer kunnen vinden in het 'officiële standpunt' van de school. Bijvoorbeeld als een eigen kind homoseksueel blijkt te zijn of als een nichtje zich tot de islam bekeert. We komen later in dit hoofdstuk verder terug op de spanningen die dit met zich mee kan brengen.

5.1.2 (Mogelijke) inbreng van eigen levensovertuiging

Deze paragraaf geeft antwoord op de eerste en tweede subvraag: hoe en waar brengen docenten hun persoonlijke levensovertuiging in hun werk op school tot uiting? Vanuit welke motivatie doen zij dit en welke doelen hebben zij daarmee? Wat vinden ze daarbij gemakkelijk en waar hebben ze moeite mee? En in hoeverre leggen zij daarbij een relatie met de christelijke traditie en/of andere tradities, levensovertuigingen en/of levenswijzen?

De docenten die bij ons onderzoek betrokken waren, hebben vrijwel allemaal van huis uit een christelijke achtergrond. De rol die het christelijk geloof in hun leven nu speelt, verschilt van persoon

tot persoon. Lang niet alle docenten plaatsen zichzelf binnen het christelijke spectrum (variërend van orthodox tot en met vrijzinnig) en/of zijn kerkelijk betrokken. Ondanks de verschillen in levensovertuigingen en de wijze waarop geloven al dan niet gepraktiseerd wordt, hebben vrijwel alle docenten een uitgesproken afkeer van 'indoctrinatie'. Wat ze hieronder verstaan, kan van persoon tot persoon verschillen. Voor de één is van indoctrinatie sprake wanneer je ongevraagd je eigen levensvisie met een leerling deelt. Voor een ander is indoctrinatie het doelbewust willen bekeren van leerlingen. Veel docenten zijn, in meer of mindere mate, bereid om iets van hun eigen levensovertuiging met leerlingen te delen. Zij benadrukken echter dat ze het niet als hun opdracht zien om op school te evangeliseren.

Docenten voeren verschillende redenen aan om hun levensovertuiging met leerlingen te delen. Een eerste reden is om de leerlingen daarmee zelf aan het denken te zetten en hun een mogelijke richting te wijzen. Voor sommige docenten, met name docenten met een evangelische of orthodoxe levensbeschouwing, levert dit een spanningsveld op. Zij gunnen hun leerlingen het geloof en het perspectief op eeuwig leven en willen hen daar graag op wijzen. Tegelijkertijd willen ze ook geen weerstand oproepen bij de leerlingen en hun de ruimte geven om zelf na te denken. Op

het Calvin College en het Heiland College, de scholen waar van docenten actieve kerkelijke betrokkenheid gevraagd wordt, komen we de behoefte tot evangeliseren het sterkst tegen. Ook op deze scholen leeft echter het bewustzijn dat de rol van school hierin een andere is dan die van kerk en gezin. In de discussie komen we verder terug op de ervaren spanning die kan ontstaan wanneer docenten leerlingen zowel ruimte willen bieden als het christelijk geloof aan hen willen overdragen.

Een tweede veelgehoorde reden om met leerlingen te spreken over de eigen levensovertuiging, is het tot stand willen brengen van een goede, warme band met de leerlingen. Door je als docent niet alleen als vakexpert te laten zien, maar ook als mens, ontstaat een intermenselijke relatie die ook een positieve invloed heeft op het schoolse leren.

Nog een reden is de wens om een voorbeeld te zijn voor de leerlingen als het gaat om hoe je als christen kunt leven. Docenten hopen zo christelijke waarden voor te leven aan de leerlingen. We zagen dit het sterkst bij orthodoxe, actief kerkelijk meelevende docenten.

Een andere veelgehoorde reden om de eigen levensovertuiging met leerlingen te willen delen, is dat leerlingen op deze manier vertrouwd raken met praten over levensovertuigingen en dat ze zich

ervan bewust worden dat er veel verschillende levensovertuigingen zijn. Dit kan leerlingen stimuleren om zelf ook hun eigen visies met anderen te delen en daarover na te denken.

Docenten noemen opvallend vaak dagopeningen als gelegenheid om iets van hun eigen levensvisie met leerlingen te delen. Zeker ook als de docent daarbij een gebed uitspreekt. Daarnaast zijn ingrijpende gebeurtenissen in het leven van ofwel de docent of één van de leerlingen aanknopingspunten voor docenten om hun eigen levensovertuiging ter sprake te brengen. Ook vakgerelateerde onderwerpen (evolutie-schepping, omgaan met je lichaam, samenwerken in teamverband) bieden aanknopingspunten voor docenten om hun eigen levensovertuiging met leerlingen te delen.

Docenten geven ook redenen aan om terughoudend te zijn met het delen van hun eigen mening, geloofsbeleving of levensovertuiging. Sommige onderwerpen worden als 'te privé' beschouwd. Ook willen sommige docenten hun leerlingen niet onnodig belasten met eigen (theologische) vragen of twijfels. Vanuit pedagogische overwegingen kiezen ze er dan voor om hun eigen visie achterwege te laten. Ook als de eigen visie (gedeeltelijk) afwijkt van het beleid van de school, kiezen docenten er vaak voor om zich richting leerlingen wat terughoudend op te stellen. Vaak omdat dit ook vanuit

de schoolleiding van hen gevraagd en/of verwacht wordt. De persoonlijke levensovertuiging van de docent kan daarbij wel eens op gespannen voet staan met wat er vanuit de schoolleiding of door de ouders van de docenten verwacht wordt.

5.1.3 Omgaan met verwachtingen van schoolleider, collega's en ouders

De bovengenoemde spanning is onderwerp van de derde subvraag die we in deze paragraaf bespreken: hoe gaan de docenten om met de verwachtingen vanuit de school (schoolleiding, collega's, achterban) wat betreft de inhoud en wijze waarop zij hun persoonlijke levensovertuiging, al dan niet in relatie tot de christelijke traditie, binnen de school tot uiting brengen?

Bij lang niet alle docenten sluit de eigen, persoonlijke levensovertuiging naadloos aan bij de formele (levensbeschouwelijke) identiteit van de school. Ook als docent en school formeel dezelfde levensbeschouwelijke identiteit hebben en docent en schoolleider bijvoorbeeld ook beiden actief lid zijn van hetzelfde kerkgenootschap, kan er sprake zijn van afwijkende visies en opvattingen. Dat levert spanningen op bij docenten. Docenten vinden het niet altijd makkelijk om hiermee om te gaan. Op het Calvin College en het Heiland College gaat het hierbij onder meer om de invulling van de zondag, het omgaan met kleding-

voorschriften en/of het spreken over evolutie versus schepping. Op diverse scholen hebben docenten verschillende ideeën over de inrichting van dagopeningen en (christelijke) feesten. Op andere scholen roepen dagopeningen spanningen op. Vaak ervaren de docenten de dagopeningen als iets wat vanuit bestuur en management opgelegd is en waar ze zelf niet goed mee uit de voeten kunnen. Vooral met het verplicht gebruik van een specifieke methode (zoals Oase) hebben docenten, om verschillende redenen, moeite. Soms wordt de gehanteerde methode 'te christelijk' gevonden of soms juist 'te humanistisch'. Lang niet alle docenten komen de afspraak na om bij het eerste lesuur een dagopening te houden. In veel gevallen is dit bij de schoolleiding bekend. Een enkele keer wordt dit wel ter sprake gebracht, maar in de meeste gevallen wordt hier niets mee gedaan. Schoolleiders lijken hierin een bepaalde verlegenheid te ervaren. Ook ten aanzien van denken en spreken over (homo- en bi)seksualiteit leven er binnen scholen en de bij de scholen betrokken ouders diverse opvattingen. Docenten voelen zich niet altijd vrij om, zowel richting leerlingen als collega's, hun eigen opvattingen te uiten.

