

VOORWAARDEN EN DOELEN VAN HET LEVENSBSCHOUWELIJKE GESPREK IN HET BASISONDERWIJS

In dit onderzoek wordt er aan de hand van een literatuur en praktijkonderzoek gekeken naar de voorwaarden en doelen die worden nagestreefd en behaald bij het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken in het basisonderwijs.

J. P. de Jong & R. D. Sienema

Windesheim PABO AL

DCBO eindonderzoek

Docent: E. Renkema

VOORWAARDEN EN DOELEN VAN LEVENSBESCHOUWELIJKE GESPREKKEN IN HET BASISONDERWIJS

Voorwoord

In dit onderzoek wordt aan de hand van een literatuur- en praktijkonderzoek onderzocht wat de voorwaarden en doelen zijn van levensbeschouwelijke gesprekken in het basisonderwijs. Dit onderzoek geeft informatie over o.a. het voeren van gesprekken (zowel algemeen als specifiek voor levensbeschouwelijke gesprekken), werkvormen, eigenheid van de leerling en de ruimte die wordt geboden aan deze eigenheid. Daarnaast geeft dit onderzoek informatie over de voorwaarden en doelen die in de praktijk voorkomen op de scholen die deelnemen aan dit onderzoek. De schoolnamen en namen van de leerkrachten zijn geanonimiseerd. De scholen worden in de onderzoeksgegevens beschreven als school A en B en de leerkrachten worden benoemd vanuit een zijn/hij vorm die tevens kan worden gelezen als haar/ze. De gegevens zijn vergeleken en gekoppeld aan de literatuur. Er is een conclusie en discussie gevormd die onder andere aanwijzingen geeft over welke aanpassingen men zou kunnen doen om de levensbeschouwelijke gesprekken in het basisonderwijs beter in te kunnen zetten tijdens de HVO/GVO lessen.

INHOUDSOPGAVE

Inhoudsopgave.....	2
Hoofdstuk 1: Inleiding.....	3
1.1 Opdrachtkeuze.....	3
1.2 Probleemstelling.....	3
1.3 Onderzoeksvraag.....	3
1.4 Deelvragen.....	3
Hoofdstuk 2: Literatuuronderzoek.....	5
2.1 Wat zijn doelen en voorwaarden van levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen in het onderwijs?	5
2.2 Welke werkvormen zijn geschikt om levensbeschouwelijke gesprekken te voeren?	13
2.3 Wat is levensbeschouwelijk onderwijs volgens actuele bronnen die ruimte bieden aan de eigenheid van elke leerling?	19
Hoofdstuk 3: Praktijkonderzoek.....	22
3.1 Methodiek	22
3.2 Wat zijn doelen en voorwaarden voor een levensbeschouwelijk gesprek volgens de leerkrachten GVO van de basisscholen A en B?.....	24
3.3 Wat is de levensbeschouwelijke identiteit van de openbare basisscholen A en B?.....	26
3.4 Wat zegt de visie van de openbare basisscholen A en B over het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen?	28
3.5 Hoe ziet een levensbeschouwelijk gesprek in de praktijk van GVO op de openbare basisscholen A en B eruit?	29
3.6 Welke overeenkomsten en verschillen ten aanzien van levensbeschouwelijke gesprekken in de praktijk van GVO op de openbare basisscholen A en B zijn te formuleren?.....	33
Hoofdstuk 4: Conclusie en discussie	35
4.1 Conclusie.....	35
4.2 Discussie	37
Bijlagen	38
Bijlage 1: Interview	38
Bijlage 2: Observatielijst.....	41
Literatuurlijst.....	48

HOOFDSTUK 1: INLEIDING

Dit onderzoek wordt in dit hoofdstuk aan de hand van een korte inleiding geïntroduceerd. We benoemen wat onze drijfveer was bij het kiezen van deze opdracht (paragraaf 1.1) en de probleemstelling die is ontstaan (paragraaf 1.2). De probleemstelling heeft geleid tot een onderzoeksvraag (paragraaf 1.3) die is opgesplitst in een aantal deelvragen (paragraaf 1.4). De deelvragen worden aan de hand van een literatuur- en praktijkonderzoek beantwoord (paragraaf 1.5).

1.1 Opdrachtkeuze

We hebben gekozen voor de opdracht: Zin in gesprek! We hebben voor deze opdracht gekozen omdat het onderwerp 'levensbeschouwelijke gesprekken' ons aansprak. In het onderwijs vinden er veel gesprekken plaats tussen de leerkracht en leerlingen en de leerlingen onderling. Het feit dat wij als mens veel leren door in gesprek te gaan biedt veel kansen. De leerling leert anderen, maar ook zichzelf beter kennen. De leerling wordt aangezet tot kritisch denken en het verwoorden van zijn gedachten en gevoelens. Dit geeft de leerlingen de kans om hun eigenheid te ontwikkelen. Levensbeschouwelijke visie is een groot onderdeel van je eigenheid en hierover praten maakt de leerlingen bewust van het feit dat we allemaal verschillend zijn. Dit maakt dat wij nieuwsgierig zijn geworden naar wat het levensbeschouwelijk gesprek inhoudt en hoe dit wordt ingezet in het basisonderwijs.

Aan de hand van de volgende punten uit de opdracht gaan wij: a. onderzoek doen naar het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen; b. gebruikmaken van gegevens uit de literatuur over filosoferen en theologiseren met kinderen; c. onderzoek doen naar verschillende werkvormen om levensbeschouwelijke gesprekken op gang te brengen/ te voeren met het oog op verschillende leerstijlen van kinderen; d. onderzoek doen naar de visie op en de praktijk van levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen op de openbare basisscholen A en B.

1.2 Probleemstelling

Wij onderzoeken waar een levensbeschouwelijk gesprek aan moet voldoen in de praktijk op de openbare basisscholen A en B, omdat wij willen weten waar een levensbeschouwelijk gesprek aan moet voldoen in de praktijk. Dit teneinde inzicht te krijgen in de overeenkomsten en verschillen in de praktijk en hun relatie tot de theorie over het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken. Met als doel dat wij in ons toekomstige beroep als leerkracht weten waar een levensbeschouwelijk gesprek aan moet voldoen en hoe wij dit het beste kunnen vormgeven in de praktijk.

1.3 Onderzoeksvraag

Waar moet een levensbeschouwelijk gesprek met kinderen aan voldoen in de praktijk van HVO en GVO op de openbare basisscholen A en B?

1.4 Deelvragen

1. Wat zijn doelen en voorwaarden van levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen in het onderwijs?
2. Welke werkvormen zijn geschikt om levensbeschouwelijke gesprekken te voeren?
3. Wat is levensbeschouwelijk onderwijs volgens actuele bronnen die ruimte bieden aan de eigenheid van elke leerling?
4. Wat zijn doelen en voorwaarden voor een levensbeschouwelijk gesprek volgens de leerkrachten GVO en HVO van de openbare basisscholen A en B?
5. Wat is de levensbeschouwelijke identiteit van de openbare basisscholen A en B?

6. Wat zegt de visie van de openbare basisscholen A en B over het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen?
7. Hoe ziet een levensbeschouwelijk gesprek in de praktijk van HVO en GVO op de openbare basisscholen A en B eruit?
8. Welke overeenkomsten en verschillen t.a.v. levensbeschouwelijke gesprekken in de praktijk van HVO en GVO op de openbare basisscholen A en B zijn te formuleren?

HOOFDSTUK 2: LITERATUURONDERZOEK

Voor de eerste drie deelvragen van dit onderzoek hebben wij actuele en relevante literatuur en gegevens uit empirisch onderzoek over pedagogiek en/of didactiek ten aanzien van levensbeschouwelijke gesprekken en de ruimte die wordt geboden aan de eigenheid van de leerling onderzocht. Voor paragraaf 1 is onderzoek gedaan naar wat de literatuur en empirisch onderzoek zegt over de doelen en voorwaarden van levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen in het onderwijs. Voor paragraaf 2 is er gezocht in de literatuur naar geschikte werkvormen bij levensbeschouwelijke gesprekken. Voor paragraaf 3 is er specifiek onderzocht naar wat de actuele literatuur zegt over de ruimte die wordt geboden aan de eigenheid van de leerlingen binnen het levensbeschouwelijk onderwijs.

2.1 Wat zijn doelen en voorwaarden van levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen in het onderwijs?

Om erachter te komen wat de specifieke doelen en voorwaarden zijn voor levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen in het onderwijs, hebben wij eerst onderzocht welke doelen en voorwaarden er bij een algemeen gesprek worden gehanteerd in de literatuur (paragraaf 2.1.1). Op basis van deze informatie hebben wij gezocht naar aanvullende doelen en voorwaarden die aan de orde zijn bij het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen in het onderwijs (paragraaf 2.1.2). De gevonden literatuur is gebruikt bij het beantwoorden van de deelvraag en bij het maken van de interviewvragen en gerichte observatie van het praktijkonderzoek (hoofdstuk 3, paragraaf 1 en 4). De relevante data voor het beantwoorden van deze deelvraag is gereduceerd en geanalyseerd in paragraaf 2.1.3. Het antwoord op de deelvraag is geformuleerd in paragraaf 2.1.4.

2.1.1 Algemene doelen en voorwaarden van een gesprek volgens de literatuur

Volgens Sleeboom, Van de Vijfeijken, en Hellendoorn (2010) is school een plek bij uitstek om kinderen bewust te maken van het feit dat andere mensen soms anders denken en doen en dat dit niet beter of slechter is. Binnen het levensbeschouwelijk onderwijs staat het bewust maken van verschillen tussen mensen centraal.

Aan de hand van voorbeelden illustreren Sleeboom et al. (2010) dat kinderen de uitspraken van volwassenen uit hun directe omgeving of uit de media zien als de waarheid. Het is dan van belang om deze uitspraken bespreekbaar te maken. In deze gesprekken moet er worden doorgevraagd door de begeleidende volwassene. Op deze manier worden de uitspraken concreet gemaakt voor het kind en kan het aangezet worden tot het vormen van een eigen mening en het verwoorden hiervan.

Sleeboom et al. (2010) stelt vanuit hun visie de noodzakelijke voorwaarden 'respect en interesse' voor het aangaan van een gesprek. Bij een gesprek is volgens hen wederzijds respect een duidelijke voorwaarde omdat dit de deelnemers een gevoel van veiligheid geeft, waardoor zij de ruimte hebben om hun eigen mening te ventileren. Interesse speelt daarbij ook een grote rol. De deelnemers van een gesprek dienen een bepaalde mate van interesse naar elkaar en elkaars meningen te uiten. Een gesprek wat niet voldoet aan deze voorwaarden, zal niet soepel verlopen omdat de deelnemers zich niet volledig zullen en kunnen uiten.

Gesprekken met kinderen hebben volgens Sleeboom et al. (2010) meerdere doeleinden waarvan er twee het meeste aan de orde komen in het onderwijs. Ten eerste kan een gesprek worden aangegaan met als doel om vooral het verhaal van het kind te willen horen. Ten tweede kan een gesprek worden gebruikt door de volwassene om een bepaalde boodschap over te brengen. Bij een levensbeschouwelijk gesprek zal de leerkracht kiezen voor het eerste doel. In de levensbeschouwelijke lessen staat de eigenheid van de leerling centraal. Deze eigenheid krijgt geen ruimte binnen een gesprek waarbij de leerkracht als doel heeft om een bepaalde boodschap over te brengen.

Sleeboom et al. (2010) geeft aanvullende voorwaarden die de hoofdaspecten van een gesprek vormen. De hoofdaspecten zijn: de inhoud (het wat) en de manier waarop gepraat wordt (het hoe).

De inhoud van de gesprekken dient aan te sluiten op de belevingswereld en het taalniveau van het kind. Hierdoor zal het kind het gesprek goed kunnen volgen, zich meer betrokken voelen en actiever willen deelnemen. Bij de manier waarop er gepraat wordt, doelt men op de houding die de deelnemers van een gesprek aannemen. Wederzijdse aandacht, stemklank, de spanning of rust tijdens het praten en de totale expressie zijn voorbeelden van een houding tijdens een gesprek.

Volgens Sleeboom et al. (2010) is er sprake van één specifiek hoofddoel bij het voeren van gesprekken met kinderen, namelijk: Socialiseren. Dit socialiseren is van belang omdat we leven in een pluriforme samenleving met veel verschillende levensbeschouwelijke visies. De kinderen leren in de gesprekken relaties leggen met mensen om hen heen, het vormen een eigen mening en ontwikkelen daarmee individualiteit.

Er bestaan verschillende visies op hoe een volwassene een kind benaderd in een gesprek volgens Sleeboom et al. (2010), namelijk:

- Kind als persoon die nog veel moet leren (volwassene legt uit, preekt);
- Kind als iemand met talenten die de kans krijgt zich verder te ontwikkelen (kind stuurt het gesprek en vindt zijn eigen weg);
- Kind als iemand die mens onder de mensen moet worden (volwassene introduceert in het gesprek sociale betekenis en reacties van anderen).

Bij een levensbeschouwelijk gesprek is het van belang dat de leerkracht optreedt als gespreksleider en de kinderen laat spreken. Tijdens een gesprek zal de leerkracht altijd bepaalde onderwerpen moeten toelichten. Bij deze toelichtingen zorgt de leerkracht er voor dat zijn persoonlijke mening niet wordt geventileerd, zodat de eigenheid van de leerlingen centraal blijft staan. Er kan worden gesproken van een evenwichtige aanpak als de kinderen vanuit alle verschillende visies worden benaderd.

Volgens Delfos (2008) kan men gesprekken onderverdelen in open en gesloten gesprekken. Een gesloten gesprek definieert zich door: eenrichtingsverkeer en beperkte onderwerpen en uitingen. Het open gesprek biedt daarentegen een scala aan onderwerpen en uitingen die min of meer onbeperkt zijn. Het open gesprek definieert zich vooral door het gelijkwaardig zijn van de gesprekspartners. Men kan dus aan de hand van deze literatuur stellen dat een levensbeschouwelijk gesprek een open gesprek zal moeten zijn.

Delfos (2008) geeft aan dat de leerkracht de leersituatie meer als een dynamisch proces en als samenwerking moet benaderen dan als eenrichtingsverkeer waarin sprake is van kennisoverdracht door de volwassene aan het kind. Delfos (2008) stelt ook dat er een groot beroep wordt gedaan op het empathisch vermogen van de volwassene in de gespreksvoering met jonge kinderen. Dit omdat de belevingswereld van het kind zoveel verschilt met die van de volwassene. De volwassene heeft al snel de neiging tot het invullen van andermans gevoelens. Invullen is echter geheel iets anders dan aanvoelen. Delfos (2008) citeert hier een uitspraak van een Poolse arts en pedagoog genaamd

Korczak. Volgens Berding (1995) benadrukt Korczak hoe belangrijk het is om respect te hebben voor de eigenheid van kinderen en om als volwassene een voortdurende houding van verwondering in te nemen in plaats van uit te gaan van een - ontrechte - alwetendheid over wat er in het kind omgaat.

Als je dit vertaalt naar de huidige praktijk houdt dit in dat de leerkracht ruimte moet bieden aan de eigenheid van kinderen en in gesprekken vooral moet optreden als gespreksleider. Zijn eigen input betreft de inhoud houdt hij minimaal en hij richt zich vooral op het binnen een bepaald kader houden van het gesprek.

Wat een "goed, open gesprek" is wordt volgens Delfos (2008) onder andere bepaald door een aantal basiskenmerken:

- Een 'goed' gesprek betekent dat de gesprekspartners zich prettig voelen en dat de wederzijdse doelen enigermate zijn bereikt of dat er een overeenstemming is over het niet bereiken van een doel. Dit betekent dat de gesprekspartners elkaar respecteren, los van de inhoud van het gesprek;
- Een 'open' gesprek betekent dat het kind zijn of haar eigen mening en gevoelens kan vertellen zonder geleid of misleid te worden door de volwassene.

Delfos (2008) spreekt niet alleen over het belang van communicatie, maar ook over het communiceren over de communicatie, ook wel metacommunicatie genoemd. Dit vormt volgens Delfos (2008) een fundamenteel onderdeel van een goede en vruchtbare communicatie. Zij stelt een aantal voorwaarden van metacommunicatie, namelijk:

- Maak het doel van het gesprek duidelijk;
- Laat de kinderen weten wat je intenties zijn;
- Laat de kinderen weten dat je als leerkracht ook feedback nodig hebt;
- Laat een kind weten dat het mag zwijgen;
- Probeer te benoemen wat je voelt en volg wat je voelt;
- Nodig de kinderen uit hun mening over het gesprek te geven;
- Maak metacommunicatie een vast onderdeel van je communicatie.

De leerkracht dient volgens Delfos (2008) rekening te houden met het feit dat het kind in een gesprek graag gewaardeerd wil worden. Dit kan er namelijk voor zorgen dat een kind zijn of haar mening niet ventileert en een sociaal wenselijk antwoord geeft. Dit is vooral aan de orde bij een onderwerp wat gevoelig ligt. Levensbeschouwelijke gesprekken hebben nu eenmaal als nadeel dat veel onderwerpen gevoelig kunnen liggen. De leerkracht kan de kans op sociaal wenselijke antwoorden verkleinen door zijn vragen anders te formuleren zodat:

- Het kind merkt dat ieder antwoord welkom is;
- Het antwoord geen rechtstreekse veroordeling hoeft in te houden van directe betrokkenen;
- Het niet meer direct over het kind zelf gaat;
- Een ontkenning niet voor de hand ligt;
- De vragen niet gesloten zijn.

Daarnaast is het van belang om als leerkracht het kind te ondersteunen in uitingen die minder makkelijk zijn, door bijvoorbeeld te benoemen hoe dapper het is van het kind om zijn mening te ventileren.

