

Onderwijzen en leren in diversiteit

Ina ter Avest, Lector Onderwijs & Levensbeschouwing

Cok Bakker, Hoogleraar Didactiek van Levensbeschouwing, Universiteit Utrecht

(Godsdienst-)pedagogische visies op onderwijzen en leren zijn tijd en plaats gebonden. Tot in de laatste decennia van de 20^e eeuw is de Nederlandse samenleving en het onderwijs gekenmerkt door 'de verzuiling', verbonden met een 'pedagogiek van diversiteit'. Die pedagogiek ondersteunde het op basis van (religieuze of seculiere) levensbeschouwing gescheiden onderwijzen en leren, met als argument dat het voor een kind goed is om thuis en op school (eerste en tweede socialisatie milieu) in een zelfde lijn te worden grootgebracht.

Nu, aan het begin van de 21^e eeuw, overheerst de opvatting dat de school de taak heeft de wereld groter te maken voor het kind. De pedagogische opdracht van de school is de leerling voor te bereiden op het construeren van sociale cohesie in een samenleving die gekenmerkt wordt door diversiteit; hiermee verbonden is een 'pedagogiek in diversiteit'.

Met publicaties over deze 'pedagogiek in diversiteit' in (peer reviewed) vaktijdschriften en dagbladen verbinden wij ons met de diversiteit van de beroepspraktijk (basis-, voortgezet, hoger en universitair onderwijs), medeonderzoekers en geïnteresseerde leken.

Geloven in Nederland

In de Nederlandse post-verzuilde samenlevingen vindt het onderwijzen en leren in 'godsdienst/levensbeschouwing' op verschillende manieren plaats. Godsdienst/levensbeschouwing maakt onderdeel uit van het verplichte curriculum op christelijke en islamitische scholen; op openbare scholen – die zich neutraal opstellen ten aanzien van godsdienstige en levensbeschouwelijke tradities – worden leerlingen in verschillende voorkeursgroepen (christelijk, islamitisch of humanistisch) onderwezen op het gebied van godsdiensten en levensbeschouwingen, op verzoek van hun ouders en op vrijwillige basis. Men zou kunnen spreken van een 'pedagogiek van diversiteit'.

Als gevolg van processen van modernisering, globalisering en individualisering is de plaats van godsdienst en levensbeschouwing (mogelijk ook een 'religie zonder God') in de samenleving veranderd (Van de Donk et al. 2006), en daarmee ook de positie ervan op school. Dat is de reden van een diepgaande reflectie van directeuren en leerkrachten in het openbaar onderwijs op de positie in het curriculum van (religieus of seculier georiënteerd) levensbeschouwelijk onderwijs. In dit artikel beschrijven wij onze uitkomsten van documentonderzoek en van (focusgroep) interviews met directeuren, en lesobservaties in openbare scholen. Ons betoog mondt uit in een pleidooi voor een 'Pedagogiek in diversiteit' als

theoretische onderbouwing voor een verplicht vak 'Levon for all' op alle scholen voor alle leerlingen, omdat wij geloven in Nederland als plurale samenleving.

Pedagogiek van diversiteit

Een eeuw van 'verzuild' onderwijs heeft geleid tot een verplicht vak 'Godsdienst/Levensbeschouwing' in Christelijke scholen (protestant en katholiek) en in Islamitische scholen. Het kenmerk van dat godsdienstonderwijs is dat het confessioneel van aard is. Dat kan op christelijke scholen 'traditie georiënteerd' zijn, 'diversiteit georiënteerd' of gefocust zijn op 'betekenisvol leren' (Bertram-Troost *et al.* 2011). Het godsdienstonderwijs op Islamitische scholen is meestal 'traditie georiënteerd', met als doel leerlingen te socialiseren in de Islamitische traditie. Het onderwijs op openbare scholen is officieel strikt neutraal. Op verzoek van hun ouders kunnen leerlingen vrijwillig het vak 'Godsdienstig Vormings Onderwijs' (GVO) volgen. Behalve Christelijk en Islamitisch GVO, wordt ook onder schooltijd ook Hindu en Boeddhistisch onderwijs verzorgd en 'Humanistisch Vormings Onderwijs' (HVO). Naast GVO en HVO is elke school (openbaar, openbaarbijkzonder of confessioneel) verplicht het vak Geestelijke Stromingen te verzorgen, waarin op een neutrale manier informatie wordt verschaft over verschillende religieuze en seculiere levensbeschouwingen. Wij noemen de hierboven beschreven pedagogische strategie een 'pedagogiek van diversiteit'.