Een andere spanning die docenten ervaren, is de zoektocht naar een goede balans tussen aan de ene kant voldoende 'eigenheid' en aan de andere kant voldoende 'openheid'. Door de toenemende

diversiteit aan (levensbeschouwelijke) opvattingen van zowel schoolleiding, docenten, ouders als leerlingen kan de eenheid binnen een school onder druk komen te staan. Sommige docenten vragen zich wel eens af of de christelijke identiteit van de school nog voldoende gewaarborgd is. Dit is met name het geval bij docenten op scholen die als zingeving- of diversiteitsschool getypeerd zouden kunnen worden. Anderen worstelen met de vraag of er ook grenzen zijn aan wat er allemaal mogelijk is binnen de aanduiding 'christelijke school'. Aan de andere kant waarderen docenten openheid en ruimte voor diverse opvattingen ook sterk. Docenten vinden het van belang dat scholen midden in de samenleving staan en niet verworden tot een eigen eilandje.

In de volgende paragraaf gaan we uitgebreider in op de vraag hoe docenten in meerdere of mindere mate laveren tussen hun eigen levensvisie en het beleid van de school ten aanzien van de vorming van leerlingen, dus tussen formele en geleefde identiteit, maar ook tussen eenvormige en meervormige levensbeschouwelikheden.

5.1.4 Relatie eigen levensbeschouwing en formele levensbeschouwelijke identiteit van de school

Een van de aanbevelingen van enkele docenten is om op zoek te gaan naar een formulering van

de schoolidentiteit waar iedereen zich in kan vinden. Hierin klinkt het verzoek aan de schoolleiding door om een realistische identiteitsomschrijving te geven die aansluit bij de dagelijkse schoolpraktijk en de beleving van individuele docenten. De formele levensbeschouwelijke (christelijke) identiteit van de school zou niet (langer) standaard leidend moeten zijn. Het achterliggende streven hierbij is dat de formele levensbeschouwelijke identiteit van de school en de geleefde identiteit van de betrokkenen niet al te sterk van elkaar moeten verschillen. Uit ons onderzoek blijkt dat dit in de praktijk voor een aanzienlijk deel van de docenten wel het geval is. Dit levert bij diverse betrokkenen spanningen op.

Met hun aanbeveling om te zoeken naar een formulering van de schoolidentiteit waar iedereen zich in kan vinden, stellen deze docenten een omslag voor die ook wel de omkeer van 'focus op formele identiteit' naar 'focus op gedeelde en geleefde identiteit' genoemd kan worden. De levensbeschouwelijke identiteit van de school is geen formeel, vaststaand gegeven, maar gebaseerd op de dynamische werkelijkheid van de schoolpraktijk. Uit de interviews ontstaat het beeld dat docenten in de eerste plaats vanuit hun eigen levensvisie en wat ze (van daaruit) zelf belangrijk vinden in het leven, inhoud geven aan de vorming van hun leerlingen. De formele levensbeschouwelijke

identiteit van de school lijkt daarin niet zozeer een rol te spelen. Deze bevinding sluit aan bij wat Van Hardeveld eerder ten aanzien van leerkrachten in het basisonderwijs concludeerde (zie ook Van Hardeveld, 2003). Zeker als de formele levensbeschouwelijke identiteit van de school goed aansluit bij hoe de docent zelf in het leven staat, speelt deze nauwelijks expliciet een rol in hoe de docent zich binnen de school beweegt en hoe hij/zij invulling geeft aan vorming van leerlingen. Wanneer de kloof tussen de gepercipieerde formele identiteit van de school en geleefde/beleefde identiteit van de docent groter is, lijken docenten zich meer bewust te zijn van de formele identiteit van de school en kan dit voor hen spanningen opleveren (zie 5.1.3).

In ons onderzoek wordt dit zichtbaar bij docenten voor wie het christelijk geloof een belangrijke rol in hun leven speelt (en die zelf actief kerkelijk betrokken zijn). Zij zoeken naar ruimte binnen de school om hun christen-zijn actief vorm te geven, maar ervaren een kloof tussen de invulling die ze zelf aan 'christelijk zijn' geven en de wijze waarop dit binnen de school als geheel gebeurt. Deze kloof kan daarbij op twee manieren waargenomen worden. Het kan bijvoorbeeld gaan om evangelisch/orthodoxe docenten die op zingeving- en diversiteitsscholen een minderheid vormen. Zij zouden graag zien dat de christelijke identiteit van hun school expli-

cieter naar voren komt in onder meer dagopeningen, vieringen en onderlinge gesprekken. Anderzijds kan het hier gaan om actief kerkelijk betrokken docenten die op een traditieschool werken (zoals het Heiland College en het Calvin College) maar die over bepaalde onderwerpen, waaronder de omgang met (homo)seksualiteit, andere opvattingen hebben dan gangbaar is bij de meerderheid van de schoolleiding en/of docenten en/of de kerkelijke achterban.

De spanning tussen formele en geleefde identiteit wordt ook zichtbaar bij docenten die juist aanlopen tegen het feit dat de formele levensbeschouwelijke identiteit van de school 'christelijker is dan dat ze zelf zijn'. Zij voelen zich op bepaalde momenten, met name aan het begin van de dag, als er van hen een dagopening verwacht wordt, niet geheel vrij om met hun leerlingen te werken vanuit de manier waarop ze zelf in het leven staan. Ook voelen ze zich soms, vanwege de formele levensbeschouwelijke identiteit van de school, geremd om bepaalde opvattingen met leerlingen te delen. De ideeën over wat 'christelijk' is en welke opvattingen en/of gedragingen daar wel of niet bij horen, kunnen onderling zeer uiteenlopen. Sommige docenten ervaren weinig ruimte om vanuit hun eigen manier van in het leven staan mede invulling te geven aan de identiteit van de school. Ze ervaren 'identiteit' als iets wat van bovenaf wordt opgelegd als een

min of meer vaststaand gegeven, dat niet veranderd kan worden en waarin ze zich moeten schikken.

Wanneer de focus sterker zou liggen op de geleefde en beleefde identiteit van verschillende bij de school betrokkenen (zowel bestuur, schoolleiding, docenten, ouders en leerlingen), kan meer recht worden gedaan aan de variëteit aan visies en ervaringen van de betrokkenen. In de discussie komen we hier verder op terug.

5.1.5 Aanbevelingen van docenten

Aan de docenten hebben we ook gevraagd om ideeën en aanbevelingen als het gaat om het omgaan met de besproken spanningen. De antwoorden op de vierde subvraag staan dan ook centraal in deze paragraaf: welke aanbevelingen en ideeën hebben docenten voor de inhoud en wijze waarop persoonlijke levensovertuigingen (al dan niet in relatie tot de christelijke traditie) binnen de school tot uiting gebracht kunnen worden?

Opvallend is de tegenstelling in de opvattingen over het onderling gesprek over de (levensbeschouwelijke) identiteit van de school. Aan de ene kant zijn er docenten die van mening zijn dat het vruchtbaar zou zijn om vaker met elkaar te spreken over de (formele) levensbeschouwelijke identiteit van de school en hoe docenten/schoolleiding hier zelf tegenaan kijken. Deze docenten hebben het idee

dat er veel te vaak verondersteld wordt dat iedereen het wel eens is over bijvoorbeeld de christelijke identiteit van de school, terwijl er in werkelijkheid ook docenten zijn die het christelijk karakter van de school betwijfelen. Het gesprek hierover zou kunnen leiden tot meer onderling begrip en een betere sfeer binnen het team. Aan de andere kant zijn er ook docenten die het juist geen goed idee vinden om onderling levensvisies en opvattingen te delen. Zij willen graag hun privacy op dit gebied behouden en vinden dat collega's daar, mede in relatie tot schoolleiding en leerlingen, ook recht op hebben.