Delfos (2008) geeft een opsomming van een aantal aandachtspunten die aan de orde zijn bij gespreksvoering. De aandachtspunten die de leerkracht in acht kan nemen bij het voeren van een levensbeschouwelijk gesprek in de schoolpraktijk, zijn:

- Gesprekvoering betekent tweerichtingsverkeer;

- De sociale code eist dat een gesprek normaliter over één onderwerp gaat;
- Kinderen stellen meer vragen als leerkrachten het leren als samenwerken zien;
- Een 'goed' gesprek betekent dat de gesprekspartners zich prettig voelen en dat de wederzijdse doelen enigermate zijn bereikt of dat er een overeenstemming is over het niet bereiken van het doel;
- Een 'open' gesprek betekent dat het kind zijn/haar mening en gevoelens kan vertellen zonder geleid en misleid te worden door de volwassenen;
- Een 'goed' gesprek behelst warmte, respect, belangstelling en vertrouwen;
- Een gesprek kan als 'goed' worden ervaren als er respect en warmte is, terwijl er toch uiterst onprettige dingen besproken kunnen worden;
- Respect hangt veelal samen met een positief gebruik van macht;
- Wezenlijk voor alle communicatie is de non-verbale communicatie;
- Metacommunicatie is een fundamenteel onderdeel van een goede en vruchtbare communicatie;
- De leerkracht houdt rekening met het feit dat een kind graag gewaardeerd wil worden en past zijn vragen aan om zo de kans op sociaal wenselijke antwoorden te verkleinen;
- De kwaliteit van ieder gesprek is afhankelijk van de mate van vertrouwen tussen de gesprekspartners;
- Het is niet standaard om je gevoelens en mening te kunnen herkennen en onder woorden te brengen;
- Volwassenen schatten vaak de capaciteit tot spreken over moeilijke en emotionele onderwerpen van kinderen te laag in;
- Kinderen kunnen over een moeilijk onderwerp praten via verhalen.

Volgens Delfos (2008) bestaat een gesprek uit verschillende fasen, namelijk voorbereiding, introductie, startvraag, romp en afronding. Deze fasen dient een leerkracht te doorlopen om de gestelde gespreksdoelen te kunnen behalen. Bij de voorbereiding op een gesprek komen ook de voorwaarden in beeld. Zo moet de leerkracht nadenken over de beginsituatie, het onderwerp, de gevoeligheid ervan en of er voldoende veilige ruimte is om het gesprek te kunnen voeren. De introductie is tevens een belangrijk onderdeel voor het behalen van je gespreksdoel. De leerkracht introduceert het onderwerp en geeft het doel van het gesprek aan, zodat het gesprek binnen een bepaald kader zal blijven. De leerkracht kaart hierbij aan dat het in het gesprek gaat om de eigen mening van het kind en dat een mening nooit fout kan zijn. Dit verkleint de kans op sociaal wenselijke antwoorden. De startvraag geeft de leerkracht de kans om het behalen van zijn doel te vergroten. Hij stelt een vraag gericht op het uitnodigen van kinderen tot het geven van hun mening over het onderwerp. In de romp zorgt de leerkracht ervoor dat de leerlingen binnen het gesprekkader blijven en bewaakt de beurten van de kinderen. De afronding van het gesprek geeft de leerkracht en de leerlingen de mogelijkheid om te concluderen of het gespreksdoel is behaald. De leerkracht vat met de leerlingen samen wat er is besproken. Het is van belang om de kinderen te bedanken voor hun participatie aan het gesprek en hen te belonen met een compliment. De metacommunicatie kan in deze fase worden besproken, zodat kinderen meer inzicht krijgen in de kunst van het communiceren. Zij zullen hun eigen manier van communiceren en die van anderen beter begrijpen. De leerlingen zullen deze kennis inzetten bij het aangaan van nieuwe gesprekken en ontwikkelen een voor hen passende manier van communiceren.

Delfos (2008) geeft aan dat er verschillende soorten vraagtechnieken zijn. Deze vraagtechnieken zijn van groot belang bij het kunnen behalen van het gespreksdoel. Hieronder volgt een overzicht van de verschillende vraagtechnieken met een korte omschrijving:

Vraagtechnieken	Omschrijving
Open vragen	Vragen waar een onbeperkt aantal antwoorden op mogelijk zijn.

Gesloten vragen	Vragen waar een beperkt aantal antwoorden op mogelijk is.
Toonvragen	Vragen waarop de vrager het antwoord weet en niet zeker is of de bevroagde dat ook weet en vraagt de kennis te tonen.
Retorische vragen	Vragen waarop het antwoord door de vrager en bevroagde duidelijk is en ze dat van elkaar weten.
Doorvragen	Vragen die een op een opmerking of een zinsdeel doorgaan.
Suggestief vragen	Vragen die een antwoord suggereren.
Meervoudig vragen	Vragen die meer dan één vraag tegelijk behelzen.
Vraag herhalen	Herhalen van een vraag.
Vraag verduidelijken	Uitleg geven over de vraag.
Tegendeelvragen	Een vraag stellen om een tegenreactie uit te lokken.
Waarom-vragen	Een vraag stellen om naar verantwoording en motivatie te vragen.
Antwoord herhalen	Antwoord herhalen.
Antwoord samenvatten	Antwoord samenvatten.
Samenvattend vragen	Vraag waarin een samenvatting van wat de ander gezegd heeft besloten ligt.

Volgens Delfos (2008) kan naast verbale communicatie de non-verbale communicatie enorm bepalend zijn voor het verloop van een gesprek. Als men een goed gesprek tot stand wil laten komen is het van belang om de non-verbale en verbale communicatie op elkaar af te stemmen. De leerkracht heeft hier een voorbeeldfunctie. De leerkracht past het principe van modelling toe om kinderen te laten zien hoe je je verbale en non-verbale communicatie op elkaar afstemt. Wanneer het gaat om non-verbale communicatie let de leerkracht op zijn lichaamshouding, stemgebruik, warme en respectvolle houding naar de kinderen toe. Ook helpt hij bij het voeren van het gesprek die voor beide partijen bevredigend is. Ten slotte houdt hij in de gaten dat de informatie van het gesprek vanuit de kinderen tot zijn recht komt. Delfos (2008) noemt naast deze punten nog enkele andere punten die een leerkracht in acht zou moeten nemen bij gespreksvoering met kinderen:

- Een goede introductie zet de toon van het gesprek. Een goede afronding laat de gesprekspartners niet met spanning en vragen achter;
- Mentaal voorbereiden betekent het creëren van een warme en respectvolle gemoedstoestand;
- Bezig zijn met het belang van de kinderen bevordert het gesprek, bezig zijn met eigen belang zit een goede gespreksvoering in de weg;
- Kinderen moeten leren om gedachten te ordenen, te formuleren en woorden te geven naar buiten toe;
- In de startfase van een gesprek is het belangrijk om tot een overeenkomst te komen over het gesprek.
- Laat de verantwoordelijkheid van het gesprek zoveel mogelijk bij de kinderen;
- Bedenk wat de belangrijkste vraag is van het gesprek;
- Kinderen hebben moeite met evalueren;
- Bedenk dat de eigen onzekerheid van de leerkracht, een bepaalde afstand kan creëren.
- Kinderen die 'gesloten' zijn benaderen met gesloten vragen, zodat ook zij zich kunnen uiten binnen een beschermde beurtuimte;
- Doorvragen is de meest geëigende manier om dieper contact te maken, om dieper op een onderwerp in te gaan, om de ander te laten merken dat je hem of haar

serieus neemt en om te voorkomen dat je misverstanden in de communicatie krijgt;

- Houdt rekening met het feit dat kinderen verschillende betekenissen hechten aan een zelfde woord;
- Houdt rekening met het feit dat kinderen geneigd zijn sociaal wenselijk te antwoorden;
- Het ideale vraagtempo is eerder langzaam dan snel;
- Het noemen van namen houdt alert;
- Het meest krachtige wapen in het weerbaar maken van kinderen is de bescheidenheid van de volwassene.

Om de juiste gespreksvoering te kunnen toepassen is het van belang dat de leerkracht op de hoogte is van de beginsituatie of mentale leeftijdsniveau van de kinderen. Aangezien de levensbeschouwelijke gesprekken plaats vinden in de lessen HVO/GVO in de bovenbouw, is de leeftijd waarmee een leerkracht rekening zou moeten houden tussen 9 en 12 jaar. Delfos (2008) geeft per leeftijdsgroep concreet aan op welk mentaal niveau het kind zich bevindt in de verschillende onderdelen van gespreksvoering en hoe de leerkracht hiermee om moet gaan.

Gespreksvoering met kinderen van negen tot twaalf jaar.
1. Metacommunicatie. <ul style="list-style-type: none">• De kinderen begrijpen veel gesprekskaders inmiddels en uitleg van het doel van het gesprek is veelal voldoende om te weten welke codes aan het gesprek ten grondslag liggen.• Metacommunicatie, maar minder belangrijk. in het bijzonder om waardering uit te spreken voor de bijdrage aan het gesprek.
2. Vorm waarin gesprek plaatsvindt. <ul style="list-style-type: none">• Praten.• Gesprek op verbale wijze kan onder goede omstandigheden een uur duren.
3. Verbaal aspect. <ul style="list-style-type: none">• Concreet en abstract taalgebruik. Moeilijke woorden uitleggen.
4. Non-verbaal aspect. <ul style="list-style-type: none">• Benoemen van lichaamstaal en deze afstemmen op verbaal aspect.
5. Vraagtechnieken. <ul style="list-style-type: none">• Open vragen, vrije reproductie wordt uitgebreider, maar kan fouten bevatten. Metacommunicatief duidelijk maken dat het om echtheid gaat.• doorvragen kan via open vragen, gesloten vragen alleen nodig in het begin om interpretatie te controleren.• Suggestieve vragen alleen en gericht gebruiken om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen. Daarnaast suggestieve vragen vermijden om sociaal wenselijk gedrag te voorkomen.• Gebeurtenissen kunnen zowel ruimtelijk als temporeel nagevraagd worden.• Samenvattend vragen om structuur van een gesprek vast te houden.
6. Motivatie. <ul style="list-style-type: none">• Motivatie voor het gesprek herhalen, maar niet voortdurend, kind voelt zich duidelijk zelf verantwoordelijk voor het gesprek.• Kinderen van deze leeftijd zijn er moreel op gericht een "goed" kind te zijn. Een beloning in immateriële zin is op deze leeftijd erg belangrijk omdat de goedkeuring van de volwassene zwaar telt en belangrijk is voor zijn/haar motivatie.• Afronden op tijd en op onderwerp.

2.1.2 Aanvullende doelen en voorwaarden voor het voeren van een levensbeschouwelijk gesprek volgens de literatuur en gegevens uit empirisch onderzoek

In een artikel in *Narhex* schrijft Visser (2009) over het belang van het levensbeschouwelijke gesprek en geeft aan dat het goed leren levensbeschouwelijk communiceren "wel eens het centrale vakdoel zou kunnen zijn".

Hij benoemt daarin zijn criteria voor een levensbeschouwelijk gesprek:

- Geen meningen/discussies, maar dialoog/ontmoeting;
- Ervaringen, verhalen, gevoelens, bibliografie van belang;
- Diverse perspectieven, levensthema's en visies;
- Verdiepend: (levens) vragen belangrijker dan antwoorden;
- Antwoorden zijn levensbetekenissen en te benoemen in levensbeschouwelijke waarden (zin);
- (zelf) Reflectie: wat betekent het thema voor mij/anderen?
- Voorlopige standpunten innemen en visies geven;
- Open naar de toekomst en naar 'anderen' toe.

Poppe-de Wolf (2012) heeft een theologiescriptie geschreven over het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Zij verwijst in deze scriptie naar de hoofddoelen zoals beschreven door Roebben (2007). Roebben (2007) stelt dat de hoofddoelen van godsdienstig/levensbeschouwelijk onderwijs in een pluralistische samenleving zijn: de ontwikkeling van een levensbeschouwelijke identiteit en burgerschapsvorming. Poppe-de Wolf (2012) noemt specifiek de volgende doelen: identiteitsverheldering (het vormen van een levensbeschouwelijke identiteit), levensbeschouwelijke communicatie en burgerschapsvorming¹. Verder onderscheidt Poppe-de Wolf (2012), beïnvloed door Vroom (2006), drie subdoelen: feitelijke kennis hebben over verschillende godsdiensten en deze als maatschappelijk verschijnsel kunnen waarnemen (kennis); respect leren hebben voor andersdenkenden (houding); leren om een respectvolle en kritische dialoog te voeren (vaardigheid); perspectiefwisseling (begrip en waardering krijgen voor elkaar).

Zwart (2013) heeft onderzoek gedaan naar de doelen die docenten godsdienst/levensbeschouwing hebben voor levensbeschouwelijke gesprekken en hoe zij dit vormgeven in hun lessen. Er zijn vijf ervaren docenten bevestigd in dit onderzoek. De bevestigde docenten gaven de volgende doelen volgens Zwart (2013):

- Het vertellen en begrijpen van je eigen verhaal met hulp van andere verhalen;
- Het stellen van vragen;
- Kennis en meerdere perspectieven bieden;
- Kritisch nadenken;
- Luisteren naar anderen;
- Communiceren, onder woorden brengen van eigen levensbeschouwing;
- Bewustwording van eigen levensbeschouwing; reflectie op eigen levensbeschouwing;
- Zelfvertrouwen krijgen, er mogen zijn, waardevol zijn;
- Contact met een religieuze dimensie.

Zwart (2013) licht de doelen verder toe in de resultaten van zijn onderzoek. Hij concludeert dat er ondanks veel individuele verschillen in definitie, doelen en vormen er ook een aantal overeenkomsten zijn. Deze overeenkomsten zijn volgens Zwart (2013): een levensbeschouwelijk gesprek gaat over de 'grote vragen' (zoals leven en dood); er wordt nagedacht, dieper ingegaan en gereflecteerd; de leerling staat centraal. Zwart (2012) citeert hier een uitspraak van één van de bevestigde docenten over zijn hoofddoel,

¹ Volgens onderwijsraad (2003) is burgerschapsvorming 'de bereidheid en het vermogen van personen om deel uit te maken van een gemeenschap en daar actieve bijdrage aan te leveren.

namelijk: "Waar het om gaat is: we willen ze oog geven, een beetje laten proeven aan de levensbeschouwelijke dimensie van het leven, van het bestaan." Deze uitspraak omvat alle eerder genoemde doelen.

2.1.3 Analyse relevante data voor het beantwoorden van de deelvraag

Verschillende bronnen geven aan dat vertrouwen en respect belangrijk zijn bij het voeren van een (levensbeschouwelijk) gesprek. Als er aan deze voorwaarden niet kan worden voldaan zal er geen sprake zijn van een goed/open gesprek. Daarnaast geeft Sleeboom et al. (2010) aanvullende voorwaarden over de inhoud en de manier waarop er wordt gesproken. Dit betekent dat de leerkracht bij zijn voorbereiding let op dat de inhoud van het gesprek binnen de leefwereld en het taalniveau van het kind past. Delfos (2008) geeft als aanvullende voorwaarden dat het gespreksdoel en de intenties van de leerkracht helder geventileerd moeten worden.

De doelen die worden beschreven in de verschillende bronnen vertonen veel overeenkomsten. Het specifieke hoofddoel dat genoemd wordt door Sleeboom et al. (2010), namelijk socialiseren, heeft betrekking op de hoofddoelen van het levensbeschouwelijk/godsdiensdig onderwijs genoemd door Roeben (2007). Het kunnen ontwikkelen van een eigen levensbeschouwelijke identiteit en de burgerschapsvorming zijn doelen die kunnen worden bereikt met sociale interactie. Poppe-de Wolf (2012) heeft het hoofddoel burgerschapsvorming van Reuben (2007) aangevuld met levensbeschouwelijke communicatie. Het communiceren over levensbeschouwing is namelijk een voorwaarde voor burgerschapsvorming. In de bronnen worden nog verschillende mogelijke doelen genoemd van levensbeschouwelijke gesprekken zoals feitelijke kennis hebben, respect leren hebben, kritisch nadenken, etc. Deze doelen zou je kunnen zien als subdoelen omdat deze doelen helpen bij het bereiken van de eerder genoemde hoofddoelen. Visser (2009) benoemt in zijn artikel voor het vakblad *Narhex* dat het goed leren levensbeschouwelijk te communiceren als het centrale vakdoel zou kunnen worden gezien. Als je al deze literatuur naast elkaar zet wordt er in elke bron terug gegrepen op het belang van communiceren.

Zwart (2012) heeft een praktijkgericht onderzoek uitgevoerd. Zijn onderzoek geeft een beeld van de doelen die docenten in de praktijk hanteren. De doelen zijn volgens Zwart (2013): Het vertellen en begrijpen van je eigen verhaal met behulp van andere verhalen; het stellen van vragen; kennis en meerdere perspectieven bieden; kritisch nadenken; luisteren naar anderen; communiceren, onder woorden brengen van eigen levensbeschouwing; bewustwording van en reflectie op eigen levensbeschouwing; zelfvertrouwen krijgen, er mogen zijn, waardevol zijn; contact met een religieuze dimensie. Hij gebruikt een citaat van een bevraagde docent uit het onderzoek om het hoofddoel te verwoorden, namelijk: "Waar het om gaat is dat we ze oog willen geven, een beetje laten proeven aan de levensbeschouwelijke dimensie van het leven, van het bestaan." Hieruit blijkt dat de doelen die genoemd worden in dit praktijkonderzoek ook voornamelijk gericht zijn op communicatie.

2.1.4 Beantwoording deelvraag

Het antwoord op de deelvraag 'Wat zijn de doelen en de voorwaarden van levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen in het onderwijs?' luidt dan als volgt: de doelen van een levensbeschouwelijk gesprek zijn het ontwikkelen van de eigen (levensbeschouwelijke) identiteit en burgerschapsvorming (pluriforme maatschappij) door middel van communiceren. De voorwaarden voor een levensbeschouwelijk gesprek zijn dat er een bepaalde basis is van respect en vertrouwen tussen de gesprekspartners en dat de inhoud/het onderwerp van het gesprek aansluit op de belevingswereld en het niveau van de kinderen.

2.2 WELKE WERKVORMEN ZIJN GESCHIKT OM LEVENSBESCHOUWELIJKE GESPREKKEN TE VOEREN?

Om erachter te komen welke werkvormen geschikt zijn voor het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken wilden wij eerst weten waar gesprekken met kinderen aan moeten voldoen, wat de uitgangspunten zijn en wat voor soorten gesprekken er zijn (paragraaf 2.2.1 tot en met 2.2.4). Daarna zijn we aan de hand van de gevonden informatie en de doelen en voorwaarden van een levensbeschouwelijk gesprek opzoek gegaan naar werkvormen die geschikt zijn om levensbeschouwelijke gesprekken te voeren. Deze werkvormen hebben wij opgenomen in paragraaf 2.2.5 ter beantwoording van onze deelvraag.