'Religie zonder God'

In de huidige post-verzuilde Nederlandse samenleving zien we een verhoogde belangstelling voor spiritualiteit, levensvragen en betekenisverlening. Men spreekt van 'ongebonden spiritualiteit' en ook van een 'Religie zonder God' (De Boer en Groot 2013).

In zijn betoog in 'Religie zonder God' benoemt de filosoof Ger Groot de spanning die de moderne mens ervaart tussen aan de ene kant retrospectieve nostalgie naar een 'transcendente werkelijkheid waarin God als een zelfstandige geest de wereld in zijn hand hield en daarover waakte', een onbereflcteerd geloof dat 'echt waar' werd in gezamenlijke ritens, sacramenten en gebed, en aan de andere kant een prospectieve nostalgie naar 'een zo prettig mogelijke wereld voor zichzelf en de medemens' (Groot 2013, 45). Geloof en leven zijn in het begin van de eenentwintigste eeuw geconfronteerd met de ontwikkelingen naar een individueel zelfbewustzijn en autonomie, een ontwikkeling waarin geloof het onderspit leek te delven (Taylor 2007). Tot verbazing van adepten van seculariseringstheses hebben 'nogal wat gelovigen de religie helemaal niet zomaar aan de wilgen gehangen' (Groot 2013, 50). Het inzicht is gegroeid, ook bij gelovigen, dat objectieve wetenschappen en godsdienst niet op een zelfde manier de werkelijkheid spreken. Religie is, zo stelt Groot, op veel verschillende manieren getransformeerd. Niet langer gelovend in de *letterlijke* betekenis van teksten uit de traditie, en in een 'God als Opperheer van het heelal die alles in zijn hand heeft', gaan mensen op

zoek naar de *werkelijke* betekenis, dat is welke betekenis teksten kunnen hebben, welke betekenissen werken, in het leven van alledag. Groot noemt als veelzeggend voorbeeld dat 'de in 2004 in Nederland gepubliceerde *Nieuwe Bijbelvertaling*, te midden van vele edities die ervan op de markt werden gebracht, óók verscheen in een literaire reeks' (ibid., 61). De Bijbel wordt een levensdocument, een vindplaats voor een morele boodschap (ibid., 62), waarvoor de mens zelf verantwoordelijk wordt gesteld om die in praktijk te brengen. Aan die verabsolutering van het subject dreigt religie (die immers altijd verwijst naar co-relatie) ten onder te gaan (ibid., 64-65), stelt Groot met een verwijzing naar Taylors beschrijving daarvan in *Een seculiere tijd*.

Doordenkend 'op het feit van de voortbestaande getransformeerde godsdienst' neemt Groot ons in zijn betoog mee naar de betekenis van het religieuze, waarbij 'de feitelijke werkelijkheid van het godsdienstige fenomeen', het 'religieus materialisme' zoals hij dat noemt, als uitgangspunt wordt genomen (ibid., 72; vgl. Meyer 2012). Het is op het *handelen* en het zijn dat religie zich, aldus Groot, richt. 'Wat telt is de handeling ... De woorden bestaan voornamelijk in het *gebaar*' (ibid., 74). In rituelen realiseert zich de 'hardnekkigheid van het godsdienstige verlangen' (ibid., 79), de 'tegenstrijdige hoop van het moderne subject: enerzijds een kennend en autonoom 'ik' te willen zijn, en anderzijds zich opgenomen te willen zien in een wereld die hem een thuis biedt, waarin hij zich gerechtvaardigd op zijn plaats weet' (ibid., 80).