Docenten waarderen het positief als er een mogelijkheid is om in alle openheid en eerlijkheid de ervaren spanningen met de schoolleiding te bespreken. Docenten die zich gezien en gehoord weten, voelen zich gesterkt om ondanks de dilemma's die ze ervaren, op een goede manier binnen de school te functioneren. Met name wanneer ouders zich bij de docent komen beklagen vanwege iets wat in de les gezegd of gedaan zou zijn, en wat niet zou passen bij de formele, christelijke identiteit van de school, is het voor docenten heel waardevol om te weten dat de schoolleiding achter hen staat. Ook als docenten op een bepaald moment in hun leven geloofsvragen of -twijfels krijgen en dat, in relatie tot hun bijdrage aan de christelijke identiteit van de school, in vertrouwen met de

schoolleiding kunnen bespreken, kan in gezamenlijkheid gezocht worden naar wat de docent nodig heeft om verder te ontwikkelen.

Lang niet altijd wordt die openheid en ruimte echter ervaren. Soms lijkt al vanaf het sollicitatiegesprek een soort taboe te zijn om open en eerlijk uit te spreken wat men nu echt van bijvoorbeeld dagopeningen vindt en/of in hoeverre en op welke manier de christelijke levensovertuiging nu daadwerkelijk een rol speelt in iemands leven. Bij docenten speelt op dat moment ongetwijfeld de gedachte mee dat zij mogelijk 'niet christelijk genoeg' worden bevonden, ofwel juist 'te christelijk', of dat zij specifieke, door de school minder gewenste, opvattingen hebben die om op de betreffende school te mogen werken maar beter niet uitgesproken kunnen worden. Eenmaal aangenomen is het vervolgens minder makkelijk om de eigen, onversneden visie te verwoorden. Om in een later stadium minder voor verrassingen te komen staan, is een duidelijk aannamebeleid inclusief afspraken over de naleving van bij aannahme besproken zaken volgens sommige docenten aan te bevelen. Naarmate potentiële, nieuwe docenten beter weten op wat voor school ze terecht komen en wat er op die school ook in levensbeschouwelijk opzicht wel/niet van ze verwacht wordt, kunnen docenten beter inschatten of ze daadwerkelijk op de school willen en kunnen werken. Andersom geldt ook dat als schoolleiders

duidelijker weten wat voor hen, in relatie tot de school die ze willen zijn, onopgeefbare criteria zijn, en bij de aannahme 'minder water bij de wijn doen', er vermoedelijk minder spanningen ervaren worden tussen persoonlijke levensovertuigingen van docenten en de formele identiteit van de school. In de discussie komen we hier nog op terug.

Een andere aanbeveling die docenten doen aan de schoolleiding is om de realiteit onder ogen te durven zien. Scholen zouden niet krampachtig vast moeten blijven houden aan bijvoorbeeld (een bepaalde invulling van) de dagopeningen of aan bepaalde beelden van wat een 'christelijke school' is en wat er op een christelijke school gebeurt. De tijden zijn veranderd en daar moet je als school wel in mee ontwikkelen, volgens hen. Niet zelden hebben schoolleiders andere ideeën over wat passend zou zijn op een christelijke school en wat niet. Op sommige scholen lijkt de formele identiteit en de invulling die de schoolleiding wil geven aan de christelijke identiteit, 'christelijker' te zijn dan passend bij de grote groep geseculariseerde docenten op deze scholen.

Uit deze aanbeveling volgt nog een laatste aanbeveling. Enkele docenten stellen voor om op zoek te gaan naar een formulering van de schoolidentiteit waar iedereen zich in kan vinden. Zij stellen dus een inductieve strategie voor bij

het vormgeven van de identiteit (zie paragraaf 2.2.1).

5.2 Discussie

Nu in hoofdlijnen de bevindingen van het onderzoek besproken zijn, reflecteren we hier op het onderzoek als geheel en op enkele specifieke uitkomsten daarbij doen we enkele aanbevelingen.

5.2.1 Onderzoek

Selectie scholen

Aan het onderzoek hebben acht christelijke scholen voor voortgezet onderwijs meegedaan. Het streven was om de diversiteit van bij Verus aangesloten scholen voor voortgezet onderwijs in beeld te brengen. Mede op basis van de in eerder onderzoek onderscheiden typen van christelijk basisonderwijs (Bertram-Troost et al., 2012) zijn we tot een selectie gekomen. Gedurende het onderzoek bleek dat de scholen inderdaad op eigen wijze vormgeven aan hun (levensbeschouwelijke) identiteit. De steekproef bleek wat dat betreft het doel (diversiteit in beeld brengen) te dienen.

De indeling in verschillende typen basisonderwijs hebben we als heuristisch instrument gebruikt om op het spoor te komen hoe de scholen in het voortgezet onderwijs invulling geven aan hun formele christelijke identiteit. We hebben geen empirische gegevens over de mate waarin de drie typen voorkomen in het christelijk voortgezet onderwijs. Wel is de

ervaring dat het aantal traditiescholen, zeker in het voortgezet onderwijs, de facto heel klein is. In die zin dienen de acht geselecteerde scholen niet als een representatieve afspiegeling gezien te worden.

Selectie docenten

Bij de schoolselectie konden we zeer zorgvuldig te werk gaan en konden we gebruikmaken van onder meer de voorkennis van de identiteitsadviseurs van Verus en de manier waarop scholen zich op hun website presenteren. Bij de selectie van individuele docenten hadden we minder mogelijkheden om tot een evenwichtige selectie te komen. Hoewel we vooraf een brede omschrijving van ons onderzoek hebben gegeven, en hoewel de prikkelende vragen die we op kaartjes in de docentenkamers hebben verspreid om docenten uit te nodigen voor het onderzoek vrij algemeen waren ('Wat is uw mooiste onderwijsmoment?'), zie Bijlage 3), is onze indruk dat de groep docenten die mee heeft gedaan aan de interviews niet op alle scholen een goede afspiegeling is van het hele docententeam. Zo zijn we maar weinig docenten tegengekomen die zelf helemaal niets hebben met het christelijk geloof. Afgaande op wat de docenten over hun collega's vertelden, zijn deze docenten wel degelijk aanwezig in de school. Op een meer indirecte manier hebben we hun stem in het onderzoek daarom aan bod laten komen. We kunnen verschillende

verklaringen bedenken voor het gebrek aan deze groep docenten. Mogelijk hebben schoolleiders op ons verzoek om ons met een diverse groep docenten in contact te brengen, ons toch (bewust of onbewust) vooral namen gegeven van mensen die in brede zin positief staan ten opzichte van de christelijke identiteit van de school. Mogelijk houden docenten die minder hebben met de christelijke identiteit van de school, zich bij een dergelijk onderzoek liever op de vlakte. Een andere mogelijkheid is dat de schoolleider met de docenten die hij noemde nauwer persoonlijk contact heeft, waardoor hij eerder aan deze mensen dacht in verband met ons onderzoek. We kunnen dit echter niet nagaan.

5.2.2 Uitkomsten

Gebrek aan open gesprek over levensbeschouwelijke visie

Uit ons onderzoek blijkt dat er op veel scholen nauwelijks openlijk gesproken wordt over de uiteenlopende levensbeschouwelijke visies van docenten. Deze bevinding komt overeen met de resultaten van het recent gepubliceerde onderzoek van Speelman (2014), *Ontdekkend levensbeschouwelijk leren. Naar vernieuwde levensbeschouwelijke vorming in de basisschool*.

Speelman beschrijft de verlegenheid van veel basisschoolleerkrachten om het levensbeschouwelijk gesprek zowel onderling als met leerlingen te voeren. Naast

'onkunde' en het gebrek aan 'levensbeschouwelijke taal' kunnen angst voor onbegrip of 'uitsluiting' hierbij een rol spelen. In extreme zin zou het zelfs mogelijk zijn dat docenten bang zijn om hun baan te verliezen wanneer ze 'het achterste van hun tong zouden laten zien'. Op grond van het huidige onderzoek kunnen we dit echter niet staven. Een mogelijk vervolgonderzoek zou zich dan ook specifiek op deze groep docenten kunnen richten. Evident is dat hun privacy dan zeer goed beschermd moet worden en dat de docenten het volle vertrouwen in de integriteit van de onderzoekers moeten hebben.