2.2.1 Gesprekken met kinderen

Volgens Beernink, Van Koeven, en Vreman (2010) sluiten we in het onderwijs aan bij natuurlijke communicatiepatronen om twee redenen, namelijk: het voorkomen dat kinderen gesprekken op school als een verplicht onderdeel gaan zien dat weinig zinvol is en school is geen plek die losstaat van de rest van de maatschappij. Kinderen willen graag praten over onderwerpen die voor hen boeiend en verrassend zijn. Het mag dan ook niet zo zijn dat op een plaats waar je juist iets kunt leren, je een gesprek moet voeren omdat het moet in plaats van dat je het zelf wilt. Als leerkracht ben je volgens Beernink et al. (2010) dan ook verplicht aan te sluiten bij de interesses van je leerlingen waarbij het onderwerp vragen moet oproepen.

2.2.2 Leergesprekken en uitwisselingsgesprekken

Leergesprekken en uitwisselingsgesprekken zijn geen vrijblijvende gesprekken volgens Beernink et al. (2010). Het zijn noodzakelijke activiteiten waarin mondelinge uitwisseling functioneel is. Hierbij werken kinderen actief aan een thema dat hun interesse heeft en hen uitdaagt. Een goed voorbeeld daarvan zijn veel werkvormen binnen coöperatief leren.

Als je als leerkracht kinderen wilt laten leren door interactieve werkvormen, zal je ervoor moeten zorgen dat ze bepaalde gespreksvaardigheden beheersen. Denk daarbij aan het naar elkaar luisteren, niet door elkaar heen praten, de anderen niet in de rede vallen, het kunnen omgaan met meningsverschillen, overleggen met elkaar, onderhandelen en op kunnen lossen van problemen. Wij gaan er als leerkracht in opleiding, werkzaam in de bovenbouw, vanuit dat leerlingen dit in deze groepen al kunnen.

Bij een uitwisselingsgesprek staat het gesprek centraal en is het gesprek behalve werkvorm ook het doel. Beide vormen van gesprek kun je klassikaal, in kleine groepen of in tweetallen organiseren. Het voeren van een groepsgesprek is erg moeilijk volgens Beernink et al. (2010). Het moet namelijk een gesprek van en tussen de leerlingen worden, maar het onderwerp van gesprek moet goed voor ogen gehouden worden. Bij een leergesprek wil je de leerlingen ook nog eens specifieke kennis en vaardigheden laten verwerven. Je moet de leerlingen aan het denken zetten en je wilt bereiken dat ze hun gedachten onder woorden kunnen brengen. Je kunt dat bereiken door het stellen van doelgerichte, open vragen. Daarnaast is het ook erg belangrijk om leerlingen de ruimte te geven. Hierdoor krijgen leerlingen de kans om even na te denken.

Als leerkracht ben je geen deelnemer van het gesprek, maar juist gespreksleider. Het gesprek leiden doe je door het gesprek met een open vraag te starten en daarna kinderen bedenktijd te geven.

2.2.3 Leergesprekken in de kleine kring

Bij het organiseren van leergesprekken in kleine groepen is er veel meer spreektijd voor de leerlingen. Als leerkracht kun je dan vaak niet bij alle gesprekken aanwezig zijn om

stimulerende vragen te stellen en feedback te geven. Dit is niet altijd een bezwaar: de leerlingen moeten leren om zelfstandig gespreksvaardigheden te leren toepassen. De taak van de leerkracht is om te zorgen voor betekenisvolle thema's en uitdagende vragen. Ook de samenstelling van de groep is een taak van de leerkracht.

2.2.4 Coöperatieve werkvormen

Om de interactie tussen kinderen te stimuleren kun je kiezen voor de werkvorm 'tweetalgesprek'. Tweetalgesprekken zijn erg geschikt om leerlingen in de oriëntatiefase een onderwerp te laten verkennen. Bevindingen kunnen door hen worden genoteerd in een woordweb of gepresenteerd worden op een flap. Als leerkracht blijf je bij tweetalgesprekken op de achtergrond waardoor je het gesprek niet kunt sturen. Daarom is het extra van belang om te zorgen voor een zinvol gespreksonderwerp. De leerlingen moeten elkaar echt nodig hebben en het gesprek moet een meerwaarde hebben. Het tweetalgesprek kan ook in grote kring georganiseerd worden. Die werkvorm noem je de 'binnen/buiten kring'. De leerkracht noemt het gespreksonderwerp, geeft denktijd en geeft aan welke kring mag beginnen. Daarna wisselen de kinderen. Tot slot geef je aan hoeveel plaatsen de binnenkring moet opschuiven en herhaalt de opdracht zich.

2.2.5 Werkvormen

De levensbeschouwelijke vaardigheden zijn volgens Van Rompay (z.d.); zien, expliciteren, uitwisselen, confronteren, motiveren en verbinden. Er zijn volgens Van Rompay (z.d.) een aantal werkvormen die van een les een 'gebeuren' maken waarbij de leerlingen meer betrokken raken. Door die werkvormen in te zetten gaan leerlingen verder en dieper kijken naar de werkelijkheid. De werkvormen zijn natuurlijk geen wondermiddel. Een leerkracht dient zich af te vragen welke werkvorm het meest geschikt is voor zijn/haar leerlingen zodat zij op een bepaald terrein of met een levensbeschouwelijk knooppunt aan de slag gaan. De inhoud moet gelijk blijven, maar een 'leuke verpakking' kan gehanteerd worden voor het realiseren van het te behalen doel. In het artikel 'Activerende werkvormen' van Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst Bisdom Brugge (z.d.) worden dezelfde werkvormen genoemd plus een aantal extra. Wij hebben alle gevonden werkvormen getoetst op hun bruikbaarheid bij het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken. De werkvormen die wij daarvoor geschikt achten hebben wij hieronder opgesomd. De werkvormen die uit het artikel 'Activerende werkvormen' (z.d.) van Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst Bisdom Brugge komen zijn: Advocaat van de duivel, Check-duo's, Cirkels van Samoa, Informatieverschil, Lucifermethode, Paneldiscussie en Zoemsessies.

- **Actie ondernemen:** Naar aanleiding van een levensbeschouwelijk gesprek in de klas komen de leerlingen tot de conclusie dat ze zelf iets kunnen ondernemen. Hier ondernemen ze actie voor. Stel dat de leerlingen vinden dat veel mensen elkaar beoordelen op elkaars geloof, dan zouden ze posters kunnen maken om te laten zien dat dit niet nodig is.
- **Associëren:** Vooral geschikt om de beginsituatie te verkennen. Waar denken de leerlingen aan bij een bepaalde term? Zinvol is om de leerlingen eerst een woordweb te laten uitschrijven.
- **Beschrijven:** De leerlingen schrijven systematisch uit wat van belang is bij een bepaald onderwerp of een bepaalde vraag. Het kan hier gaan om een werkwoord wat in je doelen steeds terug komt. Je leest een verhaal of toont een prent en de leerlingen beschrijven wat er gebeurt.
- **Brainstormen:** Rond een bepaald levensbeschouwelijk onderwerp in groepjes van maximaal 6 tot 8 leerlingen gegevens verzamelen die verder uitgewerkt of besproken kunnen worden.
- **Cafégesprek houden:** De klas moet zo georganiseerd worden dat er een losse cafébabbel kan plaatsvinden. Eén van de leerlingen is cafébaas en leidt het gesprek. Eventueel kan de leerkracht dit ook zelf doen. Voor je begint aan het gesprek kun je inventariseren en/of noteren welke gespreksonderwerpen de

revue kunnen passeren met het oog op het behalen van de vooraf gestelde lesdoelen.

- **Carrouselgesprek organiseren:** De groep wordt verdeeld in twee of drie gelijke groepen. Elke groep vormt een kring waardoor je een binnen(, middelste) en een buitenste kring krijgt. Elke deelnemer heeft daardoor een gesprekspartner in de tweede en eventueel derde kring. De leerkracht stelt vragen rond een bepaald thema. De leerlingen bespreken die vragen in een strikt afgebakende en ‘net iets te korte’ tijd. Na elke vraag schuift elke kring 1-3 plaatsen zodat totaal nieuwe groepjes ontstaan. Je kan er ook een communicatieoefening van maken door A te laten vertellen aan B en C luistert of B correct weergeeft wat A heeft verteld. Ook kan je A en B met elkaar in gesprek laten gaan en C de belangrijke zaken laten noteren. Bij het doorschuiven zal C de luisteraar zijn en na een volgende signaal de leerling uit de eerste groep.
- **Check-duo’s:** De leerlingen kijken elkaars schriftelijke opdracht na. Hierna krijgen ze de gelegenheid om elkaars werk te becommentariëren en er (kritische) leervragen over te stellen.
- **Cirkels van Samoa:** Dit is een gesprekstechniek die vooral goed te gebruiken is bij ‘moeilijke discussies’. Deze werkvorm speelt zich af in twee cirkels. In de binnencirkel zit de helft van de klas die actief in gesprek zijn. In de buitencirkel zit de andere helft van de klas en zij luisteren actief. Als zij aan het gesprek willen deelnemen moeten ze wisselen met iemand in de binnenste cirkel. Iemand van de binnenste cirkel kan ook vragen om te wisselen met iemand van de buitenste.
- **Contemplatief dialogeren:** Deze werkvorm wordt meestal gebruikt om een tekst te lezen. Iedere leerling krijgt dezelfde tekst die duidelijk wordt voorgelezen. Daarna volgt een stille ronde waarbij iedereen in de tekst aangeeft wat bij hem/haar vragen en bedenkingen oproept. In de volgende ronde stelt iedereen voor wat hij of zij in de tekst heeft gezien. Iedereen luistert en niemand wordt onderbroken. Nadien mag iedereen slechts één vraag stellen aan een bepaald persoon rond zijn reactie op de tekst.
- **(met) Controversiële stellingen debatteren:** De leerkracht verspreidt in de klas een aantal levensbeschouwelijke stellingen. Hij vermoedt hierbij een aantal verschillende standpunten. Stuk voor stuk komen die stellingen aan bod in een debat. De leerlingen zorgen voor een moderator, een duidelijke afspraak over wie, wanneer en hoe lang aan het woord mag komen en hoe de communicatie wordt bijgehouden. Tot slot gaan de leerlingen constateren hoe en of het beoogde doel behaald is.
- **Documentatie(bron) raadplegen:** De leerlingen gaan met het oog op het gestelde lesdoel of thema opzoek naar informatie en beoordelen deze op inhoud, functionaliteit en bruikbaarheid.
- **Doorgeefblad beschrijven:** Elke leerling krijgt een blad met een bepaalde stelling of vraag. Iedereen beantwoordt de vraag of reageert op de stelling. Als het blad de hele klas is rondgegaan kan de eerste persoon de reacties samengevat voorstellen aan de klas. Hierna volgt een klassengesprek.
- **Filosoferen:** Samen met de leerlingen nadenken over onze positie en relatie ten opzichte van levensbeschouwing en de werkelijkheid. Het is een oefening in langzaam denken aan de hand van open vragen die aanzet tot nadenken en onderzoek over jezelf, de wereld, anderen en een eventuele God. Filosoferen is speculatief en analytisch waardoor een gestructureerde aanpak belangrijk is. Elke mening telt en er wordt van de leerlingen een mate van bereidheid verwacht om uitleg te geven. Het optreden van de leerkracht is beschouwend, structurerend: samenvatten wat er tot gezegd is en tegenstellingen aangeven, en uitdagend: doorvragen. De leerkracht draagt zorg voor het feit dat iedereen het kan bijhouden en kan participeren.
- **Foto-taal bespreken:** De leerkracht verspreidt foto’s rond een bepaald onderwerp. De leerlingen kiezen elk (of in tweetallen) een foto en zeggen waarom deze foto hen aanspreekt of volgens hen aansluit bij een bepaald thema.

- **Gasten in de klas:** Soms is het verantwoord een gast in de klas te halen. De betrokkenheid van de leerlingen wordt hierdoor verhoogd. De leerlingen voeren een gesprek met de gastspreker en komen zo tot nieuwe inzichten.
- **Gedicht schrijven:** De leerlingen nemen een steekwoord waarin het onderwerp kernachtig verwoord wordt, bijvoorbeeld 'discriminatie'. Per letter zoeken ze dan naar woorden die te maken hebben met discriminatie: **duel**, **integratie**, Tijdens het maken hiervan overleggen de leerlingen en de resultaten kunnen tevens gebruikt worden in een nabespreking.
- **Gekleurd luisteren:** De leerkracht schetst een situatie door een verhaal te vertellen of een krantenartikel voor te lezen. De leerlingen krijgen elk een 'rol' van waaruit ze luisteren naar het verhaal. Na het luisteren volgt een klassengesprek of eventueel een panelgesprek vanuit de verschillende personages. Om het aanschouwelijk voor te stellen kan gekozen worden voor een zwart hoedje voor de zwartkijker, een roze bril voor de optimist, een groene hoed voor de milieuactivist, rood voor de lolbroek, enz. Er kan ook vanuit een levensbeschouwing geluisterd worden.
- **Inleefspel:** De leerlingen nemen een situatie uit het dagelijks leven, waarbij ze zich inleven vanuit een bepaalde cultuur, tijd of levensvisie. De bedoeling van het inleefspel is de werkelijkheid intenser te benaderen en beleven waardoor deze beter verkent en begrepen wordt.
- **Informatieverschil:** De klas wordt opgedeeld in verschillende groepen die allemaal dezelfde opdracht moeten oplossen. Iedere groep beschikt naast gemeenschappelijke informatie ook over extra informatie die de ander niet heeft. Op die manier moeten de groepen bij elkaar te rade gaan. Van elke groep mag er maar één leerling op pad om informatie op te halen. De groepen scoren beter als ze de extra informatie kunnen inzetten.
- **Kerk of Moskee of..., enzovoort bezoeken:** Als leerlingen meerdere zintuigen kunnen gebruiken zal het geleerde beter beklijven. Denk aan de sfeer van een gebouw opsnuiven, stilstaan bij de oorspronkelijke inspiratie van de ontwerpers/bouwers en de functionaliteit van een gebouw. De kinderen kunnen een dienst bijwonen, waardoor zij beter bekend raken met de gebruiken, normen en waarden binnen een bepaalde godsdienst. De bevindingen van de leerlingen kunnen worden besproken in een klassengesprek.
- **Kortgeding houden:** De leerlingen spelen een situatie uit, waarbij een geloofskwestie wordt voorgelegd als zijnde een rechtszaak. De leerlingen nemen verschillende rollen aan die binnen een rechtszaak voorkomen (aanklager, advocaat, beschuldigde, getuige, rechter). Ze denken na over welke argumenten zij in hun rol kunnen hebben en spelen de situatie uit. Dit kan voor de leerlingen betekenisvol worden gemaakt door aan te sluiten bij een actueel onderwerp. Hierbij is op dit moment bijvoorbeeld te denken aan de rechtszaak die de heer Wilders kort geleden heeft doorlopen in verband met zijn uitingen jegens het Islamitisch geloof.
- **Kranten onderzoeken:** De leerlingen nemen zoveel mogelijk verschillende kranten mee van de afgelopen twee weken. Ze gaan binnen een vooraf afgezet kader op zoek naar artikelen. Hieruit kunnen discussies voortvloeien rond persvrijheid en eerlijke berichtgeving. De leerlingen leren de vrijheid van meningsuiting in Nederland te verkennen bij een delicaat onderwerp zoals geloof. Ze worden gestimuleerd tot kritisch kijken en denken doordat de leerkracht bijvoorbeeld stelt of hier echt sprake is van vrijheid van meningsuiting of dat er toch een grens is. Deze grens kan verder worden verkend en verklaard.
- **Kunstwerken bekijken:** Leerlingen worden aangezet tot verder kijken dan hun eerste indruk van een kunstwerk. Ze denken na over de diepere kern en gedachten. De leerlingen zoeken (eerst) naar digitale afbeeldingen van kunstwerken die een levensbeschouwelijk beeld illustreren en gaan ze vervolgens becommentariëren.
- **Kwartet spelen:** Dit spel wordt gespeeld rondom een bepaald onderwerp. Het is vooral geschikt als afronding van een lessenreeks. Elke leerling krijgt vier

blanco kaartjes en schrijft op het eerste een vraag, op het tweede een stelling, op het derde een situatie en op het vierde een begrip rondom het onderwerp. De klas wordt in groepjes van vijf verdeeld en het zelfgemaakte kwartetspel kan beginnen. De groepjes proberen zo snel mogelijk vier vragen, stellingen, situaties of begrippen te bemachtigen. Wanneer er een kwartet gevormd wordt behandelen ze de vragen, stellingen, situaties of begrippen. Na de les kunnen de leerlingen in een afrondend klassengesprek aangeven welke vragen, stellingen, situaties of begrippen hen boeiden en deze toelichten.