Levensbeschouwing in het onderwijs

De ontwikkelingen die Groot beschrijft zijn herkenbaar in het denken van alle stakeholders in christelijk en openbaar onderwijs. Het bepaalt hun visie op levensbeschouwelijk leren en de reflectie op het 'onderwijzen en leren van het omgaan met levensvragen' in het curriculum.

Levensbeschouwing en de leerkracht - inschatten 'on the spot'

Iedereen moet leren omgaan met existentiële vragen zoals 'Waarom moet een gewaardeerde collega zo jong overlijden?' of: 'Hoe ga ik om met de dood van een dierbaar huisdier?', of: 'Welk opleiding, of welk beroep zal ik kiezen?'. Als kind, of als jong-volwassene, vroeger of later, meer of minder dwingend, krijgt een ieder met dit soort levensvragen te maken. Het stellen van deze vragen, en het reageren erop als leerkracht in de klas, is onafhankelijk van het feit of dat in een christelijke, islamitische of openbare onderwijscontext gebeurt. Op welke manier levensbeschouwing ook in het *formele* curriculum is opgenomen (als Geestelijke Stromingen in alle scholen, in confessionele scholen als verplicht vak Godsdienst/levensbeschouwing, en in openbare scholen als GVO en HVO), in het *geleefde curriculum* blijkt een leerkracht altijd ruimte te kunnen maken voor exploratie van levensvragen *on the spot*. Interessant is te bezien op welke manier een leerkracht de vraag inschat, welke afwegingen gemaakt worden (hoe bijv. een verbinding

gelegd wordt met de identiteit van de school), op grond waarvan de leerkracht een beslissing neemt en vervolgens tot concreet handelen overgaat. In dit soort afwegingen kan een leerkracht niet terugvallen op algemeen geldende regels. Kritische reflectie op ogenschijnlijk vanzelfsprekende (school-)regels en hun onderliggende waarden in relatie tot het concrete handelen in de klas stimuleren de bewustwording van een *'plot'* in het eigen verhaal van de leerkracht als normatieve professional in de klas (vgl. Todd 2007). Een *'plot'* als kader voor doordacht en consistent gedrag in het omgaan met vragen van levensbelang, levensvragen van leerlingen.

Levensbeschouwing en het onderwijs - de kameleon-hypothese

'Identiteit' in relatie tot scholen is in Nederland sterk verbonden met de verhouding die de school heeft tot een godsdienstige traditie, van oudsher meestal de christelijke traditie. De gedachte dat alleen een christelijke school een identiteit heeft is bestreden en uitvoerig gedocumenteerd in het promotieonderzoek van Braster (1996). In zijn dissertatie toont Braster aan dat 'neutraliteit' van openbare scholen een illussie is, en dat een openbare school altijd een bepaalde 'kleur' heeft, al is het zo dat die 'kleur' in de loop van de tijd kan veranderen - van meer of minder 'christelijk volgens de opvattingen van de Reformatie (*nota bene*: we spreken over openbare scholen in de tijd van hun ontstaan; zie Ter Avest *et al.* 2007), naar een school waar, onder invloed van de Verlichting, algemeen aanvaarde en geaccepteerde christelijke deugden, en waarden en normen worden onderwezen, tot een strikt neutrale school in de tweede helft van de 19^e eeuw als contrast met de in die tijd opkomende 'zuilen' van scholen met een specifiek godsdienstige identiteit (protestant en katholiek). Op basis van zijn historische analyse concludeert Braster dat de identiteit van het openbaar onderwijs zich gedraagt als een kameleon. Openbare scholen hebben, zo stelt hij, altijd bepaalde karakteristieke kenmerken, maar die veranderen onder invloed van de tijd en de context waarin de school staat. De overgrote meerderheid van openbare scholen neemt de 'kleur' aan van de buurt waarin de school staat, en als gevolg daarvan komt de cultuur van de school overeen met de samenstelling van de ouder- en leerlingpopulatie. Op grond daarvan komt Braster tot een aantal onderscheiden 'identiteiten' van openbare scholen in Nederland. Hij noemt bijvoorbeeld openbare scholen met veel leerlingen met een migratieachtergrond, waardoor 'multiculturaliteit' hoog op de beleidsagenda staat. Ook beschrijft hij een openbare school in een streng-christelijke context (de *'Bible Belt'*) die veel aandacht besteedt aan christelijke feestdagen. Verschillende openbare scholen hebben dus, zo toont Braster aan, verschillende identiteiten. Zo zal ook de identiteit van een openbare school in een context van 'religie zonder God' op een daarbij aansluitende manier invulling geven aan het vak 'Geestelijke Stromingen'.