Hoewel we dus niet kunnen uitsluiten dat bepaalde stemmen binnen de school minder duidelijk weerklinken in het onderzoek, hebben we zowel tussen scholen als binnen scholen verschillende stemmen gehoord. De acht scholen verschillen van elkaar in onder meer de manier waarop ze uiting willen geven aan hun levensbeschouwelijke identiteit. Ook verschillen ze, van daaruit, in de manier waarop het christelijk geloof en/of de kerkelijke betrokkenheid een rol speelt in het aannamebeleid. Niettemin vonden we ook verschillen tussen de docenten van dezelfde school. Zo vonden we bijvoorbeeld een aantal redelijk orthodoxe docenten op scholen die als meer vrijzinnig omschreven zouden kunnen worden. Andersom vonden we op de meer orthodoxe scholen ook

docenten die qua denkbeelden en manier van in het leven staan ook prima zouden passen op een school met een meer open christelijk of vrijzinnig karakter. Mogelijk hangt dit samen met het feit dat lang niet alle docenten in die zin zo bewust gekozen hebben voor de school waarop ze nu werkzaam zijn. In veel gevallen heeft het komen werken op een school ook te maken met zaken als: 'de beschikbaarheid van een functie op het juiste moment', 'de afstand tussen woning en school' en 'zo spoedig mogelijk werk nodig hebben'. Het zou goed zijn als schoolleiders zich hiervan bewust zijn wanneer zij reflecteren op de identiteit van hun school en hoe hun docenten deze identiteit beleven.

Bovenstaande opmerking sluit ook aan bij de aanbeveling van enkele docenten om een schoolidentiteit te formuleren die zo goed mogelijk aansluit bij de (levensbeschouwelijke) identiteit van de docenten en de geleefde praktijk. In sommige gevallen lijkt er een redelijke afstand te zijn tussen de formele identiteit van de school, de toelichting van de schoolleider daarbij en de beleving van (een deel van) de docenten. Lang niet altijd wordt hier openlijk over gesproken. Een praktische uiting hiervan is het feit dat we op meerdere scholen docenten tegenkwamen die ondanks de afspraken die hierover met de schoolleiding gemaakt zijn (bijvoorbeeld in het aannamegesprek) niet of nauwe-

lijks dagopeningen houden en hier, door de schoolleider, hoewel deze hiervan op de hoogte is, niet op aangesproken worden. Er lijkt van beide kanten een bepaalde verlegenheid, maar ook een bepaalde angst, om dergelijke zaken openlijk met elkaar te bespreken. Schoolleiders willen graag vasthouden aan het (ideaal)beeld dat zij van de school en de docenten hebben, en docenten willen graag als volledig gerespecteerd en gewaardeerd personeelslid mee blijven doen op school. Daarbij lijkt er van beide kanten ook een zekere schroom om persoonlijke levensvisies met elkaar te delen en lijkt de gedachte te leven dat het makkelijker is om met verschillen in gedrag en opvattingen om te gaan als erover gezwegen wordt, dan wanneer verschillen expliciet gemaakt wordt.

Omdat het gesprek over de levensbeschouwelijke identiteit van de school en hoe docenten zich hiertoe vanuit hun eigen levensbeschouwelijke identiteit verhouden zo lastig te voeren blijkt, kan het zeer behulpzaam zijn als het gesprek hierover plaatsvindt onder leiding van 'identiteitsexperts' van buiten de school, rekening houdend met het gegeven dat niet iedereen behoefte heeft aan het voeren van dit gesprek. In dergelijke gesprekken – waarin rekening gehouden wordt met de hierboven beschreven gevoelheden – zou expliciet ingegaan kunnen worden op de vraag hoe docenten/schoolleiding aankijken

tegen diversiteit in (levensbeschouwelijke) opvattingen. Wordt dat als mogelijke verrijking gezien (ook richting de leerlingen) of als bedreiging? Hoeveel diversiteit is mogelijk om toch samen een (christelijke) schoolgemeenschap te vormen? En wat betekent dat concreet voor bijvoorbeeld het wel of niet verplicht stellen van het houden van dagopeningen door docenten? Hoeveel ruimte kan er gegeven worden aan docenten om aan de dagopeningen een eigen invulling te geven? En welke invulling is dan binnen de school wel/niet passend? Vragen waar niet op voorhand een antwoord op te geven is, maar die in de specifieke schoolcontext met het oog op de huidige populatie docenten en leerlingen wel dringend om een antwoord vragen. Ook op scholen met een meer gesloten toelatingsbeleid en docenten en leerlingen die in principe kerkelijk meelevend zijn. Want ook op die scholen is er, in toenemende mate, sprake van interne diversiteit.

Levensbeschouwing als onderwerp van jaargesprekken

Zoals we al bespraken, is een deel van de spanningen die docenten ervaren ten aanzien van hun eigen levensvisie in relatie tot de formele identiteit van de school, te herleiden tot het moment waarop de docent op school is komen werken en wat er toen wel/niet besproken is. Een sollicitatiegesprek, waarbij het wel of niet krijgen van de baan op het spel

staat, lijkt niet de beste plek om oprechte openheid ten aanzien van eigen levensbeschouwelijke opvattingen te verwachten. Aan de andere kant zou die openheid juist in dat stadium wel wenselijk zijn (voor zowel de school als geheel als voor de individuele docent), om over en weer tot een goede afweging te komen of iemand qua opvattingen zich wel of niet thuis zal voelen op de school. Complicerende factor hierbij is dat schoolleiders zich soms genoodzaakt zien om 'water bij de wijn' te doen. Bijvoorbeeld in een situatie dat er dringend een vakdocent nodig is, maar er geen geschikte, gekwalificeerde kandidaat is die ook wat betreft levensbeschouwelijke opvattingen goed bij de school past. Dit zijn zeer complexe zaken waar geen kant-en-klare oplossing voor is.

Met een zorgvuldig aannamebeleid zijn mogelijke spanningen tussen de persoonlijke levensvisie van de docent en de (formele) identiteit van de school bovendien niet geheel te voorkomen. Identiteit, zowel die van individuen als die van organisaties, is niet een vast gegeven, maar iets wat onder invloed van uiteenlopende factoren constant in ontwikkeling is. Een docent en de school waar hij/zij werkt, kunnen in de loop der jaren dichter naar elkaar toe groeien, maar ook verder van elkaar af komen te staan. Ook hier is de vraag hoeveel ruimte en openheid er is om die afstemming tussen de docent en de school

met enige regelmaat ter sprake te brengen. Een mogelijkheid is om hier een vast gespreksonderwerp van te maken, bijvoorbeeld tijdens een jaargesprek. Het zou dan wel duidelijk moeten zijn dat er aan dit gespreksonderdeel geen consequenties verbonden worden (zoals promotie of ontslag), maar dat het als doel heeft om zowel de individuele docent als de school als geheel zo veel mogelijk tot zijn/haar recht te laten komen. Op een gegeven moment zou de uitkomst dan wel kunnen zijn dat in gezamenlijkheid de conclusie getrokken wordt dat een docent niet (langer) op zijn/haar plaats is op de school, omdat of de docent of de school geleidelijk aan veranderd is en er van verwijdering sprake is. Het vraagt echter heel wat moed, van beide kanten, om in een professioneel werkoverleg ook zulke persoonlijke zaken te bespreken. Niettemin achten wij dit wel het overwegen waard. Maar er moet rekening mee worden gehouden dat op scholen waar dit nu niet gebruikelijk is, er behoorlijke weerstand kan zijn tegen een dergelijke benadering.