- **Leergesprek:** De leerlingen voeren een gesprek over een levensbeschouwelijk onderwerp, waarbij het eigen leren en werken van de leerling centraal staat. De leerlingen worden gestimuleerd tot het verwoorden van hun leerproces en kijken daarbij kritisch naar factoren die hen hebben beïnvloed.
- **Leeruitstap:** Er worden uitstapjes georganiseerd, die bijdragen aan het behalen van een bepaald leerdoel. Zo kan er worden gekozen voor een uitstapje naar een museum, waar artefacten te zien zijn die van grote waarde zijn binnen een bepaald geloof.
- **Lege stoel vullen (bibliodrama):** Deze werkvorm is bedoeld om een gesprek op gang te krijgen en het meteen te verdiepen. Er wordt een lege stoel voor de klas gezet en de leerkracht verwelkomt de persoon of het voorwerp dat op de stoel 'zit'. Dit kan God, Allah, de ouders, de Bijbel, de hoofdpersonage van een gelezen tekst, enz. zijn. De leerlingen mogen een vraag stellen aan die 'lege' stoel. Iemand uit de klas die een antwoord vermoedt, gaat achter de stoel staan en antwoordt vanuit de persoon of het voorwerp op de lege stoel. De leerlingen voelen zich minder bedreigt, omdat ze niet hun eigen mening voor de klas hoeven te formuleren, maar dit vanuit een personage of voorwerp doen.
- **Levend hoekje uitbouwen (ontdekhoekje, ontdektafel):** In een hoek van een lokaal wordt door een aantal leerlingen informatie bij elkaar gebracht over een thema, onderwerp of levensbeschouwelijke vraag. De leerlingen die hier aan werken gaan hun expositie toelichten aan hun klasgenoten en eventueel ook aan de andere klassen die gebruik maken van het lokaal.
- **Liedjes kiezen:** De leerkracht vraagt een aantal leerlingen om één lied mee te nemen rondom een (bepaald) levensbeschouwelijk onderwerp. De leerlingen zorgen voor de muziek, de tekst en de vertaling voor iedereen. Deze liedjes worden beluisterd waarna er gedachten over de liedjes worden uitgewisseld. Welk lied sluit het beste aan bij het onderwerp? Welke roepen sterke vragen op? In kleine groepen proberen de leerlingen tot een unaniem besluit te komen over welk lied het beste aansluit. Dan wordt het lied opnieuw beluisterd en besproken. De leerlingen schrijven in hun groepje op waar het lied in grote lijnen over gaat. Ze halen de sleutelwoorden uit het lied en proberen er de betekenis van te achterhalen. Vervolgens gaan ze opzoek naar beelden die de betekenis versterken en maken hier een tekening van. Ze schrijven op wat hen speciaal raakt in het lied. Van dit alles maken ze uiteindelijk samen een graffitimuur of een poster of... enz.
- **Lucifermethode:** Deze werkvorm is er om de spreekkansen zinvol te benutten. Vaak zijn er namelijk leerlingen die gemakkelijk en snel het woord nemen, terwijl anderen hier weinig de kans voor krijgen of nemen. Daarom krijgt iedere leerling drie lucifers (of andere voorwerpen). Wie wil spreken legt een lucifer in het midden. Als alle lucifers zijn ingezet, zijn de spreekkansen voorbij.
- **Navertellen:** Een verhaal navertellen en evalueren.
- **Paneldiscussie:** Als de groep te groot is om een klassengesprek te houden kan deze werkvorm een oplossing bieden. Een aantal leerlingen vormt een panel om bij een onderwerp een bepaalde levensbeschouwelijke stelling te verdedigen of te ontkrachten. Het publiek kan het panel vragen stellen. Observanten kunnen de kwaliteit van de argumentatie beoordelen en de opgedane kennis opslaan. Deze observanten kunnen ook twee groepen zijn.
- **Persconferentie houden:** De klas wordt verdeeld in groepjes van vier à vijf leerlingen. Er wordt een vraag gesteld rond een bepaald levensbeschouwelijk onderwerp. Deze vraag wordt door de verschillende groepjes belicht. Om het wat

spannender te maken kun je de verschillende groepjes een andere rol geven (bijvoorbeeld de bejaarden, de ouders, de kleuters, enz.). De groepjes krijgen ongeveer een half uur de tijd om de persconferentie voor te bereiden. Hierna wordt de klas ingericht als persconferentielokaal. De leerlingen die journalisten zijn dragen ook badges. Elk groepje staat de pers ongeveer tien minuten te woord. De overige leerlingen zijn journalisten die luisteren, noteren en na elk verhaal een vraag stellen. Ook de leerkracht mag vragen stellen. De taak van de leerkracht is ervoor zorgen dat het gesprek voldoende diepgang krijgt of behoudt.

- **Quiz maken:** De leerlingen stellen een quiz samen naar aanleiding van een bepaald levensbeschouwelijk onderwerp. Deze werkvorm kan goed worden ingezet als start van een gesprek om de voorkennis te activeren of als afsluiting van een gesprek om de opgedane kennis te evalueren.
- **Stellingen (uit)spelen:** De leerkracht of een leerling brengt een stelling naar voren. Het lokaal wordt in twee helften verdeeld; de ene kant is tegen de stelling en de andere kant is voor de stelling. De leerlingen bepalen zelf aan welke kant zij plaatsnemen. Hier volgt een gesprek op.
- **Tableau vivant spelen (bibliodrama):** De leerlingen spelen een rol in een levensbeschouwelijk verhaal dat de leerkracht voorleest. De leerlingen kiezen een fragment uit het verhaal waar ze even over na willen denken of waar ze bij stil willen staan. Dit gaan ze uitbeelden aan de hand van een tableau. Hier kan ook een foto van gemaakt worden die op het bord geprojecteerd wordt. Daarna volgt een gesprek over wat het betekende om een bepaalde rol te spelen. De toeschouwers vertellen wat hen is overgefallen.
- **Vasteras methode hanteren:** De leerlingen lezen in stilte een tekst en schrijven in de zijlijn een vraagteken als ze iets niet begrijpen, een uitroepteken als ze het ermee eens zijn en een nul als ze het er niet mee eens zijn. Hier volgt een klassengesprek op.
- **Verslag uitbrengen:** De leerlingen vertellen bij enkele gebeurtenissen uit de actualiteit rondom levensbeschouwelijke onderwerpen hoe zij dit beleven.
- **Werken met metaforen:** In een gesprek rond een levensbeschouwelijk onderwerp zoeken de leerlingen vergelijkingen en beelden (metaforen) waarmee ze hun gedachten uit kunnen drukken.
- **Zelf liederen maken:** Dit is een geschikte werkvorm om een lessenreeks mee te beginnen of af te sluiten. De leerlingen maken een nieuwe tekst op een bestaand lied. Op een muzikale manier uiten zij hun mening. Als je met deze werkvorm een lessenreeks start kan je tijdens de afsluiting bespreken of hun mening veranderd is. Als je met deze werkvorm eindigt is het een mooie samenvatting en kun je tevens bespreken of de leerlingen een andere mening hebben ten aanzien van het begin.
- **Zoemsessies:** De leerkracht of een leerling stelt een vraag of brengt een onderwerp in de groep. De leerlingen krijgen de gelegenheid tot de zoemer om met een medeleerling van gedachten te wisselen.

2.3 Wat is levensbeschouwelijk onderwijs volgens actuele bronnen die ruimte bieden aan de eigenheid van elke leerling?

We hebben verschillende actuele bronnen geraadpleegd over de inhoud van levensbeschouwelijk onderwijs en de plaats die de eigenheid van de leerling hierin heeft. Relevante literatuur hebben wij opgenomen in paragraaf 2.3.1. Daarna hebben wij de gegevens geanalyseerd in paragraaf 2.3.2. Deze analyse is vervolgens gebruikt om de deelvraag te beantwoorden in paragraaf 2.3.3.

2.3.1 Levensbeschouwelijk onderwijs volgens actuele bronnen

Het Humanistisch Vormingsonderwijs en Levensbeschouwing houdt volgens Humanistisch Vormingsonderwijs en Levensbeschouwing (HVO) op de openbare school (2013).
in:

- Jezelf leren kennen: kinderen onderzoeken op een creatieve manier wat ze zelf belangrijk, interessant, goed, leuk of vervelend in hun leven vinden en hoe ze daarmee omgaan.
- De ander leren kennen: kinderen leren luisteren naar en openstaan voor wat anderen vinden, voelen, willen en doen. Ze vergelijken hun eigen mening met die van andere kinderen en leren dat er overeenkomsten en verschillen zijn.
- Keuzes leren maken: kinderen bekijken hun eigen denken en doen op kritische wijze. Dit doen ze aan de hand van verhalen en wederzijdse ervaringen. Hierbij worden ze aangemoedigd eigen keuzes te maken en bij tegenstrijdige keuzes te zoeken naar een oplossing.
- Verschillen leren respecteren: kinderen onderzoeken samen elkaars waarden en normen. Ze leren dat je ondanks verschillen tussen mensen, culturen en levensbeschouwingen goed met elkaar kunt samenleven door ieder in zijn waarde te laten. Ze leren zich in te leven in de ander, niet te snel te oordelen en een open houding te ontwikkelen.
- Verantwoordelijkheid leren nemen: kinderen leren hun eigen verantwoordelijkheid te dragen, onderzoeken de gevolgen van hun keuzes voor anderen en hun omgeving en leren samen te werken. Vaardigheden die belangrijk zijn om goed met elkaar samen te leven.
- Humanistisch Vormingsonderwijs is ervaringsgericht onderwijs, waarbij de humanistische uitgangspunten als basis gelden.

Het bovenstaande houdt in dat het kind als eigen persoon centraal staat binnen het HVO. Het kind leert niet alleen zichzelf kennen, maar ook anderen en hun cultuur, normen en waarden. Op deze manier tracht deze vorm van onderwijs een vorm van respect en tolerantie te ontwikkelen bij kinderen. De rol van de leerkracht hierbij is het stimuleren van het maken en het kunnen verantwoorden van eigen keuzes, waardoor het kind zichzelf als persoon verder ontwikkelt. De leerkracht speelt hierbij in op de ervaringen van de kinderen, zodat de natuurlijke vragen die ontstaan door het leven in een pluriforme samenleving individueel besproken worden. De leerkracht stimuleert het kind tot het vormen van een eigen mening en laat de kinderen hun mening vergelijken met elkaar. Wederzijds respect is hierbij een belangrijk punt en leert de kinderen dat je ondanks verschillen, goed kunt samenleven in een maatschappij.

Het Kohnstamm Instituut voor onderzoek van opvoeding en onderwijs (2013) heeft onderzocht hoe openbare basisscholen invulling geven aan de wettelijke opdracht ten opzichte van het aanbieden van pluriforme waarden in de Nederlandse samenleving. Deze wettelijke opdracht wordt in paragraaf 2 van hoofdstuk 3 van ons onderzoek verder toegelicht. Voor het onderzoek van het Kohnstamm Instituut voor onderzoek van opvoeding en onderwijs (2013) zijn er zes openbare basisscholen geportretteerd. Uit dit

onderzoek is gebleken dat scholen kiezen voor een bepaalde vorm van levensbeschouwelijk onderwijs. De keuze van de school is niet alleen afhankelijk van de eigen visie, maar houdt ook rekening met de aanwezige levensbeschouwelijke stromingen in de directe omgeving.

Onder de zes onderzochte scholen kwamen de volgende manieren van aanbieden voor:

- De school biedt HVO/GVO als keuzevak, waarbij de docent de inhoud bepaalt;
- De school biedt HVO/GVO geïntegreerd aan in de dagelijkse praktijk volgens de eigen visie.

De scholen die ervoor kiezen om het als keuzevak aan te bieden vertrouwen op de docent voor een gedegen invulling van de lessen. De ervaringen van de kinderen met dit vak is dan ook sterk afhankelijk van de docent. De docenten ondervraagd in dit onderzoek leggen een duidelijk accent op het vormende karakter van het vak. Ze stimuleren de kinderen om zelf na te denken, een eigen visie te ontwikkelen en kritisch te kijken. Uit dit onderzoek komt duidelijk naar voren dat docenten de waarde van het begrijpen van elkaars achtergronden en inspiratiebronnen belangrijk vinden om kinderen te leren omgaan met verschillen en het bevorderen van wederzijds respect. Dit vormt het hoofddoel van de lessen G/HVO.

OpenbaarOnderwijs.NU! (2012) stelt dat het aanbieden van HVO/GVO meedraagt aan het bewerkstelligen van respect voor elkaar. Hierbij wordt het accent binnen de lessen gelegd op ruimte bieden voor de eigenheid van iedere leerling. Het openbaar onderwijs dient volgens OpenbaarOnderwijs.NU! (2012) bij te dragen aan de ontwikkeling van deze eigenheid door leerlingen in aanraking te brengen met verschillende godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden die binnen de Nederlandse samenleving voorkomen. Het is daarbij zaak dat het openbaar onderwijs geen voorkeur uit en diversiteit in zijn aanbod laat zien, zodat de leerlingen daadwerkelijk worden gestimuleerd tot het ontwikkelen van een eigen visie.

Volgens OpenbaarOnderwijs.NU! (2012) ontwikkelen kinderen in de lessen G/HVO een eigen kijk op het leven en wordt hen de mogelijkheid geboden te ervaren wat geloof in het leven kan betekenen voor een individu. Ze worden in aanraking gebracht met verschillende geloofsovertuigingen, culturen, normen en waarden met als doel de verschillen tussen mensen te verkennen en te respecteren. Bij HVO wordt er nog een extra accent gelegd op het waardebesef van de leerling, door het stimuleren en het ruimte geven aan de eigenheid.

Volgens VOS ABB (2011) dient openbaar onderwijs kinderen in staat te stellen om na te denken over hun eigen levensbeschouwelijke identiteit. Kinderen leren begrip te hebben voor een ander, zichzelf te zijn en met elkaar te leven. Kinderen moeten volgens VOS ABB (2011) vrij zijn om hun eigen levensbeschouwing te ontwikkelen. Het openbaar onderwijs dient dan een divers aantal levensbeschouwelijke stromingen aan te bieden. Op die manier worden kinderen in staat gesteld tot het krijgen van eigen ervaringen en ideeën, deze te verwoorden en hierop te reflecteren. Volgens VOS ABB (2011) is de absolute voorwaarde voor gedegen levensbeschouwelijk onderwijs op de openbare school, dat er geen levensbeschouwelijke stroming wordt opgelegd aan de leerlingen. Er bestaan echter wel uitzonderingen op deze voorwaarde. Ouders/verzorgers kunnen een school nadrukkelijk verzoeken om hun kind niet in aanraking te brengen met andere levensbeschouwelijke stromingen et cetera vanuit hun eigen visie. De openbare school biedt ruimte aan elke vorm van eigenheid van de leerling en respecteert de keuze van de ouders/verzorgers en biedt een alternatief. Dit houdt in dat het kind niet zal participeren aan lessen G/HVO en zal worden opgevangen binnen de school waar het kan werken aan een alternatief programma.

2.3.2 Analyse

De bovenstaande actuele bronnen hebben duidelijke overeenkomsten omtrent het ruimte bieden aan de eigenheid van de leerling. Iedere school zal afhankelijk van zijn keuze voor de manier van aanbieden, vanuit de eigen visie of directe omgeving, een andere specifieke invulling geven aan de lessen. Het gemeenschappelijke doel bij deze lessen is ruimte bieden aan de eigenheid van de leerling. Dit staat centraal.

Het onderwijs dient kinderen in staat te stellen om eigen keuzes te kunnen maken en deze te verantwoorden. Dit doen ze door het kind wegwijs te maken in de bestaande levensbeschouwelijke stromingen, culturen, normen en waarden. De kinderen krijgen de kans om verschillen te ontdekken, maar ook overeenkomsten. Door kennis te nemen van elkaars beweegredenen, inspiratie, et cetera wordt begrip gekweekt. Dit begrip leidt tot respect.

De eigenheid van de leerling heeft een centrale plaats in dit onderwijs door ze ruimte te bieden voor het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwelijke visie en hun mening hierover te laten verwoorden. Hierbij wordt het waardebesef van de leerling gestimuleerd.

De scholen en docenten dragen bij aan de eigenheid van de leerling door geen voorkeur te ventileren. Daarnaast kan de school ook ruimte bieden aan de eigenheid van de leerling door een alternatief programma te bieden voor als ouders wensen hun kinderen niet te laten deelnemen aan de G/HVO lessen.

2.3.3 Beantwoording van de deelvraag

Het antwoord op de deelvraag luidt dat levensbeschouwelijk onderwijs volgens actuele bronnen ruimte biedt aan de eigenheid van de leerling door het kind in staat te stellen eigen keuzes te maken. Het onderwijs ventileert geen voorkeur en biedt het kind kennis van de bestaande levensbeschouwelijke stromingen en stimuleert het kind in het vormen en uiten van een eigen mening.

HOOFDSTUK 3: PRAKTIJKONDERZOEK

In dit hoofdstuk doen wij praktijkgericht onderzoek naar de levensbeschouwelijke identiteit en visie op het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken van de openbare basisscholen A en B, de doelen en voorwaarden van levensbeschouwelijke gesprekken in de praktijk en hoe de leerkracht hier in de praktijk vorm aan geeft. Aan de hand van deze gegevens wordt er gekeken naar de overeenkomsten en verschillen ten aanzien van levensbeschouwelijke gesprekken in de praktijk van de openbare basisscholen A en B. Tot slot wordt de praktijk van levensbeschouwelijke gesprekken van de openbare basisscholen A en B vergeleken en wordt de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek aan de orde gebracht. In paragraaf 1 beschrijven wij onze algehele gebruikte methodiek bij dit onderzoek en de validiteit en betrouwbaarheid ervan. In paragraaf 2 worden de doelen en voorwaarden van levensbeschouwelijke gesprekken volgens de leerkrachten GVO benoemt. In paragraaf 3 beschrijven we de levensbeschouwelijke identiteit van de openbare basisscholen A en B. De visie van onze huidige stagescholen op levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen beschrijven wij in paragraaf 4. In paragraaf 5 wordt antwoord gegeven op hoe een levensbeschouwelijk gesprek er in de praktijk op de openbare basisscholen A en B uitziet. Tot slot worden deze gegevens vergeleken in paragraaf 6.

3.1 Methodiek

In deze paragraaf beschrijven en verantwoorden wij onze methodiek. De deelnemende scholen en leerkrachten worden verduidelijkt in paragraaf 3.1.1. Voor het beantwoorden van enkele deelvragen uit dit praktijkonderzoek hadden we bronnen nodig. De bronnen die wij gebruikt hebben benoemen wij in paragraaf 3.1.2. De gebruikte instrumenten beschrijven wij in paragraaf 3.1.3. In paragraaf 3.1.4 beschrijven wij de analyse, methodiekvaliditeit en de betrouwbaarheid van ons praktijkonderzoek.