Het lijkt een onmogelijke taak om in deze post-verzuilde tijd deze variëteit aan identiteiten onder één paraplu van openbaar onderwijs te brengen.

Wat dat betreft is het belangrijk om op te merken dat de meeste scholen die tot één

van de zuilen behoren eveneens niet meer zo duidelijk onder die ene paraplu van de betreffende zuil (protestant of katholiek) vallen. Een protestantse school in de binnenstad van Rotterdam verschilt bijvoorbeeld essentieel van een protestantse school op de Veluwe (Bakker, 2004; zie ook Bertram-Troost et al. 2011). Deze verschillen komen overeen met verschillen in identiteit van openbare scholen (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, Miedema, 2007; Ter Avest en Miedema 2010). Dit maakt dat het verzuilde onderwijssysteem en de daarbij behorende 'pedagogiek van diversiteit' deze dagen ter discussie staat.

Levensbeschouwing in onderzoek

In het navolgende doen wij verslag van ons onderzoek naar de positie van (religieuze of seculiere) levensbeschouwing in openbaar onderwijs in beleidsdocumenten, én zoals dat aan de orde is geweest in interviews met directeuren van openbare scholen in een randstedelijke context. Dit onderzoek laat ons zien hoe directeuren en leerkrachten van deze openbare scholen op zoek zijn naar mogelijkheden recht te doen aan hun historisch gegroeide neutraliteit en het daaruit voortvloeiende hedendaags dilemma van 'objectiviteit met betrekking tot elke vorm van religie' versus 'behoefte aan enculturatie in een context van (a)religieuze diversiteit'. 'Recht doen aan' betekent voor hen: actief pionieren, onderzoeken en dialogiseren over mogelijke manieren om leerlingen te leren samenleving te creëren temidden van diversiteit.

Op weg naar 'Levon for all'

Een belangrijke vraag die men zich in het openbaar onderwijs stelt is of een identiteit van 'actieve pluriformiteit' moet leiden tot een school als 'marktplaats van diversiteit', waar informatie van verschillende levensbeschouwelijke tradities wordt uitgewisseld, of als 'onmoetingsplaats in diversiteit' (Skeie, in: ter Avest et al. 2009), een ruimte waar leerkrachten, leerlingen en hun ouders leren samenleving te creëren, het verschil respecterend en tolererend. Beleidsontwikkeling en -voornemens dienen gebaseerd te zijn op een weldoordachte visie op diversiteit, bewust van het feit dat welke positie ook wordt ingenomen, die positie altijd doordrenkt is van subjectieve, discutabele en betwistbare kenmerken.

Levensbeschouwing in documenten

In wat volgt geven wij een aantal observaties weer, die gebaseerd zijn op onze analyse van beleidsdocumenten van twee instellingen: de Vereniging voor Openbaar Onderwijs, VOO en de Vereniging van Openbare en Algemeen toegankelijke scholen, VOS/ABB.