Vormingsgemeenschap versus heilsgemeenschap

Een ander dilemma dat docenten in ons onderzoek ervaren is aan de ene kant het willen delen van het evangelie met de leerlingen en hun wijzen op het heil dat in dat evangelie te vinden is, en aan de andere kant het besef dat – in tegenstelling tot geloofsgemeenschappen – de school primair

geen plek is om te evangeliseren. Leerlingen hebben ook godsdienstig-levensbeschouwelijk de ruimte nodig om hun eigen levensvisie te ontdekken en/of te ontwikkelen.

Deze spanning is het sterkst waar te nemen bij de meer orthodoxe docenten met een meer exclusivistische visie op geloven en de meestal hiermee nauw samenhangende absolute waarheidsclaim ten aanzien van de christelijke godsdienst (zie uitvoerig hierover Miedema, 1997). Uit liefde voor en betrokkenheid op de leerlingen zouden ze graag zien dat hun leerlingen ook in de God van de Bijbel (gaan) geloven. Aan de andere kant zijn ook deze docenten beïnvloed door het belang dat in de huidige samenleving aan 'autonomie' wordt gehecht en dat huns inziens ook pedagogisch en onderwijskundig in de school verdisconteerd dient te worden. Autonomie-ontwikkeling en kritisch leren denken worden gezien als een belangrijk opvoedingsdoel, zeker binnen de context van het onderwijs. Leerlingen zouden zelf hun eigen, beredeneerde keuzes moeten kunnen maken, hierbij uitgedaagd en gesteund door de docenten en hun medeleerlingen. De docenten willen vanuit hun rol als docent hun leerlingen hiervoor graag de ruimte geven, en hebben dus ook een afkeer van indoctrinatie. Maar ze willen wel vanuit hun perspectief als gelovige en de door hen ervaren Bijbelse opdracht om anderen

met het evangelie in aanraking te brengen, zoeken naar wat binnen hun school wel of niet mogelijk is en geaccepteerd kan worden. De verschillen tussen de scholen op dit punt zijn groot. Op het Calvin College en het Heiland College is er duidelijk ruimte voor docenten om binnen de schoolmuren hun eigen perspectief als gelovige in te brengen en zo de leerlingen met het evangelie te confronteren. Op de andere scholen lijkt hier veel minder ruimte voor te zijn of voor genomen te worden.

Duidelijk is dat alle docenten met betrekking tot geloof, geloofs-overtuiging en het in meerdere of mindere mate aan de orde stellen van de Bijbelse boodschap een onderscheid maken tussen de specifieke rol, functie en het doel van de school en die van een geloofsgemeenschap. We zouden dat op de noemer kunnen brengen van vormingsgemeenschap versus heilsgemeenschap.

Een door de Canadese pedagoog Elmer Thiessen gehanteerd driedig onderscheid tussen 'teaching for commitment', 'teaching about commitment', en 'teaching from commitment' (Thiessen, 1996) kan behulpzaam zijn om de uitkomsten van ons onderzoek op dit punt te duiden. Bij *teaching for commitment* gaat het erom dat de docenten mede op basis van hun eigen geloof nadrukkelijk stimuleren dat leerlingen tot geloof komen. Bij *teaching about commitment* gaat het erom dat

docenten verschillende godsdienstig-levensbeschouwelijke overtuigingen inbrengen om de leerlingen daarmee te confronteren. En bij *teaching from commitment* brengen desgewenst docenten ook hun eigen levensbeschouwelijk-godsdienstige overtuigingen en visies (hun 'in-de-wereld-staan') in, maar steeds binnen het pedagogisch-onderwijskundig doel van de godsdienstig-levensbeschouwelijke zelfverantwoordelijke zelfbepaling van de leerlingen, van hun commitment of 'in-de-wereld-staan' (Miedema, 1996). Uiteraard is er een nauw verband van het hier genoemde *commitment for, about en from*-varianten, en de in paragraaf 2.2. genoemde drieslag van '*learning in(to) religion*', '*learning about religion*', and '*learning from religion*'.

Het belang van duidelijkheid en openheid

Cruciaal is hoe in christelijke scholen voor voortgezet onderwijs het pedagogisch doel voor jongeren van twaalf tot circa achttien jaar geformuleerd wordt. Gaat het daarbij om overdracht (transmissie) van culturele inhoud (leerstof) inclusief godsdienstig-levensbeschouwelijke of gaat het om de toe-eigening (transformatie) van betekenisvolle vormingsstof (levensstof) door de leerlingen, om hun identiteitsontwikkeling (zie Miedema, 2002)? Als het pedagogisch doel van de school als gemeenschap (*community of practice*) duidelijk is of wordt, kan er ook met meer duidelijk-

heid gesproken worden over de inbreng van godsdienstig-levensbeschouwelijke elementen in het curriculum van de school, in vak- en vormingsgebieden en op schoolniveau en de manier waarop ('teaching in', 'teaching about', 'teaching from') dat gebeurt. Voorwaarde om te komen tot een door het docententeam en de schoolleiding gedeelde duidelijkheid ten aanzien van de pedagogische doelen – en eventuele subdoelen – van de school, is het doorbreken van de zwijgcultuur en het stimuleren van gezamenlijke reflectie, bijvoorbeeld door middel van identiteitsberaden.

Wat nodig is, is een cultuuromslag waardoor open en zonder veroordeling gesproken kan worden over professionele en persoonlijke commitments, al dan niet expliciet verbonden met het christelijk geloof, om zo tot overeenstemming te komen over de inhoud van het curriculum en de breedte van de schoolpraktijken. Bij de gratie van die duidelijkheid en openheid kunnen de inspiratie, motivatie en de professionele en persoonlijke inbreng van de docenten tot hun recht komen ten bate van de persoonsvorming van alle leerlingen op scholen voor christelijk voortgezet onderwijs.

Literatuur

Avest, K.H. ter, Kom, C., Wolff, A. de, Bertram-Troost, G.D. & Miedema, S. (2013). 'Als het goed voelt...' Een onderzoek naar schoolkeuzemotieven van ouders van jonge kinderen. Woerden: Verus (voorheen Besturenraad).

Bakker, C. (2002). Hoe geef je vorm aan de identiteit van de school? In: S. Miedema & H.M. Vroom (red.). *Alle onderwijs bijzonder. Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs* (pp. 97-124). Zoetermeer: Meinema.

Bakker, C. & Rigg, E. (2004). *De persoon van de leerkracht. Tussen christelijke schoolidentiteit en leerlingendiversiteit*. Zoetermeer: Meinema.

Bakker, D. den (2013). *Scholen met lef. Tien notities bij christelijk geïnspireerd onderwijs in een seculiere tijd*. Woerden: Verus (voorheen Besturenraad).

Bader, V. (2007). *Secularism or Democracy? Associational Governance of Religious Diversity*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Bertram-Troost, G.D. (2006). *Geloven in bijzonder onderwijs. Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in*

het voortgezet onderwijs. Zoetermeer: Boekencentrum.

Berger, P. (1967). *The Sacred Canopy: Elements of a Sociological Theory of Religion*. New York: Doubleday & Company, Inc.

Bertram-Troost, G.D., Kom, C., Avest, I., ter & Miedema, S. (2012). *Typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd. Scholleiders aan het woord over de eigenheid van hun school*. Woerden: Verus (voorheen Besturenraad).

Brezinka, W. (1994). *Socialization and Education: Essays in Conceptual Criticism*. Westport: Greenwood Press.

Cassanova, J. (1994). *Public Religions in the Modern World*. Chicago: University of Chicago Press.

Carr, W. (ed.) (2005). *The RoutledgeFalmer reader in Philosophy of Education*. London/New York: RoutledgeFalmer.

Friesse, S. (2012). *Qualitative Data Analysis with ATLAS-Ti*. London: Sage Publications.

Graaf, J. van der (2003). Tussen isolement en lege tolerantie. Le-

zing voor de IBA-studiedag over het thema Besturen van christelijke instellingen in een multireligieuze samenleving – een bijdrage aan het publieke debat over waarden en normen, 20 juni, plaats onbekend.