3.1.1 Deelnemers

In de eerste instantie zou dit onderzoek gegevens bevatten van HVO en GVO leerkrachten. School B biedt geen HVO lessen aan, waardoor er alleen een GVO leerkracht kan deelnemen aan dit onderzoek. School A heeft wel een HVO leerkracht, maar deze leerkracht heeft de deelname aan dit onderzoek geweigerd omdat hij geen observaties in zijn lessen toelaat. Er zijn in dit onderzoek dus twee leerkrachten GVO geïnterviewd en geobserveerd. Beide leerkrachten hebben als basis de pedagogische academie gedaan. De leerkracht van school A heeft tijdens zijn opleiding aan de pedagogische academie een min of meer verplicht Diploma Bijbels Onderwijs (DBO) er bij gehaald, die een derdegraads bevoegdheid opleverde voor het geven van godsdienstlessen en maatschappijleer. Hij geeft het vak GVO vanaf november 1994. Momenteel geeft hij les op elf verschillende basisscholen. De leerkracht van school B heeft na het afronden van de pedagogische academie een vervolgroute gevolgd tot muzikleraar en heeft langere periode als muzikleraar gewerkt. Hij heeft kort geleden een Minor gevolgd voor Godsdienstig onderwijs waarvoor hij zijn licentie haalde in 2013. Momenteel volgt hij een driejarige cursus theologische vorming in Leeuwarden. Hij geeft het vak GVO sinds augustus 2012. Hij is alleen werkzaam als GVO leerkracht op school B. De leerkrachten hebben ervaring met het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken. De leerkracht van school A heeft ruime ervaring en de leerkracht van school B is nog maar kort werkzaam als GVO leerkracht. Aangezien wij de verschillen en overeenkomsten willen onderzoeken ten aanzien van levensbeschouwelijke gesprekken in de praktijk, kan het verschil in ervaring met het geven van het vak GVO tot interessante onderzoeksgegevens leiden.

3.1.2 Bronnen benodigde data

J. P. de Jong & R. D. Siemema
DCBO eindonderzoek

Voorwaarden en doelen van levensbeschouwelijke gesprekken in het basisonderwijs

Voor het beantwoorden van de deelvragen ‘Wat is de levensbeschouwelijke identiteit van de openbare basisscholen A en B?’ en ‘Wat zegt de visie van de openbare basisscholen A en B over het voeren van levensbeschouwelijk gesprekken met kinderen?’ maken wij gebruik van de schoolgids en het schoolplan. Overige benodigde of incomplete informatie wordt aan de hand van een gesprek met de directie getracht volledig te maken.

3.1.3 Instrumenten

Er zijn diepte-interviews afgenomen en lessen geobserveerd om data te verzamelen, omdat het doel was een zo goed mogelijk beeld te krijgen van levensbeschouwelijke gesprekken in de dagelijkse praktijk. De interviews zijn gestructureerd zodat de gegevens bij de vergelijking (paragraaf 3.6) konden worden gebruikt. Aan het einde van de gestructureerde interviewvragen wordt de leerkracht wel in de gelegenheid gesteld om aan te geven of hij vragen heeft gemist of opmerkingen heeft. Bij het maken van het gestructureerde interview is er gebruikgemaakt van de richtlijnen gegeven door Van der Donk & Van Lanen (2012). De lijst met interviewvragen is opgenomen als bijlage 1 van dit werkstuk. Er zijn per school drie lessen GVO geobserveerd. We hebben hierbij gebruikgemaakt van een open observatie en gerichte observaties. Wij hebben hier bewust voor gekozen omdat wij bij de eerste open observatie een beeld wilden krijgen van de GVO les zoals deze in de praktijk het meeste wordt gegeven. Aan de hand van de eerste open observatie werd er met de leerkrachten GVO gesproken over het doel van het onderzoek en hebben wij hen verzocht om het levensbeschouwelijk gesprek in de daarop volgende lessen te verwerken. Aan de hand van de gevonden literatuur hebben wij een observatielijst samengesteld met behulp van de richtlijnen volgens Van der Donk & Van Lanen (2012). Deze observatielijst is opgenomen als bijlage 2 van dit werkstuk.

3.1.4 Analyse, methodevaliditeit en betrouwbaarheid

De gekozen benadering van dit praktijkgerichte onderzoek is kwalitatief te noemen doordat er gebruikgemaakt is van gestructureerde interviews zodat de onderzoeksgegevens vergeleken konden worden. Daarnaast is er gekozen voor open en gerichte observaties. De open observaties zorgen voor een zo'n werkelijk mogelijk beeld van de praktijk. De gerichte observaties zorgen voor data die kan worden gebruikt in de vergelijking van het verloop van levensbeschouwelijke gesprekken in de praktijk op de openbare basisscholen A en B.

De kwaliteit van de gegevens die zijn gevonden omtrent de levensbeschouwelijke identiteit en de visie op levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen op de openbare basisscholen A en B zijn goed bevonden door de directie van de desbetreffende scholen alvorens deze zijn opgenomen in dit onderzoek.

De stappen die zijn gevolgd bij dit algehele onderzoek zijn: literatuuronderzoek; onderzoek naar de levensbeschouwelijke identiteit en visie op gesprekken met kinderen; Interview uitschrijven; interviews afnemen; analyse van de interviewgegevens; open observatie; gerichte observatielijst ontwerpen op basis van resultaten van het literatuuronderzoek en de interviewgegevens; gerichte observaties; analyse van de observatiegegevens; resultaten en antwoorden op de deelvragen formuleren tot slot volgt de conclusie en discussie.

Tijdens de individuele interviews met de leerkrachten GVO op de openbare basisscholen A en B hebben wij de antwoorden genoteerd en uitgetypt. De antwoorden zijn per vraag geanalyseerd en er is gezocht naar patronen. Daarna hebben wij gezocht naar de relevantie van de gegevens voor ons onderzoek. De relevante gegevens zijn verwerkt in paragraaf 2 van dit hoofdstuk. Deze gegevens zijn vervolgens gebruikt bij de vergelijking in paragraaf 6 van dit hoofdstuk.

Bij de open observaties hebben wij het lesverloop en de inhoud genoteerd en vervolgens uitgetypt. Deze gegevens zijn gebruikt bij het maken van een gerichte observatielijst

samen met de literatuur uit het literatuuronderzoek. We hebben er bewust voor gekozen om twee gerichte observaties te doen per school. Dit omdat er dan minder sprake zal zijn van toevalligheden en er een beter beeld zal ontstaan van de levensbeschouwelijke gesprekken in de praktijk. De gerichte observaties zijn uitgetypt, geanalyseerd en vergeleken om patronen te ontdekken. De gegevens die relevant zijn binnen het theoretisch kader van dit onderzoek en de deelvragen zijn in de resultaten verwerkt in paragraaf 5 van dit hoofdstuk.

De doelen en voorwaarden die zijn genoemd in paragraaf 2 zijn rechtstreeks uit de antwoorden van de deelnemers afkomstig. Om tot valide en betrouwbare resultaten te komen is er gekozen voor een standaardsituatie bij de interviews en observaties. Dit hebben wij gedaan door de leerkrachten van de onderzochte scholen exact dezelfde interviewvragen te stellen in een gestructureerde volgorde. Daarnaast zijn de interviews bij beide leerkrachten afgenomen buiten de schooltijden.

De beperking van dit praktijkgerichte onderzoek is dat er maar één open observatie en twee gerichte observaties per school hebben plaatsgevonden. Het zou natuurlijk kunnen dat er aan de hand van meerdere observaties andere gegevens worden verzameld. Dit praktijkgerichte onderzoek geeft wel een goede eerste beschrijving van waar een levensbeschouwelijk gesprek met kinderen aan moet voldoen in de praktijk van GVO op de openbare basisscholen A en B.

3.2 Wat zijn doelen en voorwaarden voor een levensbeschouwelijk gesprek volgens de leerkrachten GVO van de basisscholen A en B?

In paragraaf 3.2.1 lichten wij ons gebruikte instrument, ons doel en de anonimiteit toe. De bevindingen die wij tijdens de interviews hebben gedaan, beschrijven wij in paragraaf 3.2.2. In paragraaf 3.2.3 wordt er antwoord gegeven op de deelvraag ‘Wat zijn doelen en voorwaarden voor een levensbeschouwelijk gesprek volgens de leerkrachten GVO van de openbare basisscholen A en B *?’.

3.2.1 Interview

Op basis van de gegevens uit het literatuuronderzoek omtrent doelen en voorwaarden van het levensbeschouwelijk gesprek en de eerder genoemde richtlijnen van Van der Donk & Van Lanen (2012) hebben wij een lijst met vragen opgesteld.

Zoals in de gevonden literatuur al staat beschreven is het van belang om je gespreksdoel vooraf duidelijk te maken. Ons onderzoeksdoel is ‘Waar moet een levensbeschouwelijk gesprek met kinderen aan voldoen in de praktijk van de openbare basisscholen A en B?’. De vragen in dit interview zijn afgestemd op het behalen van dit doel. Daarnaast hebben wij ervoor gekozen om meer diepte aan te brengen in het interview. Wij zijn van mening dat de opleiding, werkervaring, eigen levensbeschouwelijke visie, de visie op levensbeschouwelijke vorming van de leerkracht en de gedachten van de leerkracht over de effecten van levensbeschouwelijke gesprekken, beroepsbekwaamheden en actualiteit ons meer inzage zal geven in het totale onderzoek.

We melden aan de bevrageden dat we de data zullen gebruiken om vast te kunnen stellen waar een levensbeschouwelijk gesprek aan moet voldoen op de openbare basisscholen A en B. Hierbij verzekeren wij de bevrageden dat hun anonimiteit indien gewenst gewaarborgd zal worden.

3.2.2 *Bevindingen*

Volgens de bevroegde leerkracht GVO van school A is het belang van het levensbeschouwelijke gesprek dat kinderen gaan nadenken over levensbeschouwelijke onderwerpen. Ze geeft aan dat ze in de praktijk vooral klassengesprekken gebruikt. Ze wil kinderen tijdens de gesprekken de kans geven om aan de hand van een verhaal na te denken en ze stimuleren om hun mening te uiten. Volgens de leerkracht GVO van school A is het hoofddoel van levensbeschouwelijke vorming dat kinderen kennis hebben van verschillende godsdiensten en dat ze weten dat mensen verschillend kunnen denken. Vanuit deze gedachte vindt hij dat het doel van een levensbeschouwelijk gesprek in ieder geval zou moeten zijn dat alle kinderen de kans krijgen om te spreken. Ze ervaart wel eens problemen bij het behalen van dit doel, doordat de les maar 45 minuten duurt en dat er daardoor geen ruimte is voor groepsvorming wat een voorwaarde vormt. De leerkracht GVO van school A geeft aan dat respect één van de belangrijkste voorwaarden is. Daarnaast is hij van mening dat de ruimte rust moet bieden. Samengevat geeft hij aan dat veiligheid, rust en vertrouwen de belangrijkste voorwaarden zijn bij een levensbeschouwelijk gesprek.

Volgens de bevroegde leerkracht GVO van school B is het belang van een levensbeschouwelijk gesprek dat kinderen worden aangezet om na te denken over wat hij belangrijk vinden in het leven. De leerkracht vertelt dat hij in de praktijk de kinderen laat filosoferen en vragen stellen. Hij laat de kinderen dan in groepjes in gesprek gaan over een onderwerp/stelling en vraagt de kinderen te bedenken wat hun mening is en behandelt dit in een nagesprek. De leerkracht GVO van school B geeft aan dat hij de verhalen uit de Bijbel lezen en leren en de boodschappen hieruit halen die van waarde zijn voor zichzelf het belangrijkste doel vindt van levensbeschouwelijke vorming. Zijn doel bij levensbeschouwelijk gesprekken is de normen en waarden die kinderen aandragen in verband brengen met de Bijbelse normen en waarden. In de praktijk ervaart hij dat het behalen van zijn doel(en) haalbaar is. Hij geeft aan dat dit mede komt doordat de sfeer op school goed is. Daarnaast is hij van mening dat het proces belangrijker is dan het product bij levensbeschouwelijke gesprekken. Hij stelt dat veiligheid een randvoorwaarde is bij levensbeschouwelijke gesprekken. Hij probeert hier in zijn lessen op in te spelen door waardering te geven aan de uitingen van de kinderen. Hij stelt dat dit een wisselwerking is. Daarnaast geeft hij aan dat de houding van de groepsleerkracht medebepalend is. Hij ziet het als voorwaarde dat de groepsleerkracht een positieve houding heeft ten opzichte van het vak en hem ondersteunt bij het respectvol en veilig laten verlopen van de lessen.

Tijdens de interviews valt het ons op dat de leerkrachten een sterke eigen levensbeschouwelijke visie hebben en dat zij deze ook naar eigen zeggen (onbewust) uitdragen in hun lessen. De leerkrachten zijn beide aangesloten bij Protestant Christelijk Godsdienstig Vormend Onderwijs (PCGVO) en werken volgens de richtlijnen.

3.2.3 *Beantwoording van de deelvraag*

Uit de onderzoeksgegevens blijkt dat de leerkrachten GVO van de openbare basisscholen A en B kinderen kritisch laten nadenken en hun mening laten uiten over levensbeschouwelijke onderwerpen als gezamenlijk doel hebben. De voorwaarden voor levensbeschouwelijk gesprekken zijn volgens de leerkrachten GVO dat er respect, vertrouwen en veiligheid moet zijn. De GVO leerkracht van school B geeft aanvullende voorwaarden, namelijk: de houding ten aanzien van levensbeschouwelijke vorming en de steun van de groepsleerkracht.

3.3 Wat is de levensbeschouwelijke identiteit van de openbare basisscholen A en B?

In deze paragraaf gaan wij in op de wettelijke opdracht van de openbare school, het aanbod GVO/HVO en bedoeling van dit onderwijs (paragraaf 3.3.1). In paragraaf 3.3.2 beschrijven wij onze bevindingen van het praktijkonderzoek. Er wordt aan de hand van de bevindingen antwoord gegeven op de deelvraag in paragraaf 3.3.3.

3.3.1 Wettelijke opdracht, aanbod en bedoeling van vormingsonderwijs

Het openbaar onderwijs in Nederland heeft volgens Dienstencentrum GVO en HVO (z.d.) de wettelijke opdracht om aandacht te geven aan de pluriforme waarden in de Nederlandse samenleving. Sinds 1857 bestaat het recht op G/HVO al op de openbare basisschool. Volgens de huidige wetgeving moet het openbaar onderwijs aandacht schenken aan de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in onze samenleving. Voor de openbare school geldt dat zij geen voorkeur uitspreekt jegens een bepaalde levensbeschouwing.

De afkorting GVO staat voor godsdienstig vormingsonderwijs. De afkorting HVO staat voor humanistisch vormingsonderwijs. Vormingsonderwijs is bedoeld voor kinderen op openbare scholen in Nederland. De school is verplicht te voldoen aan de hierboven beschreven wettelijke opdracht, echter is het de keus van de ouders/verzorgers van het kind om gebruik te maken van het aanbod.

De bedoeling van vormingsonderwijs is kinderen op jonge leeftijd leren respect te hebben voor andere geloven, levensovertuigingen en culturen. De lessen helpen kinderen een eigen kijk op het leven te ontwikkelen, in te zien wat geloof voor mensen kan betekenen en respect te hebben voor mensen die anders in het leven staan dan zij zelf.

3.3.2 Bevindingen praktijkonderzoek

In de schoolgids van school A (2013) staat beschreven dat het gaat om een openbare school die toegankelijk is voor alle kinderen, ongeacht hun afkomst, levensbeschouwing of geloofsovertuiging. Het openbaar onderwijs gaat volgens school A uit van verschillen tussen mensen en stelt deze aan de orde. De school stelt dat kinderen het meeste leren omtrent levensbeschouwing door niet alleen met elkaar, maar ook van en over elkaar te leren. De kinderen krijgen de ruimte voor het vormen van een eigen mening over opvattingen en gewoonten van mensen met een andere achtergrond.

Volgens school A is openbaar onderwijs ontmoetingsonderwijs. Hierin staat de ontmoeting tussen de verschillende kinderen centraal. In de schoolgids wordt beschreven dat het uitgangspunt van alle openbare scholen gelijk is. De manier van lesgeven en de manier waarop leerkrachten, leerlingen en ouders/verzorgers met elkaar omgaan verschilt echter wel. Volgens school A heeft elk kind en elke ouder/verzorger recht van spreken in een openbare school.

Godsdienstig Vormingsonderwijs (GVO) wordt op school A aangeboden vanaf groep 7, Humanistisch Vormingsonderwijs (HVO) vanaf groep 8. Het volgen van levensbeschouwelijk onderwijs is niet verplicht. De leerlingen krijgen een brief mee naar huis waarin de ouders/verzorgers aan kunnen geven of hun kind/kinderen wel of niet zal/zullen deelnemen aan de lessen. Kinderen die de lessen niet volgen krijgen een alternatief programma.

GVO

In groep 7 kunnen de leerlingen GVO krijgen van een bevoegde leerkracht. De GVO lessen zijn niet bedoeld om kinderen een bepaalde manier van denken op te leggen en

sluit daarmee aan op de voorwaarde die wordt gesteld aan het levensbeschouwelijk onderwijs op een openbare school. Bij GVO komen ook alle wereldgodsdiensten aan bod. Het GVO heeft als doel kinderen de manier van leven, denken en geloven van anderen te respecteren.

HVO

In groep 8 kunnen de leerlingen HVO krijgen. De HVO lessen worden gegeven door HVO-leerkrachten die een tweejarige opleiding bij het Pedagogisch Studiecentrum hebben gevolgd. Tijdens deze lessen zijn de kinderen bezig met het vormen en ontwikkelen van normen en waarden vanuit humanistisch denken. Samen met de kinderen wordt er onderzoek gedaan naar antwoorden op vragen als: 'Wat voel, denk, wil en doe ik eigenlijk allemaal en hoe beleef ik dit met anderen?' Het HVO heeft als doel kinderen te ontwikkelen tot zelfstandig denkende mensen die verantwoordelijk zijn voor hun eigen keuzes en daden en die respect hebben voor de mening van anderen.

School B is onderdeel van een stichting van het zogenoemde regionale orgaan voor openbaar basisonderwijs in de regio van de school. De scholen van de stichting zijn openbare basisscholen en zijn toegankelijk voor kinderen van welke afkomst dan ook. Ze streven naar scholen die een afspiegeling zijn van de maatschappij, waarbij alle lagen uit de bevolking vertegenwoordigd zijn.