In de publicatie *'Levensbeschouwing: juist in het openbaar onderwijs!'* van de Vereniging van Openbare en Algemeen toegankelijke scholen, VOS/ABB, geeft men aan dat filosofie en religie belangrijke componenten zijn van het onderwijs op openbare scholen. In deze publicatie refereert men aan Grimmitt's bekende

onderscheid in 'teaching *in, about and from religion*' om het standpunt van de organisatie toe te lichten. In deze publicatie wordt 'teaching in' gereserveerd voor christelijke en islamitische scholen. Dit soort confessioneel onderwijs kan niet, volgens de auteur van het betreffende document, de taak zijn van een openbare school; echter het confessioneel onderwijs wordt wel gewaardeerd en moet wel in de openbare school gegeven worden in het kader van 'actieve pluriformiteit'. Confessioneel onderwijs in een openbare school, zo benadrukt de auteur, moet gegeven worden door een externe leerkracht, vanuit de positieve als gelovige, en heeft als doel het kind te socialiseren in de traditie waartoe de ouders zich bekennen.

De optie '*teaching about*' betreft de overdracht van fenomenologische kennis van verschillende religieuze en seculiere levensbeschouwingen; ook informatieve over 'religie zonder God' behoort daartoe. Deze manier van levensbeschouwelijk onderwijs is in 1985 bij wet vastgelegd. Het onderwijzen over de diversiteit van religieuze en levensbeschouwelijke tradities in Nederland, dient, overeenkomstig dit document, plaatsvinden in het vak '*Geestelijke stromingen*'. Elke school in Nederland, van welke identiteit dan ook, is verplicht dit vak te verzorgen en daarmee ruimte in het curriculum te maken voor '*teaching about*' levensbeschouwingen. Deze lessen worden verzorgd door de eigen klassenleerkracht.

Als derde optie besteedt het document van VOS/ABB aandacht aan '*teaching from*'. Wat dit betreft kunnen we spreken van innovatief beleid: in het document bepleit men dat alle kinderen verschillende filosofische en religieuze stromen moeten leren kennen, herkennen en er ervaring mee opdoen onder leiding van de eigen klassenleerkracht. De bedoeling is leerlingen te socialiseren in de Nederlandse multiculturele en multireligieuze samenleving, met inbegrip van kennis over verschillende religieuze en seculiere levensbeschouwingen, en lerend van de verschillende tradities om zo een eigen persoonlijke levensbeschouwelijke identiteit te ontwikkelen; een authentieke levensbeschouwing.

Op pabo's, de opleiding voor leerkrachten in het basisonderwijs, is het mogelijk om zich te kwalificeren voor godsdienstig levensbeschouwelijk onderwijs, christelijke zowel als islamitisch levensbeschouwelijk onderwijs. Men werkt aan de ontwikkeling van een cursus 'levensbeschouwelijk onderwijs' in het openbaar onderwijs, waarbij de focus is op het specifieke neutrale en actief pluriforme karakter van de openbare school en een daarbij passende houding van de leerkracht. Dat vraagt van een (aankomend) leerkracht een bewustwording van de betekenis van het begrip 'neutraliteit' - zowel voor de school als voor de leerkracht zelf, en de ontwikkeling van een reflectieve en welwillende houding ten opzichte van het 'anders' zijn van leerlingen en hun houders. Deze verandering in benadering in het openbaar onderwijs wordt geïllustreerd in een interessant document over leerkrachtcompetenties, in het bijzonder leerkrachtcompetenties in het openbaar onderwijs. (in: 'Daarom! Openbaar onderwijs verbindt'). In dit document bevindt zich een

informatief instrument voor zelf (www.openbaaronderwijs.nu). In het kader van dit artikel zijn de volgende punten interessant om te vermelden:

- (...) de erkenning dat religieuze en filosofische tradities bepaald zijn door culturele componenten; dat zij een rol spelen in ontmoetingen van leerlingen en leerkrachten, en dat zij daarom aandacht verdienen (p. 3);
- (...) de verschillende manieren van 'kijk op het leven' en 'kijk op religie' worden weergegeven als één van de vijf kernwaarden van openbaar onderwijs (p. 6);
- (...) dat een leerkracht van een openbare school bereid en toegerust moet zijn om te reflecteren op de eigen levensbeschouwing in deze moet kunnen relateren aan de eigen professionele identiteit en het werkconcept;
- (...) dat individuele reflecties verwacht worden te zijn gerelateerd aan de gemeenschappelijk collectieve identiteit van de openbare school (p. 19).

Kortom: verschillende manieren van 'kijk op het leven' en religie worden serieus genomen en de grote invloed ervan wordt erkend. Tegelijkertijd worden tradities gezien als verschillend in zichzelf, en als dynamische menselijke en cultureel bepaalde constructies.

Levensbeschouwing in de klas

In gesprek met het bestuur van de participerende scholen, en de resultaten interpreterend van een kwantitatief onderzoek (vragenlijst onderzoek), van observaties, interviews met leerkrachten en focus groep interviews met leerlingen, en in nauwe samenwerking met tien pionierscholen voor basisonderwijs, geven wij hierna de volgende punten weer als aandachtspunten in het opnieuw denken over (religieus of seculier) levensbeschouwelijk onderwijs in openbare scholen.

Directeuren en leerkrachten zijn niet gelukkig met de situatie dat voor de facultatieve lessen in christelijk en islamitisch onderwijs (GVO) en humanistisch vormings onderwijs (HVO) leerlingen in één klas van elkaar worden gescheiden, omdat hun ouders willen dat zij levensbeschouwelijk onderwijs krijgen dat overeenkomt met de levensbeschouwelijke socialisatie thuis. Vanwege de logistiek van deze manier van levensbeschouwelijk onderwijs geven, is het vanuit pedagogisch oogpunt gezien een paradoxaal iets - een school die 'actieve pluriformiteit' en integratie voorstaat en de leerlingen daarin wil onderwijzen, brengt gescheiden onderwijs, een vorm van segregatie, in praktijk.

Directeuren en leerkrachten hebben in de tweede plaats moeite met de pedagogische strategieën van (de meeste) GVO- en HVO-leerkrachten. Over het algemeen vindt men dat de pedagogische en didactische kwaliteiten van de GVO- en HVO-leerkrachten tekort schieten.

Tot slot zijn directeuren en leerkrachten van mening dat zij onvoldoende op de hoogte worden gebracht door de GVO- en HVO-leerkrachten van de inhoud van hun lessen - waar zij gezien de verantwoordelijkheidsstructuur ook geen invloed op

kunnen uitoefenen – een situatie die men als zeer frustrerend ervaart.

Op basis van pedagogische overwegingen is het van belang dat de persoonlijke, morele en (religieuze of seculiere) levensbeschouwelijke ontwikkeling van alle leerlingen de school een zorg is. Als essentieel onderdeel van 'goed onderwijs' zou een nieuw vak 'levensbeschouwelijke onderwijs' - voor alle leerlingen - onder verantwoordelijkheid van de school ontwikkeld en geïmplementeerd moeten worden. Zo'n vak geven wij de werktitel mee 'Levon for all'.

Zover is het echter nog niet. Als reactie op de huidige gevoelens van onvrede met betrekking tot praktijken van GVO en HVO, en de behoefte aan 'iets' voor alle leerlingen, onderzoekt men op verschillende basisscholen een aantal alternatieven. Deze innovatieve experimenten dragen bij aan het verder doordenken van een vak als 'Levon for all' in het curriculum van het openbaar onderwijs. Zij zijn 'op de werkvloer' ontwikkeld door directeuren en leerkrachten in een informeel proces van 'praktijkonderzoek' in de context van de eigen school. Hieronder presenteren wij drie variaties op het thema 'Levon for all', zoals die geïmplementeerd worden op een aantal scholen.