Grimmitt, M. (2000). Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: Re-thinking Knowledge, Teaching and Learning in Religious Education. In:

Grimmitt, M. (ed.). *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE (207-227)*. Great Wakering: McCrimmon Publishing Company Ltd.

Hardeveld, G. van (2003). *Bijzonder bekwaam. Keuzeprocessen van leraren voor identiteitsversterkende beroepsbekwaamheden in het protestants-christelijk basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.

Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.

Kooij, J.C. van der, De Ruyter, D.J. & Miedema S. (2013). 'World-view': the Meaning of the Concept

- and the Impact on Religious Education. *Religious Education* 108 (2), 210-228.
- Kole, J.J. & De Ruyter, D.J. (red.) (2009). *Code en karakter. Beroepsethiek in onderwijs, jeugdzorg en recht*. Amsterdam: SWP.
- Kole, J.J. & De Ruyter, D.J. (2011). 'Betrokken en bevlogen. Beroepsethiek en werkzame idealen van leerkrachten'. In: HJK 38 (5) 4-7.
- Korthagen, F.A.J. (2004). *Zin en onzin van competentiegericht opleiden*. In: VELON-tijdschrift 25 (1) 13-23.
- Langeveld, M.J. (1979). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lybaart, J. (2007). *Veelheid aan onrust. Beter Onderwijs Nederland, het publieke debat en de politieke agenda*. Doctoraalscriptie, Universiteit van Amsterdam.
- Miedema, S. (1994). *Identiteit tussen inspiratie en engagement*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Miedema, S. (1995). *Modellen van identiteit*. In: S. Miedema en H.W. Vijver (red.). *Visie als venster. Pluraliteit van levensbeschouwingen binnen het christelijk Hoger Beroeps Onderwijs* (pp. 31-44). Kampen: Kok.
- Miedema, S. (1996). *Teaching from Commitment: A Developmental Perspective*. In: Nieman, A. et al. (eds.). *Philosophy of Education 1995* (pp. 482-484). Urbana, Illinois: University of Illinois.
- Miedema, S. (1997). *Institutionele en persoonlijke identiteit in pluralistisch perspectief*. In: C.A.M. Hermans en J.P.A. van Vugt (red.). *Identiteit door de tijd. Reflecties op het confessionele basisonderwijs in een gesecculariseerde en multiculturele samenleving* (pp. 150-168). Den Haag/Nijmegen: ABKO/KSC..
- Miedema, S. (2002). *Overdracht of toe-eigening? Over wat je kinderen wilt meegeven*. In: S. Miedema & H.M. Vroom (red.). *Alle onderwijs bijzonder. Levensbeschouwelijke waarden in het onderwijs* (pp. 73-96). Zoetermeer: Meinema.
- Miedema, S. (2003). *De onmogelijke mogelijkheid van levensbeschouwelijke opvoeding*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Miedema, S. (2012a). *Levensbeschouwelijke vorming in een (post-)seculiere tijd*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Miedema, S. (2012b). *Christelijk basisonderwijs anno 2012*. Lezing gehouden op de Algemene Leidenvergadering van Verus (voorheen Besturenraad), Soesterberg, 1 juni.
- Miedema, S. (2014). *From Religious Education to Worldview Education and Beyond: the Strength of a Transformative Pedagogical Paradigm*. *Journal for the Study of Religion*, 27 (1), 82-103.
- Miedema, S. en Bertram-Troost, G.D. (2008). *Democratic citizenship and religious education: challenges and perspectives for schools in the Netherlands*. *British Journal of Religious Education*, 30 (2), 123-132.
- Muynck, A. (2008). *Een goddelijk beroep. Spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het orthodox-protestantse basisonderwijs*. Heerenveen: Uitgeverij Groen.
- Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit. Stand van educatief Nederland 2013*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Roebben, B. (red.) (2000). *Religieus opvoeden in een multiculturele samenleving*. Leuven: Davidsfonds Uitgeverij.
- Schreiner, P. (2012). *Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung. Eine Rekonstruktion europäischer Diskurse und Entwicklungen aus protestantischer Perspektive*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Speelman, C. (2014). *Ontdekkend levensbeschouwelijk leren. Naar vernieuwde levensbeschouwelijke vorming in het basisonderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum.
- Stevens, L. (red.) (2007). *Leraar, wie ben je? Apeldoorn: Garant Uitgevers nv*.
- Taylor, C. (2009). *Een seculiere tijd*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Thiessen, E.J. (1996). *Liberal Education, Public Schools and the Embarrassment of Teaching for Commitment*. In: A. Nieman et al. (eds.). *Philosophy of Education 1995* (pp. 473-481). Urbana, Illinois: University of Illinois.
- Versteegt, I. & Maussen, M. (2011). *The Netherlands: Challenging Diversity in Education and School Life*. ACCEPT PLURALISM Research Project. Tolerance, Pluralism and Social Cohesion: Responding to the Challenges of the 21st Century in Europe. San Domenico di Fiesole, Italy: European University Institute and Robert Schuman Centre for Advanced Studies.
- Westerman, W. (2001). *Ongevenste objectiviteit. Onderwijs in geestelijke stromingen in historisch en vergelijkend perspectief*. Kampen: Kok.
- Winter, M. (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding*. Amsterdam: SWP.
- Wolff, A. de (2000). *Typisch Christelijk. Een onderzoek naar de identiteit van de christelijke school en haar vormgeving*. Kampen: Kok.
- Wolf, A. de (2002). *Identiteit in uitvoering. De christelijke school in discussie*. Zoetermeer: Meinema.

Bijlagen

1. Typebeschrijvingen scholen afkomstig uit PO-onderzoek
2. Eerste (standaard) e-mail aan schoolleider met verzoek tot deelname
3. Semigestructureerde interviewleidraad schoolleider
4. Semigestructureerde interviewleidraad docent

1

Type beschrijvingen scholen afkomstig uit PO-onderzoek

Type 1 – Traditiescholen

Persoonlijke ontplooiing is erg belangrijk op onze school. Een heel belangrijk aspect daarvan is godsdienstige vorming. Wij vinden het belangrijk om leerlingen in aanraking te brengen met het evangelie van Jezus Christus. Ook vindt onze school het belangrijk dat kinderen kennis krijgen van de Bijbel en het christendom.

Er is vrijwel iedere dag aandacht voor godsdienstige vorming op onze school en bij de behandeling van thema's rondom levensbeschouwelijke diversiteit zullen we de bijzondere positie van het christendom steeds onder de aandacht brengen. Wij vinden het niet de taak van onze school om leerlingen kritisch te laten zijn op hun eigen levensbeschouwing en achtergrond.

Bij de godsdienstlessen gebruiken we de methode Kind Op Maandag / Startpunt / eigen materiaal. Aan de methodekeuze hiervoor besteden we veel aandacht waarbij soms niet alleen het team wordt betrokken, maar ook het bestuur en de ouders. Levensbe-

schouwelijke activiteiten hebben een Bijbels karakter en christelijke waarden staan er centraal.

Onze school heeft voornamelijk protestantse leerlingen, maar er zijn ook onkerkelijke leerlingen en leerlingen met andere levensbeschouwelijke achtergronden. Ons personeel is overwegend protestants-christelijk en onze schoolleider is actief betrokken bij een geloofsgemeenschap. De school vindt het belangrijk goede banden te onderhouden met de geloofsgemeenschappen in de wijk of het dorp.

Type 2 – Diversiteitsscholen

Op onze school is de overdracht van instrumentele vaardigheden erg belangrijk, net als het bijdragen aan gelijke kansen van de leerlingen in de samenleving. Wij willen leerlingen voorbereiden op een leven in een multiculturele samenleving. Godsdienstige of levensbeschouwelijke opvoeding behoort niet direct tot de belangrijkste onderwijsdoelen van onze school. Wel vinden we het belangrijk dat leerlingen kennismaken met het christelijk geloof, vooral

omdat de waarden die in onze samenleving belangrijk zijn, geënt zijn op het christendom.