De openbare aard van school B zorgt ervoor dat de school laagdrempelig en toegankelijk is. Er heerst een open cultuur. De school gaat regelmatig in dialoog met ouders en de maatschappij. Ze willen volgens het schoolplan (2011-2015) ouders nog meer gaan betrekken bij de school en ze een positieve bijdrage laten leveren aan het beleid. School B vindt 'respect voor elkaar' de belangrijkste waarde. Ze willen de kinderen een optimale ontwikkeling geven, die in overeenstemming is met hun mogelijkheden, zodat ze zo goed mogelijk worden voorbereid op hun deelname aan de maatschappij. Dit willen ze realiseren door de kinderen een veilig schoolklimaat te bieden, waarin ze zich zowel zelfstandig als gericht op de ander (samenwerkend leren) kunnen ontwikkelen.

Aanbod HVO/GVO

De school biedt conform de wettelijke opdracht GVO lessen aan. De ouders kunnen bezwaar maken over dat hun kinderen godsdienstlessen volgen. Ze moeten dit dan aangeven bij de directie. Er wordt dan voor vervangende lessen gezorgd. Er worden geen HVO lessen aangeboden.

PCGVO

De school heeft gekozen voor protestants GVO onderwijs omdat de omgeving van de school grotendeels volgens de Christelijke traditie leeft. De school hanteert dezelfde waarden en normen die in het Christendom centraal staan, behalve het eren van God. De lessen worden gegeven in groep 6 tot en met 8, gedurende 45 tot 50 minuten per week. De school hoopt de leerlingen hiermee goed voor te bereiden op hun deelname aan de maatschappij in de directe omgeving.

3.3.3 Beantwoording van de deelvraag

Uit het onderzoek blijkt dat de scholen toegankelijk zijn voor alle kinderen. De scholen zijn neutraal en kiezen geen levensbeschouwelijke richting. School A biedt GVO en HVO lessen aan en school B biedt alleen GVO lessen aan. Op beide scholen zijn ouders vrij in hun keuze of zij wel/niet willen dat hun kinderen deze lessen volgen. Beide scholen bieden een eventueel alternatief programma.

3.4 Wat zegt de visie van de openbare basisscholen A en B over het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen?

In deze paragraaf onderzoeken wij de visie van de school over het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken. In paragraaf 3.4.1 beschrijven wij onze bevindingen en in paragraaf 3.4.2 beantwoorden we de deelvraag.

3.4.1 Bevindingen praktijkonderzoek

School A gaat uit van verschillen tussen mensen en stelt deze aan de orde. In een vertrouwde omgeving waar iedereen dezelfde positieve aandacht krijgt en er geen voorkeur is voor een bepaalde richting leert de school kinderen van jongs af aan respect te hebben voor ieders mening of overtuiging.

Voor het kunnen beantwoorden van deze deelvraag hebben we een gesprekje gevoerd met de directeur van school A. Hij vertelde mij dat de visie van de school niks zegt over het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen. Levensbeschouwelijke gesprekken worden op school, buiten de HVO en GVO lessen om, niet gevoerd.

School B heeft kort geleden besloten om een nieuwe methode aan te nemen genaamd 'De Vreedzame School'. De Vreedzame School is een compleet programma voor basisscholen voor sociale competentie en democratisch burgerschap. Het beschouwt de klas en de school als een leefgemeenschap, waarin kinderen zich gehoord en gezien voelen. De kinderen worden gestimuleerd in het krijgen van een eigen stem, ze leren om samen beslissingen te nemen en conflicten op te lossen. Kinderen voelen zich verantwoordelijk voor elkaar en voor de gemeenschap, en staan open voor de verschillen tussen mensen.

In deze methode wordt er veel aandacht besteedt aan het gesprek. Levensbeschouwing is onderdeel van de verschillen tussen kinderen. Levensbeschouwelijke gesprekken zullen daarmee bijdragen aan het voorbereiden van de kinderen op hun deelname aan de maatschappij waarin zij zich bevinden.

De school is van mening dat de gesprekken tolerantie zullen laten doen ontstaan. Deze tolerantie zorgt voor meer mogelijkheden tot samenwerking en resulteert in 'respect voor elkaar', wat van grote waarde is voor de school.

Naast deze gesprekken is de school van mening dat het aan de leerkracht GVO is, om de precieze inhoud van zijn lessen te bepalen. Men kan dus stellen dat de leerkracht GVO zijn persoonlijk visie op levensbeschouwelijke gesprekken bepalend is. De leerkracht dient daarbij natuurlijk wel rekening te houden met de visie van de school en de afspraken die zijn gemaakt onderling over de inhoud van de lessen.

3.4.2 Beantwoording van de deelvraag

Uit onderzoek blijkt dat de scholen geen duidelijke visie hebben op levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen. De leerkrachten GVO/HVO bepalen de inhoud van de levensbeschouwelijke lessen en daarmee ook de gesprekken.

School B gebruikt nu een nieuwe methode genaamd 'De Vreedzame School' waarin gesprekken met kinderen een grote plaats inneemt. Dit gaat over zeer uiteenlopende onderwerpen en geeft geen specifieke visie op levensbeschouwelijke gesprekken.

3.5 Hoe ziet een levensbeschouwelijk gesprek in de praktijk van GVO op de openbare basisscholen A en B eruit?

In deze paragraaf geven wij een toelichting over de observaties in dit praktijkonderzoek (paragraaf 3.5.1). In paragraaf 3.5.2 beschrijven wij onze bevindingen. Deze bevindingen gebruiken wij om de deelvraag te beantwoorden in paragraaf 3.5.3.

3.5.1 Observaties

Wij hebben als start van het onderzoeken van deze deelvraag gekozen voor een open observatie. Wij hebben een lesmoment bijgewoond en het lesverloop, de inhoud en opvallende zaken genoteerd. Na de interviews hebben wij de leerkrachten verzocht om in twee verschillende lesmomenten te werken met levensbeschouwelijke gesprekken. Na het bestuderen van de literatuur omtrent de doelen en voorwaarden van een levensbeschouwelijk gesprek, open observaties en de interviews gaan wij gericht observeren. We observeren wat er in de dagelijkse praktijk op de openbare basisscholen A en B gedaan wordt met gesprekken in de levensbeschouwelijke lessen. In de observaties gaan wij gericht kijken naar de doelen en voorwaarden die de leerkracht nastreeft en het behalen van deze doelen. Daarnaast kijken wij naar het leerkrachtgedrag, vraagtechnieken, opbouw van het gesprek, participatie van de leerlingen en de ingezette werkvormen. We gebruiken hiervoor een observatielijst die wij hebben samengesteld op basis van de literatuur, de open observaties en de interviews (zie bijlage 2).

3.5.2 Bevindingen

De open observatie bij een les op School A laat zien dat de leerkracht verhalen en een filmpje gebruikt en een koppeling maakt met de Bijbelse verhalen. Ze start de les met een werkblad die ze bespreekt met de kinderen. Ze stelt vragen over wat de kinderen zien en vraagt door. Ze vertelt daarna een verhaal. Dit is de introductie van de les. Vervolgens toont ze dan een film over de gelijkenis van talenten. Deze wordt in de kern van de les besproken en er wordt een koppeling gemaakt met de Bijbelse verhalen. De kinderen verwerken dit in de vorm van vragen op een werkblad. De leerkracht loopt tijdens het verwerken rond en bespreekt de vragen en antwoorden met de kinderen. De les wordt afgerond.

De open observatie bij een les op school B laat zien dat de leerkracht de kinderen kritisch wil laten nadenken over wat een paradijs is en hoe zij denken dat de aarde is ontstaan en koppelt dit aan het verhaal van de schepping uit de Bijbel. Hij introduceert de les met afbeeldingen en vraagt wat de kinderen zien. Hij maakt aan de hand van de titel van de afbeelding 'paradijs' een koppeling met het verhaal van de schepping. In de kern van de les vertelt hij het verhaal van de schepping in de vorm van een eigen ervaring. Hij vraagt input van de kinderen tijdens zijn vertelling. Zo vraagt hij bijvoorbeeld de kinderen om na te denken wat er als eerste nodig zou zijn op de aarde. Aan het einde van zijn verhaal maakt hij een koppeling naar andere gedachten die er zijn over het ontstaan van de aarde en laat de kinderen reageren. De kinderen krijgen een werkblad met vragen die zij ter verwerking van de les maken. Wegens gebrek aan tijd laat hij de film zien over de schepping tijdens het verwerken van de vragen. Dit vormt tevens de afsluiting van de les.

Opvallende zaken

Het valt ons op dat de visie van de leerkracht bij school B duidelijk naar voren komt. Wij hebben de materialen van de afgelopen lessen van deze leerkracht bekeken en wij hebben geconstateerd dat er feitelijk drie lessen per jaar wordt besteed aan een ander geloof dan het Christendom. Volgens de wettelijke opdracht die beschreven staat in

paragraaf 3 mag de school en daarmee de leerkracht geen duidelijke voorkeur naar een levensbeschouwelijke visie tonen. Wij zijn van mening dat dit bij deze les wel het geval was. Wij hebben daarom besloten om te onderzoeken wat volgens PCGVO de inhoud moet zijn van de lessen GVO op openbare scholen.

Het aanbod van PCGVO

Volgens de publicatie 'Op verhaal komen' van PCGVO (2010) maakt het PCGVO veel gebruik van Bijbelverhalen. Leerlingen maken daarmee kennis en gaan opzoek naar wat de boodschap van deze verhalen kan zijn. Volgens de publicatie van PCGVO (2010) zullen de leerlingen merken dat er parallellen zijn met deze oude verhalen en hun eigen levensvragen.

PCGVO (2010) noemt het volgende: *'Personen en figuren uit de Bijbelverhalen spreken nog steeds tot de verbeelding van kinderen. Zoals Daniël in de leeuwenkuil, Noach die zijn ark bouwt, David die de reus Goliath verslaat. Het zijn verhalen met een boodschap die aan het denken zetten.'*

Bij het PCGVO draait het niet alleen om Bijbelverhalen. De leerlingen maken ook kennis met andere religies en wat het geloof voor veel mensen kan betekenen. De publicatie van PCGVO (2010) stelt dat het bovenal gaat om de ontwikkeling van de kinderen zelf. Van hen als individu en als mens tussen andere mensen.

In deze zelfde publicatie van PCGVO (2010) geeft PCGVO aan dat op de openbare basisschool alle kinderen welkom zijn. Dat de leerlingen mogen komen zoals ze zijn en dat er ruimte is voor verschillen in overtuiging en opvatting. Volgens PCGVO (2010) is er ruimte voor verschillende godsdiensten. PCGVO werkt aan deze diversiteit. In de lessen die verzorgd worden door een docent van PCGVO, wordt volgens PCGVO (2010) uitgebreid aandacht besteed aan verschillen in opvattingen en hoe je daarmee om kunt gaan. Dit houdt in dat er een ruime diversiteit moet zijn en dat er gesproken wordt over verschillen in opvatting en overtuiging. Tijdens de open observatie en in de lesmaterialen van de leerkracht van school B hebben wij weinig diversiteit of ruimte gezien voor de eerder genoemde verschillen.

Vervolg aanpak

In de gerichte observaties zullen wij observatiepunten opnemen waarbij wij kritisch zullen kijken naar de ruimte die de leerkracht daadwerkelijk geeft voor verschillen in overtuiging/opvattingen en naar de diversiteit in de lessen.

Uit de gerichte observaties van de levensbeschouwelijke gesprekken op school A blijkt dat de randvoorwaarden zoals veiligheid, respect en aansluiting op het taalniveau van de kinderen ruim aanwezig zijn. De leerkracht neemt geen duidelijk standpunt in ten aanzien van een levensbeschouwelijke visie en behandelt de les vanuit verschillende gedachten. De scores zijn beduidend lager als het gaat om de randvoorwaarden zoals dat de leerkracht zijn intenties en doelen voor de les benoemt. De doelen die zijn gezien bij de lessen zijn: de leerkracht heeft in het gesprek als doel om het verhaal van het kind te horen; de leerkracht heeft als doel het socialiseren van de leerlingen; de leerkracht heeft als doel de leerling(en) open naar de toekomst en anderen te maken (burgerschapsvorming); de leerkracht heeft als doel om de leerlingen kritisch te laten nadenken; de leerkracht heeft als doel om leerling(en) te stimuleren bij het ontwikkelen van eigenwaarde, zelfvertrouwen en er mogen zijn; de leerkracht heeft als doel om de leerling(en) kennis te laten nemen van de verschillende wereldgodsdiensten en stimuleert ze om een eigen mening/visie hierop te ontwikkelen. Wat opvalt is dat de leerkracht geen doelstelling gebruikt in zijn lessen die de leerlingen bewust laat worden van hun eigen levensbeschouwelijke visie om ze vervolgens hierover te kunnen laten communiceren en laten reflecteren. De scores op de inhoud van de gesprekken laat zien dat de leerkracht verhalen, ervaringen en gevoelens goed gebruikt tijdens zijn lessen. Er wordt ook veel aandacht besteed aan diepere levensvragen. Waar minder goed op wordt gescoord is dat de inhoud van de lessen weinig diversiteit in perspectieven, visies of thema's laat zien. Het verloop van de gesprekken scoort goed. Het betreft open/goede gesprekken met de juiste opbouw. Er wordt gestreefd naar dialoog en ontmoeting. De

benadering van de leerkracht laat zien dat de leerkracht de kinderen met respect, interesse en warmte benaderd en dat de leerkracht de input van de leerlingen waardeert. De leerkracht scoort minder goed op zijn benadering omtrent het betrekken van de leerling(en) die meer gesloten zijn. Bij zijn benadering maakt hij weinig gebruik van het belonen van de dapperheid van de leerling(en) voor het uiten van hun mening. De leerkracht maakt bij zijn gespreksvoering goed gebruik van alle vraagtechnieken. Er is sprake van tweerichtingsverkeer en het gesprek draait volgens de sociale code om één onderwerp. De verbale en non-verbale communicatie versterken elkaar. De leerkracht maakt tijdens zijn gespreksvoering geen gebruik van metacommunicatie om de wijze van het communiceren te verbeteren. De werkvormen die de leerkracht gebruikt in zijn lessen zijn geschikt voor het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken en sluiten goed aan op zijn doelen. De leerkracht zet alleen bij de tweede gerichte observatie een coöperatieve werkvorm in en deze werkvorm biedt ruimte aan de eigenheid van de leerling.

Uit de gerichte observaties van de levensbeschouwelijke gesprekken op school B blijkt dat de randvoorwaarden 'de leerkracht laat kinderen weten dat ze mogen zwijgen en de leerkracht stimuleert de leerlingen tot het geven van hun mening' goed zichtbaar zijn. Uit de eerste gerichte observatie blijkt dat de leerkracht onvoldoende zijn intenties en doelen zichtbaar maakt. Opvallend is dat bij de eerste gerichte observatie goed gescoord wordt op de randvoorwaarden respect, interesse en veiligheid terwijl dit bij de tweede gerichte observatie duidelijk minder was. De doelen die zijn gezien bij de lessen zijn: de leerkracht heeft in het gesprek als doel om het verhaal van het kind te horen; de leerkracht heeft als doel het socialiseren van de leerlingen; de leerkracht heeft als doel om de leerlingen kritisch te laten nadenken. De leerkracht heeft geen of onvoldoende doelen ten opzichte van het ontwikkelen en stimuleren van de eigenwaarde en zelfvertrouwen, burgerschapsvorming, kennis geven over verschillende wereldgodsdiensten vanuit verschillende perspectieven en het bewust laten worden van de leerling(en) op hun eigen levensbeschouwelijke visie en ze hierover laten communiceren. De leerkracht scoort goed op de inhoud van zijn lessen. Hij gebruikt verhalen, ervaringen, gevoelens en biedt door middel van stellingen de leerling(en) de kans om de onderwerpen vanuit verschillende perspectieven te benaderen (dit is geen duidelijk lesdoel). Hij maakt gebruik van verdiepende levensvragen. Er wordt geen koppeling gemaakt met de inhoud en de betekenis die dit heeft voor de leerling(en) zelf. De leerkracht gebruikt de juiste manier van de opbouw van een gesprek. De gesprekken zijn niet open/goede gesprekken te noemen. Er is te weinig sprake van gelijkwaardigheid onder de gespreksdeelnemers. Dit heeft vooral te maken met het feit dat de randvoorwaarden respect en veiligheid niet optimaal zijn, waardoor het ook geen goed of open gesprek zal worden. De benadering van de leerkracht is dat de leerkracht veel aan het woord is tijdens het gesprek. De leerkracht stimuleert de leerlingen positief en geeft ze complimenten. De leerling(en) worden alert gehouden door de leerkracht, door het noemen van namen. Wat opvalt bij de benadering van deze leerkracht is dat hij te weinig inspeelt op een samenwerking/dynamisch proces. Hij is geeft te weinig verantwoordelijkheid aan de leerlingen tijdens het gesprek en is in zijn optreden vrij autoritair. De scores bij de gespreksvoering laten zien dat de leerkracht voldoende/goed gebruik maakt van verschillende vraagtechnieken, het gesprek volgens de sociale code om één onderwerp gaat en dat de non-verbale communicatie de verbale communicatie versterkt. De leerkracht scoort minder op tweerichtingsverkeer. Dit komt voornamelijk omdat hij zelf veel input geeft bij de gesprekken en de leerling(en) niet altijd voldoende ruimte geeft om te reageren. De werkvormen die de leerkracht gebruikt bij zijn lessen zijn geschikt voor levensbeschouwelijke gesprekken en helpen bij het behalen van zijn doel. De werkvormen zijn coöperatief doordat de leerling(en) in groepen werken. Hierdoor is er meer ruimte voor uitingen van de iedere leerling (eigenheid).

De bevindingen van de eerste gerichte observaties zijn in een nagesprek besproken met de leerkrachten. Uit de gegevens van de vervolg observaties blijkt dat de leerkrachten aanzienlijk beter scoren op de aandachtspunten die zij vanuit het nagesprek hebben meegekregen.

3.5.3 beantwoording van de deelvraag

Uit de observaties blijkt dat de levensbeschouwelijke gesprekken op de openbare basisscholen A en B er als volgt uit zien:

De leerkracht van school A voert een klassikaal levensbeschouwelijk gesprek naar aanleiding van verhalen, ervaringen en gevoelens (vaak met een verhaal en/of filmmateriaal). De gesprekken hebben een introductie, startvraag, romp en een onduidelijke afronding. In de gesprekken spelen verdiepende levensvragen een centrale rol.