Filosoferen in de klas

Directeuren en leerkrachten die Filosoferen met kinderen voorstaan, maken in hun curriculum ruimte voor lessen Filosofie voor alle leerlingen, onder schooltijd. Sommige directeuren geven daarbij de voorkeur aan een specialist op dit gebied, een externe leerkracht, anderen zijn van mening dat de eigen klassenleerkracht geschoold moet worden om leerlingen te leren vragen te stellen over existentiële thema's en daarop te antwoorden op een manier die eigen is aan het vakgebied van de Filosofie. Kenmerkend in deze benadering is de houding van de leerkracht als 'luisterend naar de stem van de leerling' (McKenna, Ipgrave en Jackson 2008).

Ontmoeting in de klas

Deze benadering kenmerkt zich door het delen wat men gemeenschappelijk heeft in de verschillende religieuze en seculiere levensbeschouwelijke tradities. Vaak wordt deze benadering gepaard aan een methode voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden, waaronder bijvoorbeeld een training voor leerlingen in mediation. Het startpunt van deze benadering is de relevantie van de verschillende tradities voor ieders persoonlijk leven en daarmee voor het samen leven in de samenleving.

Periodegebonden lessen in de klas

Een derde 'oplossing' die is gevonden om de behoefte aan 'iets' voor alle leerlingen vorm te geven is het periodegebonden onderwijs. Kenmerkend voor dit 'experiment' is dat men de aandacht voor traditie(s)gerelateerd levensbeschouwelijk onderwijs *verdeeld over verschillende periodes* in het jaar. Zo is er een periode voor christelijk-georiënteerd levensbeschouwelijk onderwijs, bijvoorbeeld rond Kerst, en islamitisch-georiënteerd onderwijs, bijvoorbeeld rond

Ramadan, en een periode humanistisch-georiënteerd onderwijs rond Konings- of Bevrijdingsdag.

In elk van de hierboven gepresenteerde praktijkvoorbeelden is de rol van de leerkracht, of het nou een gespecialiseerde leerkracht is of de eigen klassenleerkracht, van doorslaggevend belang. Van belang is tevens de structurele aandacht in de school voor de ontwikkeling van een levensbeschouwelijke identiteit als dimensie van de algehele identiteitsontwikkeling van elke leerling.

Voor de implementatie van '*Levon for all*' noemen directeuren de volgende aandachtspunten:

Op de eerste plaats staat het gebrek aan kennis van de verschillende religieuze en seculiere tradities, en de ontwikkelingen op dat gebied in de samenleving, zoals die omtrent een 'Religie zonder God'. De meeste leerkrachten hebben hun eigen positie temidden van *geleefde* (a)religieuze en seculiere diversiteit (nog) niet voldoende bereflecteerd.

In de tweede plaats vermoeden zij dat de implementatie van '*Levon for all*' bemoeilijkt wordt doordat de meeste leerkrachten niet geleerd hebben te dialogiseren. De kunst van het dialogiseren, zowel met collega's, ouders als leerlingen, is geen vanzelfsprekendheid voor leerkrachten, en moet geleerd worden.