De samenstelling van de wijk waarin de school staat, heeft een behoorlijke invloed op de manier waarop we vormgeven aan onze identiteit. Dat onze school officieel een christelijke achtergrond heeft, speelt maar een kleine rol in hoe we omgaan met deze en andere thema's die op ons afkomen. Onze school besteedt vooral in afzonderlijke lessen, die we minimaal een aantal keer per week geven, aandacht aan levensbeschouwelijke vorming. In de lessen geven we veel aandacht aan de wereldgodsdiensten en aan maatschappelijke vraagstukken. Als methode gebruiken we veelal Trefwoord / Kind op Maandag.

Levensbeschouwelijke diversiteit waarderen wij positief. Er is bij ons ruimte om levensbeschouwingen op basis van gelijkwaardigheid te ontmoeten en van elkaar te leren. De verscheidenheid aan levensbeschouwingen zien we als een leermogelijkheid.

Op onze school zijn er leerlingen met diverse religieuze en seculiere levensbeschouwelijke achtergronden. Ook etnisch is onze leerlingenpopulatie (vaak) divers. Het personeel bij ons kan eveneens divers zijn wat betreft levensbeschouwing. Ook leerkrachten met een seculiere, islamitische of hindoeïstische levensbeschouwing kunnen op onze school werken.

Type 3 – Zingevingsscholen

Onze school hecht grote waarde aan het evenwichtig aandacht geven aan de vorming van leerlingen op alle gebieden. Het stimuleren van ontwikkeling en samenwerking, het kinderen leren om voor zichzelf te denken en open te staan voor anderen vinden we belangrijk. De persoonlijke ontwikkeling en ontplooiing van individuele leerlingen staat centraal.

‘Zingeving’ is een belangrijk onderwerp dat veel aandacht krijgt bij levensbeschouwelijke vorming. Wij leren onze leerlingen om vanuit de eigen (christelijke) achtergrond om te gaan met verschillende levensopvattingen.

Op onze school besteden leerkrachten vrijwel iedere dag, in een apart vak, aandacht aan levensbeschouwelijke vorming. Soms is er ook aandacht voor levensbeschouwelijke vorming in andere vakken.

Bij de levensbeschouwelijke activiteiten gaat het vooral om de christelijke waarden, maar het

karakter van deze activiteiten kan ook meer godsdienstig en Bijbels van aard zijn. Als methode voor levensbeschouwelijke vorming gebruiken we voornamelijk Kind Op Maandag / Trefwoord. Onze school heeft leerlingen met een protestantse achtergrond, maar er zijn ook onkerkelijke leerlingen en leerlingen met andere levensbeschouwelijke achtergronden. Het leerlingenbestand is etnisch vrijwel homogeen. De leerkrachten op onze school hebben voornamelijk een christelijke achtergrond, maar er kunnen ook leerkrachten met een andere levensbeschouwelijke achtergrond werken.

2

Eerste (standaard) e-mail aan schoolleider met verzoek tot deelname

Onderwerp: vooraankondiging onderzoek VU / Besturenraad (nu Verus, red.)

Geachte schoolleider,

Uw school is geselecteerd voor deelname aan het landelijk onderzoek naar visie, motivatie en inspiratie onder docenten in het voortgezet PC onderwijs, dat wordt uitgevoerd door de Vrije Universiteit Amsterdam en wordt gefinancierd door de Besturenraad (nu Verus, red.). Wij willen binnenkort telefonisch contact met u opnemen om te vragen of u kunt deelnemen.

Deelname aan het onderzoek betekent voor uw school:

- Een gratis exemplaar van het onderzoeksrapport (verwacht najaar 2014).
- De kans voor uw docenten om te reflecteren op hun inspiratiebronnen, motivatie en visie op de school.
- Per school vindt één gesprek plaats met de schoolleider, en vervolgens een individueel interview met drie à vier docenten. De antwoorden worden vertrouwelijk en geanonimiseerd behandeld. Met het oog op anonimiteit worden ook de naam en kenmerkende gegevens van de school uit het onderzoeksrapport gehouden.

Wij hopen u hiermee voldoende te hebben geïnformeerd. Mocht u vooraf nog vragen hebben, u kunt ons e-mailen of bellen. In de loop van de komende of volgende week nemen wij contact met u op. Wij hopen dat u bereid bent deel te nemen.

Met vriendelijke groet,
namens het onderzoeksteam,

Dr. Inge Versteegt
Drs. Jacomijn van der Kooij
Dr. Gerdien Bertram-Troost
Prof. dr. Siebren Miedema

3

Semigestructureerde interviewleidraad schoolleider

Inleiding (voorlezen)

In dit interview vraag ik u over de kenmerken van de school waar u schoolleider van bent, en uw beschrijving van de docenten die op deze school werken. Het doel van dit interview is via u een beeld te krijgen van de kenmerken van deze school. Het onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van de Besturenraad (nu: Verus, red.), door een onafhankelijk team van onderzoekers van de Vrije Universiteit Amsterdam.

Uw antwoorden worden vertrouwelijk behandeld. Tijdens het interview zou ik graag een geluidsopname maken die gebruikt wordt bij de transcriptie en die daarna wordt vernietigd. Uw antwoorden kunnen als anoniem citaat verwerkt worden in het eindrapport. We willen u daarom toestemming vragen voor deze geluidsopname. Heeft u bezwaar tegen een dergelijke opname?

(Dank u.) *(Apparaat aanzetten)*

Heeft u nog vragen of opmerkingen, voordat we aan het interview beginnen?

Ik begin met enkele vragen over de school en de leerlingpopulatie, daarna volgen vragen over de docenten.

1. School

Kernvraag (niet benoemen, alleen controleren; dus check bij afronden van dit deel of de kernvraag voldoende is beantwoord): *Hoe beschrijft de schoolleider deze school in termen van leerlingpopulatie, activiteiten, relatie tot de omgeving, eigenheid en levensbeschouwing?*

- Wat is dit voor een school?
- Wat is opvallend aan deze school?
- Waarom kiezen leerlingen of hun ouders voor deze school?
- Welke criteria zijn voor deze school relevant om leerlingen toe te laten of te weigeren?
- Ondervindt uw school concurrentie van een andere school of scholen in de omgeving? Hoe wilt u zich ten opzichte van deze school of scholen onderscheiden?
- Zijn er bijzondere activiteiten voor leerlingen, eventueel in sa-

menhang met de buurt of regio, die deze school organiseert?

- (eventueel) Hoe zit het op deze school met de maatschappelijke stage?
- Welke doelstelling hanteert deze school bij haar onderwijs?
- Hoe beschrijft u de leerlingensamenstelling van deze school?
 - sociaal-economisch
 - geloofsachtergrond
 - etnische identiteit
- Kunt u vertellen op welke wijze deze school uiting geeft aan de levensbeschouwelijke identiteit?
- Kunt u toelichten welke doelstelling de school in levensbeschouwelijke of godsdienstige zin heeft? (bijvoorbeeld – bij vieringen, in de lessen godsdienst/levensbeschouwing, maatschappijleer, filosofie)
- Hoe ziet deze school haar rol in de huidige samenleving?