De leerkracht van school B introduceert de les met verhalen, ervaringen en gevoelens (vaak met filmmateriaal). Er wordt kort aan de hand van een startvraag gesproken over het onderwerp van het levensbeschouwelijk gesprek. Hij gebruikt coöperatieve werkvormen in de romp van het gesprek waarbij hij de leerling(en) in groepjes laat filosoferen over verdiepende levensvragen. De bevindingen worden besproken in een klassikaal nagesprek ter afronding.

3.6 Welke overeenkomsten en verschillen ten aanzien van levensbeschouwelijke gesprekken in de praktijk van GVO op de openbare basisscholen A en B zijn te formuleren?

In deze paragraaf worden de overeenkomsten en verschillen ten aanzien van levensbeschouwelijke gesprekken in de praktijk van GVO op de openbare basisscholen A en B geformuleerd. In paragraaf 3.6.1 worden de overeenkomsten geformuleerd en in paragraaf 3.6.2 de verschillen.

3.6.1 Overeenkomsten

Uit de gerichte observaties blijkt dat de leerkrachten GVO van de openbare basisscholen A en B onvoldoende hun intenties en doelen zichtbaar maken. Je ziet dat hierdoor de doelen ook minder snel behaald worden. Wat betreft de doelen hebben beide leerkrachten de volgende doelen voor ogen tijdens het voeren van een levensbeschouwelijk gesprek: de leerkracht heeft in het gesprek het doel om het verhaal van het kind te horen; de leerkracht heeft als doel het socialiseren van de leerling(en); de leerkracht heeft als doel om het kind kritisch te laten nadenken. Samengevat is de gezamenlijke doelstelling: het socialiseren van leerling(en) door middel van het voeren van gesprekken waarbij de leerlingen een kritische mening vormen en kunnen uiten. De leerkrachten hebben ook een gezamenlijke doelstelling die zij niet gebruiken in levensbeschouwelijke gesprekken, namelijk: de leerlingen bewust maken van hun eigen levensbeschouwelijke visie en ze hierover laten communiceren.

De inhoud van de lessen vertonen veel overeenkomsten. Beide leerkrachten maken gebruik van verhalen, ervaringen en gevoelens. Ze zetten diepere levensvragen in bij het levensbeschouwelijk gesprek om de leerlingen aan te zetten tot kritisch nadenken en het uiten van hun mening. De levensbeschouwing Christendom staat bij beide leerkrachten centraal. Er is dan ook weinig sprake van diversiteit.

De leerkrachten GVO gebruiken allebei de volgende opbouw voor de levensbeschouwelijke gesprekken: introductie, startvraag, romp, afronding. Toch is de afronding van de leerkracht GVO van school A niet te zien. De leerkrachten vertonen geen overeenkomsten bij het verloop van het gesprek.

Uit de observaties wordt duidelijk dat beide leerkrachten de kinderen met respect, warmte en vertrouwen benaderen en dat ze de input van de leerling(en) waarderen.

Beide leerkrachten beschikken over voldoende en goede vraagtechnieken. Ze vragen door, vatten antwoorden samen, herhalen vragen, et cetera. Ze laten de gesprekken volgens de sociale code om één bepaald onderwerp gaan en zorgen ervoor dat de non-verbale communicatie de verbale communicatie versterkt. Wat opvalt is dat beide leerkrachten geen gebruik maken van metacommunicatie terwijl het communiceren over communicatie erg waardevol kan zijn en kan leiden tot betere gesprekken.

De leerkrachten gebruiken beide geschikte werkvormen voor het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken. Ze kiezen werkvormen die helpen bij het behalen van de lesdoelen.

3.6.2 Verschillen

Uit de gerichte observaties blijkt dat de leerkracht GVO van school A de randvoorwaarden respect, veiligheid en aansluiting op het taalniveau laat zien. De leerkracht GVO van school B heeft moeite met deze voorwaarden. Dit zou te maken

kunnen hebben met het grote verschil in ervaring met het geven van GVO, maar ook met de pedagogische sfeer die in de groep heerst. De leerkracht GVO van school B laat wel duidelijker zien dat de kinderen mogen zwijgen en stimuleert de kinderen tot het geven van hun mening. Nog een voorwaarde is dat de leerkracht zijn eigen levensbeschouwelijke visie niet ventileert. De leerkracht van school A ventileert zijn mening wel (niet doelbewust), maar laat andere visies ook aan bod komen. De leerkracht van school B ventileert zijn levensbeschouwelijke visie veel tijdens de lessen en koppelt daarbij onvoldoende naar andere visies.

Wat betreft de doelen heeft de leerkracht GVO van school A doelstellingen op het gebied van eigenheid en burgerschapsvorming. De leerkracht stimuleert de eigenwaarde en het vertrouwen van de leerlingen en leert ze open te staan voor de meningen en gevoelens van anderen. Bij de verschillen in de randvoorwaarden werd al duidelijk dat de leerkracht GVO van school A koppelingen maakt naar andere visies en godsdiensten. Dit is ook een doel op zich. De leerkracht GVO van school B koppelt onvoldoende naar andere visies en godsdiensten en dit vormt voor hem geen lesdoel bij het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken met kinderen.

Het verschil bij de inhoud van de lessen zit in het feit dat de leerkracht GVO van school B gebruikmaakt van stellingen. Deze stellingen kunnen vanuit andere perspectieven worden bekeken. Dit vormt alleen geen lesdoel. De leerkracht reageert op de input van de leerlingen bij deze stellingen waardoor er meerdere perspectieven aan bod komen.

Er is een duidelijk verschil te zien bij het verloop van de gesprekken. De leerkracht GVO van school A heeft open en goede gesprekken terwijl dit bij de leerkracht GVO van school B niet het geval is. Dit heeft vooral te maken met de eerder genoemde verschillen bij de randvoorwaarden. De leerkracht GVO van school A streeft naar dialoog en ontmoeting in plaats van mening en discussie. Dit zou ook de reden kunnen zijn van waarom de leerkracht GVO van school A wel tot goede en open gesprekken komt.

In de benadering van de leerlingen verschillen de leerkrachten sterk. De leerkracht GVO van school B heeft een autoritaire houding waardoor de leerlingen minder snel geneigd zijn om te reageren. Wat hierbij opvalt is dat hij wel goed gebruikmaakt van het belonen van de dapperheid van de leerling om zijn mening te uiten, terwijl de leerkracht GVO van school A dit niet doet. De leerkracht GVO van school B geeft de leerlingen minder verantwoordelijkheid tijdens een gesprek van de leerkracht GVO van school A. De leerkracht GVO van school B speelt onvoldoende in op de reacties van kinderen waardoor er geen sprake is van een dynamisch proces. Dit zou wederom het verschil kunnen zijn in ervaring met het geven van het vak GVO of het werken met levensbeschouwelijke gesprekken. Zijn gebrek aan ervaring of competentiegevoel kan een drijfveer zijn voor het controle willen houden tijdens de gesprekken/lessen.

Een verschil bij de gespreksvoering is dat de leerkracht GVO van school A aanstuurt op tweerichtingsverkeer terwijl dit bij de leerkracht GVO van school B moeilijk tot stand komt. Dit kan liggen aan het feit dat de leerkracht GVO van school B te veel input geeft tijdens de lessen waardoor de leerlingen te weinig aan bod komen en er geen tweerichtingsverkeer tot stand kan worden gebracht.

De leerkracht GVO van school B maakt gebruik van coöperatieve werkvormen. De leerkracht GVO van school A beperkt zich meestal tot het gebruik van de werkvorm klassikale gesprekken. De werkvormen die de leerkracht GVO van school B gebruikt geven meer ruimte voor de eigenheid van de leerling. Doordat ze in kleinere groepen werken hebben de leerlingen meer spreekruimte. Dit verschil zou te wijten kunnen zijn aan het feit dat de leerkracht GVO van school A langer werkzaam is en niet voldoende op de hoogte is van de nieuwste coöperatieve werkvormen. De leerkracht GVO van school B heeft zijn licentie nog maar kort geleden gehaald waardoor hij automatisch beschikt over actuelere informatie omtrent werkvormen bij het levensbeschouwelijk gesprek.

HOOFDSTUK 4: CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk trekken wij de conclusie van dit onderzoek. In paragraaf 4.1 wordt de conclusie beschreven van onze hoofdvraag in dit onderzoek. In paragraaf 4.2 wordt een opgestelde discussie gegeven en praktijksuggesties.

4.1 Conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

Waar moet een levensbeschouwelijk gesprek met kinderen aan voldoen in de praktijk van GVO op de openbare basisscholen A en B?

Uit de gegevens van ons onderzoek blijkt dat een levensbeschouwelijk gesprek in de praktijk van GVO op de openbare basisscholen A en B moet voldoen aan de volgende zes punten:

1. Randvoorwaarden

In een levensbeschouwelijk gesprek moeten respect, vertrouwen en veiligheid de randvoorwaarden zijn. Als deze voorwaarden niet aanwezig zijn zal er ook geen sprake zijn van een goed en open gesprek, waardoor de doelen die aan de orde zijn bij het levensbeschouwelijk gesprek niet behaald zullen worden. Deze voorwaarden uit de praktijk laten een duidelijke relatie zien met de theorie. De theorie geeft naast deze voorwaarden nog wel enkele aanvullende voorwaarden die naar onze mening ook erg belangrijk zijn. Zo dien je als voorwaarde ook de inhoud/het onderwerp aan te sluiten op de belevingswereld en het niveau van het kind. Gezien het feit dat kinderen moeilijk zullen kunnen praten over onderwerpen die zij niet begrijpen is het onze conclusie dat er aan deze voorwaarden ook moet worden voldaan.

2. Inhoud

De inhoud van een levensbeschouwelijk gesprek moet gericht zijn op de diepere levensvragen. Er worden verhalen, ervaringen en gevoelens gebruikt die in verband worden gebracht met de Bijbelse normen en waarden. Er wordt aandacht besteed aan andere levensbeschouwelijke visies, normen en waarden die voorkomen in onze pluriforme maatschappij. Deze aandacht is wel gering te noemen. De leerkrachten GVO ventileren de eigen levensbeschouwelijke visie. De wettelijke opdracht stelt dat het ventileren van een levensbeschouwelijke visie niet gewenst is op een openbare school.

3. Doel

Een levensbeschouwelijk gesprek moet zich voornamelijk richten op het volgende doel: Het socialiseren van de leerlingen door middel van het voeren van gesprekken waarbij de leerlingen een kritische mening vormen en kunnen uiten.

4. Gespreksvoering

Een levensbeschouwelijk gesprek moet voldoen aan de volgende opbouw: introductie, startvraag, romp en afronding. Bij de gespreksvoering wordt er gebruik gemaakt van vraagtechnieken zoals doorvragen om diepte in het gesprek te kunnen realiseren. De overige vraagtechnieken kunnen ook gebruikt worden, maar zijn niet noodzakelijk voor het behalen van het lesdoel en worden daarom hier ook niet genoemd. Het gesprek is een open gesprek waarbij er gelijkwaardigheid onder de gespreksdeelnemers is. Er is een duidelijke relatie met de theorie, al geeft de theorie wel enkele aanvullende punten. Wij zijn van mening dat één van deze punten onmisbaar is bij een goed gesprek, namelijk: metacommunicatie. Uit de gegevens van de gerichte observaties blijkt dat er

geen gebruik wordt gemaakt van metacommunicatie en dit komt voornamelijk door tijdgebrek. Communiceren over communicatie helpt de leerlingen hun eigen communicatievaardigheden te ontwikkelen. Wij zijn van mening dat dit ten goede komt van de gestelde doelen bij het levensbeschouwelijk gesprek en dat een levensbeschouwelijk gesprek dan ook een vorm van metacommunicatie moet bevatten.

5. Benadering

Een levensbeschouwelijk gesprek met kinderen moet gericht zijn op: het geven van vertrouwen, eigenwaarde en het gevoel van er mogen zijn door middel van het geven van complimenten als leerlingen hun mening uiten; warmte, respect, belangstelling en vertrouwen; modellering, mening uiten, gevoelens verwoorden en algehele houding in een gesprek (stemgebruik, lichaamstaal, etc.); belang van de leerlingen staat voorop; verantwoordelijkheid van het gesprek zoveel mogelijk bij de leerlingen zelf laten. De leerkracht moet inspelen op een dynamisch proces en gelijkwaardigheid van de gespreksdeelnemers. Er is een duidelijke relatie met de theorie. De theorie beschrijft dezelfde benadering. De theorie geeft nog enkele aanvullende punten. Zo moet de leerkracht rekening houden met het feit dat kinderen geneigd zijn om sociaal wenselijk te antwoorden en moet de leerkracht ervoor zorgen dat de afronding van het gesprek bevredigend is voor de leerlingen. Wij zijn van mening dat een gesprek waarbij er veel sociaal wenselijke antwoorden worden gegeven geen goed en open gesprek is, waardoor het doel niet kan worden behaald. Als de leerkracht er bij zijn afronding rekening mee houdt dat er geen spanningen achter moeten blijven bij de leerlingen, zullen de leerlingen ook een beter gevoel over houden aan het gesprek. Als er wel spanningen achterblijven past de leerkracht zijn benadering aan door het gesprek te continueren in de volgende les.

6. Werkvormen

Een levensbeschouwelijk gesprek met kinderen moet voldoen aan een geschikte werkvorm. De werkvormen die zijn gebruikt door de leerkrachten in dit onderzoek zijn het klassengesprek en gesprekken in groepjes (coöperatieve werkvorm). In relatie tot de theorie zijn dit geschikte werkvormen voor een levensbeschouwelijk gesprek. Andere geschikte werkvormen zijn in paragraaf 2.2 benoemd.

4.2 Discussie

Door het uitvoeren van dit onderzoek hebben wij veel geleerd over het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken. Wij kunnen aangeven welke doelen en voorwaarden er in de praktijk worden nagestreefd. Daarnaast kunnen wij ~~een~~ omschrijven hoe er in de praktijk vorm wordt gegeven aan een levensbeschouwelijk gesprek. De combinatie van de theorie en de praktijk zorgt voor een goede basis over technieken en inhoud die geschikt zijn voor het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken. Deze basis is erg bruikbaar in ons toekomstige beroep. Uit de gegevens van het onderzoek blijkt hoe belangrijk de houding van de leerkracht is bij het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken. Daarnaast wordt duidelijk dat je aan de hand van je doelen bepaalde werkvormen kiest. De theoretische verdieping heeft geleid tot bruikbare kennis over gesprekken in het algemeen die ingezet kan worden bij elk gesprek die de leerkracht aangaat. Wij zijn dan ook van mening dat de kennis die wij hebben opgedaan zeer waardevol is bij het uitoefenen van ons toekomstige beroep.

Wat ons opviel tijdens dit onderzoek is dat er weinig controle is op de inhoud en werkwijze van de GVO leerkrachten. Dit terwijl er wel veel te halen valt uit een bepaalde mate van feedback. Dit hebben wij namelijk gemerkt bij de gerichte observaties. Wij hebben naar aanleiding van de eerste gerichte observaties nagesprekken gevoerd met de leerkrachten GVO en ze enkele punten van aandacht gegeven. De scores bij de tweede gerichte observaties waren beduidend hoger. De leerkrachten GVO hebben hier ook zeer positief op gereageerd. Wij zijn van mening dat regelmatige feedbackmomenten de leerkrachten GVO helpen zich te ontwikkelen en dit geeft ook een mooie insteek tot ideeënuitswisseling. Er zou bijvoorbeeld afgesproken kunnen worden dat er halfjaarlijks een les wordt bijgewoond van de GVO leerkracht door de groepsleerkracht of directie. De bevindingen worden dan besproken in een nagesprek. Dit is niet alleen in het voordeel van de GVO leerkracht, maar ook van de school. De school kan door deze observaties de inhoud, werkwijze, etc. van de leerkracht GVO meten aan de levensbeschouwelijke visie van de school. Daarnaast willen wij wijzen op het feit dat er uit de gerichte observaties naar voren kwam dat er geen gebruik wordt gemaakt van metacommunicatie. Aangezien het communiceren over communicatie de leerlingen middelen geeft om te komen tot betere communicatie, raden wij aan om metacommunicatie een onderdeel te maken van het levensbeschouwelijk gesprek. Dit kan in de vorm van een nagesprek. De leerkracht houdt in zijn lesvoorbereiding rekening met dat er na het levensbeschouwelijk gesprek tijd over blijft om te communiceren over de communicatie. De leerkracht stelt hierbij vragen zoals: Heeft iedereen in het gesprek wat kunnen zeggen? Heb je alles wat iemand vertelde goed kunnen begrijpen? Vond je het moeilijk om je mening te verwoorden, etc. Deze vaardigheden kan de leerling inzetten bij de volgende gesprekken die hij/zij aangaat en komt zo tot betere communicatie.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1: INTERVIEW

We melden aan de bevroagden dat we de data zullen gebruiken om vast te kunnen stellen waar een levensbeschouwelijk gesprek aan moet voldoen op de openbare basisscholen A en B. Hierbij verzekeren wij de bevroagden dat hun anonimiteit indien gewenst gewaarborgd zal worden, dit zullen wij bespreekbaar maken voordat het interview wordt afgenomen.

Datum:

Tijd:

Interviewer:

Geïnterviewde:

Opening

1. Wat is uw naam?
2. Heeft u bezwaar tegen het vermelden van uw naam in ons eindwerkstuk?

Opleiding

1. Welke opleidingen heeft u genoten met betrekking tot uw huidige beroep?
2. Hebt u bewust voor dit beroep gekozen of bent u min of meer toevallig in dit vak terecht gekomen?
3. Wat was uw voornaamste drijfveer voor het kiezen van dit beroep?

Werkervaringen

1. Wat was uw eerste baan in dit vak? Hoe bent u begonnen?
2. Heeft u voordat u ging werken voor deze school of stichting ook bij andere scholen/stichtingen gewerkt?
3. Hoe bent u terecht gekomen op deze school als GVO leerkracht?
4. Hoe lang geeft u het vak GVO al?
5. Geeft u alleen les aan de bovenbouw of ook aan de onderbouw?
6. Geeft u momenteel ook les op andere scholen?
7. Vervult u nog andere functies naast het geven van GVO lessen? Zo ja, welke?