Het derde aandachtspunt van directeuren betreft de kwalificatie van leerkrachten om een vak als '*Levon for all*' te kunnen geven. Zij betwijfelen of de huidige generatie leerkrachten en de aankomende leerkrachten professioneel en persoonlijk voldoende toegerust zijn, respectievelijk worden om deze belangrijke pedagogische taak te vervullen. De pedagogiek aan pabo's (met aparte opleidingen voor het diploma protestant, katholiek, islamitisch en humanistisch levensbeschouwelijk onderwijs) is een 'pedagogiek *van* diversiteit', en vertoont huns inziens (nog te) weinig kenmerken van een gewenste 'pedagogiek *in* diversiteit'. Tot slot spreken de directeuren van een gebrek bij de meeste leerkrachten aan een theoretische basis met betrekking tot levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Dat brengt met zich mee dat hun handelingsrepertoire niet ruim genoeg is en niet voldoende variëteit bevat om tegemoet te komen aan de ontwikkelingsbehoefte van de leerlingen. Het belangrijke aspect van '*scaffolding*' en het begeleiden van de leerling naar de 'zone van naaste ontwikkeling' met betrekking tot hun levensbeschouwelijke ontwikkeling kan daardoor niet adequaat vorm krijgen. De theoretische kennis van levensbeschouwelijke ontwikkeling (zowel van adolescenten - de aankomende leerkrachten zelf! - als van leerlingen in de basisschool leeftijd) dient - als voorbereiding op de hiervoor beschreven belangrijke pedagogische taak - hoge prioriteit te krijgen in de pabo's.

Er van uitgaand dat een gelovige betrokkenheid op een levensbeschouwelijke traditie van groot belang of zelfs voorwaardelijk is voor de verhouding tot welk levensdomein dan ook (vgl. De Boer en Groot 2013), bepleiten wij een verplicht

vakoverschrijdend leergebied 'Levon for all' voor alle leerlingen op alle scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. De hierboven aangedragen aandachtspunten vormen een constructieve bijdrage voor de (verdere) ontwikkeling van een 'pedagogiek in diversiteit', een voorwaarde voor 'Levon for all', niet alleen in openbare scholen maar in alle scholen in Nederland.

Literatuurlijst

- Bakker, Cok (2004). *Demasqué van het christelijk onderwijs?; Over de onzin en zin van een adjectief*. Oratie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
<http://igiturarchive.library.uu.nl/th/2005-0130-130551/ORATIEBakker.pdf>
- BOOR-magazine (2010). Goed onderwijs gaat ook over levensvragen (december 2010)
<http://www.boorbestuur.nl/ip/uploads/magazines/BOOR%20Magazine%20nr%207%20-%20december%202010.pdf>
- Braster, J.F.A. (1996). *De identiteit van het openbaar onderwijs*. Proefschrift. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- McKenna, U, J. Ipgrave, R. Jackson (2008). *Inter Faith Dialogue by Email in Primary Schools. An evaluation of the Building E-Bridges Project*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Taylor, Ch. (2007). *Een seculiere tijd*. Lemniscaat.
- Ter Avest, Ina, Cok Bakker, Gerdien Bertram-Troost & Siebren Miedema (2007). Religion and Education in the Dutch pillarized and post-pillarized educational system: historical background and current debates. In: Robert Jackson, Siebren Miedema, Wolfram Weisse, Jean-Paul Willaime (Eds.). *Religion and Education in Europe; Developments, Contexts and Debates*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Ter Avest, Ina, Dan-Paul Jozsa, Javier Rosón, Geir Skeie (Eds.) (2009). *Classroom Interaction: analysis on (im)possibilities of diversity and dialogue in changing European countries*. Waxmann: Münster/New York/München/Berlin.
- Ter Avest, Ina & Cok Bakker (2009). Structural Identity Consultation: Story telling as a Culture of Faith Transformation. *Religious Education*. 104.3 (May), 257-271
- TerAvest, Ina, Cok Bakker & Siebren Miedema (2008), Different schools as narrative communities; Identity narratives in threefold. In: *Religious Education*. 103/3, p. 307-322

Eerder verschenen

Dit artikel is een vertaling en bewerking van de tekst, geschreven in samenwerking met prof. dr. Cok Bakker (Universiteit Utrecht/Hogeschool Utrecht) en gepresenteerd op de jaarlijkse bijeenkomst van de Religious Education Association in Boston, 2013.