2. Docenten

Kernvraag: *Hoe wordt de identiteit en eigenheid van de school in de praktijk door docenten vormgegeven, hoe wil de schoolleider dit stimuleren en welke randvoorwaarden scheidt hij/zij hiervoor bijvoorbeeld door vastgelegde kaders, ruimte voor eigen interpretatie e.d.?*

- Denkt u dat de docenten zich kunnen vinden in de identiteit en eigenheid van deze school?
- Wat vindt u dat docenten aan leerlingen zouden moeten meegeven op het gebied van wat wezenlijk belangrijk is in het leven? Kunt u een voorbeeld geven van hoe docenten dat doen?
- Hoe ziet u uw rol om voor docenten een motiverend werkklimaat te scheppen?
- Welke criteria zijn er om docenten op deze school aan te nemen? Wat voor docenten zoekt deze school?
- Merkt u wel eens dat docenten onderling verschillende opvattingen hebben? Om wat voor verschillen gaat het dan? (Bijvoorbeeld op het gebied van visie op goed onderwijs, geloof of levensbeschouwing.)
- Kunt u een voorbeeld noemen van zo'n verschil? Wordt hier openlijk over zulke verschillen van inzicht gesproken? Wat is uw rol hierin?
- Welke verschillen zijn ontoelaatbaar, waar ligt de grens bij deze school?
- Welke verwachtingen heeft u

van docenten wat betreft de inhoud en wijze waarop zij hun persoonlijke levensovertuiging in relatie tot de christelijke traditie binnen de school tot uiting brengen?

- In hoeverre zijn docenten vrij om hier naar eigen inzicht een invulling aan te geven?
- Worden er ook dingen georganiseerd en/of vastgelegd op identiteitsgebied?
- Kunt u hier voorbeelden van geven?
- Kunt u een voorbeeld noemen van een naar uw mening geslaagde uiting van de identiteit van de school?
- Kunt u een voorbeeld noemen van een naar uw mening niet geslaagde uiting van de identiteit van de school?
- Kunt u de volgende zin aanvullen: 'Op mijn ideale school zouden de docenten...'

We zijn aan het eind van dit gesprek gekomen. Wilt u nog iets toevoegen of op een vraag terugkomen? Zou u het formulier willen invullen met biografische gegevens? Dank u wel voor dit gesprek!

4

Semigestructureerde interviewleidraad docent

Inleiding (voorlezen)

In dit interview vraag ik u naar uw persoonlijke motivatie en professionele inspiratie ten aanzien van uw werk op deze school. Het doel van het onderzoek is een beeld te krijgen van visie, motivatie en inspiratie van docenten die werkzaam zijn op verschillende christelijke scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland. Het onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van de Besturenraad (nu: Verus, red.), door een onafhankelijk team van onderzoekers aan de Vrije Universiteit Amsterdam.

Uw antwoorden worden vertrouwelijk behandeld. Tijdens het interview zou ik graag een geluidsopname maken die gebruikt wordt bij de transcriptie en die daarna wordt vernietigd. Uw antwoorden kunnen als anoniem citaat verwerkt worden in het eindrapport. We willen u daarom toestemming vragen voor deze geluidsopname. Heeft u bezwaar tegen een dergelijke opname?

(Apparaat aanzetten.) Heeft u nog vragen of opmerkingen, voordat we aan het interview beginnen?

Ik begin met vragen over u als persoon en docent, daarna volgen vragen over uw rol in deze school en uw visie op deze school.

1. Eigen motivatie

- Kunt u aangeven waar uw werk als docent op deze school in de kern uit bestaat?
- Er is een moment geweest dat u op deze school terechtkwam. Hoe bent u hier terechtgekomen?
- Als we teruggaan naar uw eigen jeugd: welke ervaringen speelden een rol in het ontwikkelen van hoe u in het leven staat en wat belangrijk voor u is? En welke visie op het leven heeft u nu, wat is voor u belangrijk in het leven? Hoe verhoudt uw visie op het leven zich tot die van bijvoorbeeld uw ouders of opvoeders?
- Hoe ziet u de relatie tussen uw levensvisie en uw werk?
- Wat vindt u mooi en inspirerend aan uw werk?
- Wat vindt u moeilijk en uitdagend aan uw werk?

(Doel: inzicht krijgen in de relatie tussen de eigen levensvisie van de docent en diens keuze voor deze

school.)

2. Leerlingen en eigen vak: inspiratie, visie en motivatie

- Waar haalt u de inspiratie vandaan om uw vak vorm te geven en uw werk op school te doen?
- Welke inzichten, houdingen, vaardigheden of kennis wilt u leerlingen vooral bijbrengen?
- Wat zou u leerlingen willen meegeven op het gebied van wat wezenlijk belangrijk is in het leven?
- Kunt u een voorbeeld geven van hoe u dat doet? Welke overwegingen spelen een rol bij uw keuze voor een bepaalde aanpak?
- Wat vertelt u de leerlingen over uzelf?
- Met welk doel vertelt u over uzelf?
- In welke gevallen bent u terughoudend om uw eigen visie in de klas ter sprake te brengen?
- Wat is uw gouden onderwijsmoment? Waarom is dit voor u zo betekenisvol geweest? Had dit moment ook op een andere school kunnen plaatsvinden?

(Doel: inzicht krijgen in de pedagogische en levensbeschouwelijke

doelen van de docent.)

U heeft zojuist iets gezegd over uzelf als professional, uw visie en uw keuzes. In het volgende deel willen we u vragen hoe u de school ziet en op welke manier u binnen de school uw professionaliteit kunt vormgeven.

3. School: inspiratie, visie en motivatie

- Als u deze school in drie kenmerken moest samenvatten, wat zou u dan zeggen? (Het mag positief en negatief zijn.)
- Kunt u drie waarden of idealen noemen die hier op school belangrijk worden gevonden?
- Welke drie andere waarden die voor uzelf (ook) belangrijk zijn, zou u graag hieraan willen toevoegen? (Wat mist u nog?)
- Zouden deze drie extra waarden die u zelf noemt ook door uw collega's en de schoolleiding worden gedeeld, denkt u? Waarom wel/niet? Vindt u dat er genoeg ruimte is om op deze school te kunnen spreken over en handelen vanuit uw eigen levensvisie?
- (afhankelijk van de reactie): Vindt u het belangrijk dat deze ruimte er is? Waarom wel/niet?
- Wat zou er kunnen veranderen om die ruimte groter te laten zijn? Wie zouden hiervoor het initiatief moeten nemen?
- Als we kijken naar de relatie tussen u als docent en deze school; in welk opzicht past u goed op deze school, in welk opzicht past u hier wellicht wat

minder goed?

- Wanneer past een docent volgens u niet op deze school? Waarom niet?
- In hoeverre motiveren de collega's en/of de schoolleiding u om een goede docent te zijn? Waar blijkt dit uit? (Wat is een goede docent?)
- Kunt u voorbeelden geven van wanneer u zich gesteund voelde door de schoolleiding in uw visie en wanneer niet?
- Merkt u wel eens dat docenten onderling verschillende opvattingen hebben? Om wat voor verschillen gaat het dan? (Bijvoorbeeld op het gebied van visie op goed onderwijs, geloof of levensbeschouwing.)
- In hoeverre wordt hier openlijk over gesproken of worden inzichten met elkaar gedeeld? Wat vindt u hiervan?
- Beschouwt u deze school als een christelijke school? Wat is volgens u een christelijke school?
- Wat heeft u met het christelijke van deze school?
- (indien nog onduidelijk): Beschouwt u zichzelf als christen? Wat is voor u een christen?
- Kunt u de volgende zin aanvullen: 'Op mijn ideale school zouden de docenten...'

(Indien tijd over; extra verdiepingsvragen; ca. 10-15 min.)

- Als het gaat om het christelijke van de school, waarervaart u dan het grootste spanningsveld of dilemma?
- Als het gaat om spreken over of

omgaan met andere godsdiensten en culturen, waarervaart u dan het grootste spanningsveld of dilemma?

- En ten slotte bij het voorbereiden van leerlingen op hun rol in de samenleving, waarervaart u dan het grootste spanningsveld of dilemma?

We zijn aan het eind van het interview gekomen. Wilt u nog iets toevoegen of op een vraag terugkomen? Ten slotte wil ik u vragen om deze lijst met biografische gegevens in te vullen. Dank u wel voor dit gesprek!



Vereniging voor
christelijk onderwijs