Levensbeschouwelijke visie

1. Heeft u zelf een bepaalde levensbeschouwelijke visie? Waarom wel/niet?
2. Wat is vanuit uw persoonlijke mening het belang van het hebben van een levensbeschouwelijke visie?
3. Is de levensbeschouwelijke visie van de school belemmerend voor u ten opzichte van uw eigen levensbeschouwelijke visie? Waarom wel/niet?
4. Bent u van mening dat uw persoonlijke levensbeschouwelijke visie kan bijdragen tijdens uw lessen? Waarom wel/niet?
5. Hoe uit zich dat in uw lessen?

Levensbeschouwelijke vorming

1. Welke aspecten vindt u belangrijk om over te dragen aan uw leerlingen?
2. Hoe belangrijk vindt u het dat uw leerlingen kennis nemen van de verschillende wereldgodsdiensten? Kunt u dit beargumenteren?
3. In welke mate houdt u tijdens uw activiteiten rekening met de eigenheid van de leerling en hoe probeert u dit te stimuleren?

4. Wat is volgens u het hoofddoel van levensbeschouwelijke vorming? Kan het ook gaan over geaardheid?
5. Welke didactiek zet u in voor uw lessen? Moet u dat lesmateriaal zelf aanschaffen of krijgt u daar beschikking over via het PCGB? Deelt u dit dan met medeleerkrachten? Heeft u een volgorde in uw hoofd van het verloop van de lessen?
6. Welke werkvormen gebruikt u veel in uw lessen en waarom?
7. Als u het zelf voor het zeggen had, wat zou u dan het liefste doen met de leerlingen voor uw lessen? (Zou u dan bijvoorbeeld les willen geven aan jongere kinderen als u het zelf voor het zeggen had?)

Levensbeschouwelijke gesprekken

1. Wat is volgens u het belang van een levensbeschouwelijk gesprek met kinderen?
2. Welke doelen dienen volgens u behaald te worden tijdens een levensbeschouwelijk gesprek?
3. Wat zijn volgens u de randvoorwaarden van een levensbeschouwelijk gesprek?
4. Wat doet u in de praktijk met levensbeschouwelijke gesprekken?
5. Kunt u uw nagestreefde doelen voor een levensbeschouwelijk gesprek behalen in de praktijk? Waar ligt dit aan?
6. Wat is uw praktijkervaring met de randvoorwaarden bij een levensbeschouwelijk gesprek?

Effecten van levensbeschouwelijke gesprekken

1. Wat kunt u zeggen over de participatie van de leerlingen bij levensbeschouwelijke gesprekken vanuit uw praktijkervaring?
2. Welke effecten hebben levensbeschouwelijke gesprekken volgens u op de kinderen?
3. Denkt u dat de levensbeschouwelijke gesprekken die u voert met de leerlingen kan bijdragen aan het ontwikkelen van de eigenheid van de leerling? Wat verstaat u onder de eigenheid van een leerling?
4. Denkt u dat de levensbeschouwelijke gesprekken die u voert met de kinderen kunnen bijdragen aan het toekomstige burgerschap van de kinderen in onze pluriforme samenleving? Waarom wel/niet?

Beroepsbekwaamheden en actualiteit

1. Hoe blijft u op de hoogte van ontwikkelingen en actualiteiten binnen uw vakgebied?
2. Hoe intensief speelt u in op actualiteiten in uw lessen?
3. Leest u vakliteratuur? Zo ja, welke? Waarom wel/niet?
4. Maakt u gebruik van vakliteratuur in uw lessen? Zo ja, welke? Waarom wel/niet?
5. Hoe intensief maakt u gebruik van vakliteratuur?
6. Maakt u gebruik van andere media? Zo ja, welke? Waarom wel/niet?
7. Hoe intensief maakt u gebruik van deze mediavormen?
8. Heeft u warme contacten met andere leerkrachten GVO? Waarom wel/niet?
9. Maakt u gebruik van andere contacten? Zo ja, welke? Waarom wel/niet?
10. Geniet u bijscholing en nascholing binnen uw vak? Zo ja, welke? Waarom wel/niet?

Overig

**Zijn er nog vragen die u heeft gemist? Kunt u dit toelichten?
Is er nog iets wat u kwijt wil met betrekking tot levensbeschouwelijke gesprekken?**

Afsluiting

1. Zou u de komende twee lessen willen demonstreren hoe u vormgeeft aan een levensbeschouwelijk gesprek? Ik zal dan gericht observeren aan de hand van een observatielijst.

BIJLAGE 2: OBSERVATIELIJST

Toelichting scores observatielijst

Tijdens de observatie zullen wij het gesprek op aandachtspunten per onderdeel scoren.

De score is als volgt:

1. niet aanwezig/gezien of gebruikt;
2. onvoldoende aanwezig/gezien of gebruikt;
3. voldoende aanwezig/gezien of gebruikt;
4. volop aanwezig/gezien of gebruikt.

Bij elk aandachtspunt is er ook ruimte voor de observator om opmerkingen of bevindingen te noteren. Wij als observatoren kunnen hier onze gegeven score toelichten indien deze toelichting nodig heeft of andere opmerkingen/notities plaatsen met betrekking tot het aandachtspunt.

Gerichte observatielijst

Leerkracht:

Groep:

Datum:

Tijd:

Observator:

Randvoorwaarden	Opmerkingen	Score
Er is sprake van wederzijds respect tussen de gesprekspartners.		
De leerkracht en leerlingen tonen oprechte interesse in elkaar en voor elkaars meningen.		
De inhoud van het gesprek sluit aan op het taalniveau van de leerlingen. De inhoud van het gesprek overstijgt woordenschat en denkniveau van de kinderen niet.		
Het onderwerp van het gesprek sluit aan op de belevingswereld van de kinderen.		
De non-verbale houding van de leerkracht en leerlingen duidt op wederzijdse aandacht.		
Het doel van het gesprek is duidelijk voor de leerlingen doordat de leerkracht zijn/zijn doel mondeling of schriftelijk kenbaar maakt.		
De leerkracht maakt zijn/zijn intenties bij het gesprek duidelijk.		
De leerkracht vraagt		

feedback van de leerling(en). De leerkracht staat open voor deze feedback.		
De leerkracht benoemt in het gesprek dat het niet erg is om niets te zeggen.		
De leerkracht geeft beurten aan leerlingen die hun vinger niet opsteken om deze toch een kans te geven. Ook nu benoemt de leerkracht dat het kind niets hoeft te zeggen.		
De leerkracht stimuleert de leerling(en) om hun gevoelens te benoemen en deze te volgen in het gesprek.		
De leerkracht stimuleert de leerling(en) tot het geven van hun mening en laat ze weten dat hun mening in het gesprek wordt gewaardeerd.		
De leerkracht ventileert zijn/zijn eigen beschouwelijke visie niet als de enige juiste visie. De leerkracht neemt een neutraal standpunt in.		

Doelen	Opmerkingen	Score
De leerkracht heeft in het gesprek als doel om het verhaal van de leerling(en) te horen.		
De leerkracht heeft als doel om een bepaalde boodschap over te brengen.		
De leerkracht heeft als doel het socialiseren van de leerlingen. Met socialiseren doelt de leerkracht op dat de leerlingen relaties leren leggen met mensen om hun heen en hun eigen mening vormen. De leerkracht doet dit om kinderen te stimuleren hun individualiteit te ontwikkelen.		
De leerkracht heeft als doel de leerling(en) open naar de toekomst en anderen te maken. Zodat zo goed kunnen functioneren in onze pluriforme maatschappij.		
De leerkracht heeft als doel		

om leerling(en) kritisch te laten nadenken.		
De leerkracht laat leerlingen bewust worden van hun eigen levensbeschouwelijke visie door ze hier vragen over te stellen en laat ze erover vertellen. De leerkracht stimuleert de leerling(en) om hierover te communiceren en reflecteren.		
De leerkracht heeft als doel om de leerling(en) te stimuleren bij het ontwikkelen van eigenwaarde, zelfvertrouwen en het gevoel van er mogen zijn.		
De leerkracht heeft als doel om de leerlingen kennis te geven van de verschillende wereldgodsdiensten vanuit verschillende perspectieven, zodat zij hun eigen mening/visie hierop kunnen ontwikkelen.		

Inhoud	Opmerkingen	Score
Er worden ervaringen, verhalen en/of gevoelens behandeld/gebruikt.		
Er worden diverse perspectieven, thema's en/of visies behandeld en benoemt.		
Er worden verdiepende (levens)vragen gesteld.		

Gesprek	Opmerkingen	Score
Het is een open gesprek.		
Er wordt voldoende ruimte gegeven aan de (gerelateerde) onderwerpen en uitingen.		
Er is sprake van gelijkwaardigheid onder de gesprekspartners.		
Het kind is vrij om zijn/zijn gevoelens te uiten zonder geleid/misleid of onderbroken te worden door de leerkracht.		
Het is een goed gesprek. Het is een gesprek waarbij de gesprekspartners zich prettig voelen, wederzijdse		

doelen enigermate zijn behaald of er is sprake van een overeenstemming over het niet behalen van de doelen.		
Het gesprek heeft de juiste opbouw, namelijk: voorbereiding, introductie, startvraag, romp, afronding.		
Het gesprek streeft niet naar het geven van meningen en starten van discussies maar naar dialoog en ontmoeting.		

Benadering	Opmerkingen	Score
De leerkracht benadert de leerling(en) als persoon die nog veel moet leren (leerkracht legt uit/preekt).		
De leerkracht benadert de leerling(en) als persoon met talenten (de leerling stuurt min of meer het gesprek en vindt zijn eigen weg).		
De leerkracht benadert de leerling(en) als persoon die deel uitmaken van de maatschappij door sociale betekenis en reacties van anderen te geven.		
De leerkracht gebruikt zijn/zijn machtspositie positief en benadert de leerling(en) met warmte, respect, belangstelling en vertrouwen.		
De leerkracht zet het principe van modellering in om leerling(en) te laten zien welke totale houding je laat zien in een gesprek en hoe je, je mening en gevoelens kunt verwoorden in een gesprek (innemen van standpunten en visie geven).		
De leerkracht is voornamelijk bezig met het belang van de leerling(en) bij het gesprek.		
De leerkracht laat de verantwoordelijkheid van het gesprek zoveel mogelijk bij de leerling(en).		
De leerkracht treedt voornamelijk op als gespreksleider en houdt het		

gesprek binnen het gesprekskader.		
De leerkracht houdt de leerling(en) alert tijdens het gesprek door bijvoorbeeld het noemen van namen.		
De leerkracht stimuleert gesloten leerling(en) te participeren door ze te benaderen met gesloten vragen en een beschermde beurtruimte te bieden.		
De leerkracht benadert de leersituatie als een dynamisch proces (samenwerking tussen leerling(en)/leerkracht).		
De leerkracht is positief naar de leerling(en) toe. De leerkracht doet dit door complimenten te geven voor de inbreng en voor dapperheid bij het geven van hun eerlijke mening.		
De leerkracht maakt gebruik van stiltes vóór het stellen van de volgende vraag. De leerlingen krijgen hiermee voldoende kans om te reageren.		
De leerkracht probeert de kans op sociaal wenselijke antwoorden te verkleinen door: <ul style="list-style-type: none"> • Te zeggen dat ieder antwoord gewaardeerd wordt. • De vragen niet direct over het kind zelf te laten gaan. • De vragen niet aan te sturen op een voor de hand liggende ontkenning. 		
De leerkracht zorgt ervoor dat de leerling(en) na de afronding van het gesprek niet achterblijven met spanning of vragen. Als dit wel het geval is zorgt hij/zij ervoor dat het gesprek wordt gecontinueerd in de volgende les en communiceert dit helder naar de leerlingen.		

Gespreksvoering	Opmerkingen	Score
Er is sprake van		

tweerichtingsverkeer.		
Het gesprek draait volgens de sociale code voornamelijk om één onderwerp.		
De non-verbale communicatie versterkt de verbale communicatie.		
Er wordt gebruik gemaakt van metacommunicatie (communicatie over communicatie) om tot een vruchtbare en goede communicatie te komen.		
De leerkracht stelt open vragen.		
De leerkracht stelt gesloten vragen.		
De leerkracht vraagt door.		
De leerkracht stelt meervoudige vragen (meer dan één vraag, in een vraag).		
De leerkracht herhaalt de vraag indien nodig om meer reacties uit te lokken.		
De leerkracht verduidelijkt de vraag indien nodig.		
De leerkracht stelt een vraag waarmee hij/zij een tegendeel reactie wil uitlokken (tegendeelvragen).		
De leerkracht vraagt de leerling antwoorden te verduidelijken en te verantwoorden (waaromvragen).		
De leerkracht herhaalt antwoorden.		
De leerkracht vat antwoorden samen.		
De leerkracht stelt vragen die leiden tot samenvattende antwoorden (samenvattende vragen).		

Werkvormen	Opmerkingen	Score
De leerkracht zet werkvormen/ een werkvorm in die geschikt zijn/is voor het voeren van een levensbeschouwelijk gesprek.		
De leerkracht zijn/zijn keuze van werkvorm draagt bij aan het behalen van het gespreksdoel.		
De leerkracht gebruikt een coöperatieve werkvorm die		

bijdraagt aan het socialiseren (samenwerken) van de leerlingen.		
De leerkracht gebruikt een werkvorm waarbij de eigenheid van de leerling tot zijn recht komt.		

Overige opmerkingen/bevindingen:

LITERATUURLIJST

Boeken:

- Beernink, R., Koeven, Van E., Vreman, M. (2010). *Taal-didactiek*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Berding, J. (1995). *Kinderen zijn al groot: werken met kinderen volgens Janusz Korczak*. Utrecht: B.V. Uitgeverij SWP.
- Delfos, M. F. (2008). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP.
- Poppe-de Wolf, R. (2012). *Het voeren van een levensbeschouwelijk gesprek in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Bachelorscriptie Theologie: Christelijke Hogeschool Ede.
- Roebben, B. (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Deel 2: levensbeschouwelijke vorming op school*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Sleeboom, I., Van de Vijfeijken, K., & Hellendorn, J. (2010). *Gesprekken met kinderen, over alles wat belangrijk voor hen is*. Amsterdam: Uitgeverij Boorn.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van der Molen, J. (2007). *Over engelen, goden en helden*. Verhalen uit de grote wereldreligies. Amsterdam: Uitgeverij Ploegsma bv.

Internetbronnen:

- Besturenraad centrum voor christelijk onderwijs (2012). *Kerdoelen godsdienstige/levensbeschouwelijke vorming (GL)*. Den Haag: Oranje van Loon. Gedownload op 26 maart 2014 van http://www.besturenraad.nl/sites/www.besturenraad.nl/files/redactie/0110.1230_brochure_kerdoelen_gl_web_kleur.pdf.
- Dienstencentrum GVO en HVO (z.d.). *GVO en HVO*. Gedownload op 25 februari 2014 van <http://gvoenhvo.nl/index.php?pagina=2>.
- Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst Bisdom Brugge (z.d.). *Werken met activerende werkvormen in de les rooms-katholieke godsdienst*. Gedownload op 24-02-2014 van http://www.dpbbrugge.be/rkgodsdienst/doc/activerende_werkvormen_voor_rkg_fj.pdf.
- Expertisecentrum openbaar onderwijs (2012). *Levensbeschouwing en godsdienst*. Gedownload op 24 februari 2013 van <http://www.openbaaronderwijs.nu/kernwaarden/levensbeschouwing-en-godsdienst/>.
- Humanistisch Vormingsonderwijs en Levensbeschouwing (HVO) op de openbare school (2013). *HVO in een notendop*. Gedownload op 24 februari 2014 van <http://www.hvoprimair.nl/notendop>.
- Kohnstamm Instituut voor onderzoek van opvoeding en onderwijs (2013). *Openbare basisscholen kiezen bewust voor invulling van levensbeschouwelijk onderwijs*. Gedownload op 24 februari 2014 van <http://www.kohnstammstituut.uva.nl/rapporten/beschrijving/ki895.htm#.Uwx3wv15Ops>.
- NTR: School-tv Beeldbank (z.d.). *Mohammed, de profeet: Het grote voorbeeld voor moslims is de profeet Mohammed*. Gedownload op 26 maart 2014 van http://www.schooltv.nl/beeldbank/clip/20040315_islam04.
- NTR: School-tv Beeldbank (z.d.). *De moskee: Het gebedshuis van moslims*. Gedownload op 26 maart 2014 van http://www.schooltv.nl/beeldbank/clip/20040315_islam02.
- PCGVO (2010). *Op verhaal komen*. Gedownload op 25 februari 2014 van <http://www.pcgvo.nl/publicaties/materialen>.
- Tomesen, M., Van Koeven, E. (2009). *SLO, nationaal expertisecentrum voor*

- leerplanontwikkeling*. Gedownload op 24 maart 2014 van <http://tule.slo.nl/>
- Van Rompay, J. (z.d.). *Activerende werkvormen voor de godsdienstles*. Gedownload op 24 februari 2014 van www.google.nl met als zoekterm 'werkvormen levensbeschouwing'.
- Zwart, W. A. (2013). *Het levensbeschouwelijk gesprek: Welke doelen hebben docenten godsdienst/levensbeschouwing met het levensbeschouwelijk gesprek en hoe geven ze die vorm in hun lessen?* Gedownload op 24 februari 2014 van <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/281580>.
- Xxxxx, X. (2013). *Schoolgids school A*. Gedownload op 24 februari 2014.

Artikelen:

- Visser, T. (2009). Bezint eer gij begint: Van menings- naar persoonsvorming. *Narthex*, 30-34.
- Vos ABB (2011). Kleur, levensbeschouwing vanuit sociaal-emotionele thema's. *Levensbeschouwing juist in het openbaar onderwijs*, 1, 1-6. Gedownload op 24-02-2014 van http://openbaaronderwijs.files.wordpress.com/2011/12/flyer-vos-abb_lowres-web.pdf.

Schoolplan:

- Xxxxx, X. (2011). *Schoolplan school B*. Verkregen via directeur school B op 24 februari 2014.