

Het Levensbeschouwelijk Gesprek

Welke doelen hebben docenten godsdienst/levensbeschouwing met het levensbeschouwelijk gesprek en hoe geven ze die vorm in hun lessen?

Willem Zwart, MA
Praktijkgericht onderzoek (PGO)
Centrum voor Onderwijs en Leren
Universiteit Utrecht
12 juli 2013

Mentor: Dr. Dubravka Knežić

Inhoudsopgave

Samenvatting

1 Inleiding

- 1.1 Praktijkrelevantie
- 1.2 Inbedding in theoretisch kader
- 1.3 Onderzoeksvraag
- 1.4 Verwachtingen en variabelen

2 Methode

- 2.1 Deelnemers
- 2.2 Instrumenten
- 2.3 Opzet van het onderzoek
- 2.4 Analyse methodevaliditeit en betrouwbaarheid

3 Resultaten

- 3.2 Percentage tijd dat docenten besteden aan het levensbeschouwelijk gesprek
- 3.3 Definities
- 3.4 Doelen
- 3.5 Vormen, rol van de docent en regels

4 Conclusie en discussie

- 4.1 Conclusies
- 4.2 Relatie met theorie
- 4.3 Suggesties vervolgonderzoek
- 4.4 Suggesties praktijk
- 4.5 Reflectie

Literatuurlijst

Samenvatting

Elke docent godsdienst/levensbeschouwing heeft over het levensbeschouwelijk gesprek gehoord. En veel docenten gebruiken het in de klas. Zoals uit dit onderzoek zal blijken, wordt het veel en vaak gebruikt als lesmethode. Er is echter nauwelijks onderzoek naar gedaan. Dit praktijkgericht onderzoek kijkt naar het levensbeschouwelijk gesprek met een focus op de doelen ervan en naar hoe die doelen in de praktijk verwezenlijkt worden. Het onderzoek heeft een beschrijvende functie. De onderzoeksvraag is: Welke doelen hebben docenten godsdienst/levensbeschouwing met het levensbeschouwelijk gesprek en hoe geven ze die vorm in hun lessen?

1 Inleiding

In dit praktijkgericht onderzoek (PGO) wordt onderzoek gedaan naar het levensbeschouwelijk gesprek met een focus op de doelen ervan en naar hoe die doelen in de praktijk verwezenlijkt worden. Het heeft een beschrijvende functie. Zoals uit dit onderzoek zal blijken, wordt het levensbeschouwelijk gesprek veel en vaak gebruikt als lesmethode. Er is echter nauwelijks onderzoek naar gedaan. Daar wordt hier een begin mee gemaakt.

1.1 Praktijkrelevantie

Dit PGO is relevant voor docenten godsdienst/levensbeschouwing omdat het poogt deze lesvorm te beschrijven. Definities, doelen en vormen komen aan bod. Dit is zowel voor beginnende als ervaren docenten van belang. Het kan ze helpen om duidelijkheid te krijgen over doelen en/of om verschillende vormen van deze lesvorm toe te passen in de praktijk. Op deze manier zal dit PGO ook een bijdrage leveren binnen het vakgebied. En omdat ook andere vakgebieden zoals bijvoorbeeld filosofie, CKV en geschiedenis met dialoogvormen werken en het ook in het mentoraat kan voorkomen, is dit onderzoek van belang voor de onderwijspraktijk in het algemeen.

1.2 Inbedding in theoretisch kader

Het voornaamste probleem met het levensbeschouwelijk gesprek is het gebrek aan onderzoek dat ernaar gedaan is. Een overzicht van alle twaalf jaargangen van vaktijdschrift *Narthex* laat bijvoorbeeld zien dat er geen artikelen over het levensbeschouwelijk gesprek zijn geschreven. Er is één scriptie over geschreven door Poppe-de Wolf (2012) en het is behandeld in de college literatuur van Visser (2013). Omdat er zo weinig over geschreven is, is hier ook gekeken naar andere gespreksvormen binnen het vak godsdienst/levensbeschouwing, zoals “dialoog” en “rondegesprek”, die wel beschreven zijn. Tenslotte is er ook buiten het (Nederlandse) vakgebied gezocht naar verwante gespreksvormen in de hoop en verwachting dat deze literatuur van belang kan zijn bij het beschrijven van het levensbeschouwelijk gesprek.

Uit de literatuur komt naar voren dat er verschillende visies bestaan over wat het levensbeschouwelijk gesprek precies is en wat de doelen zijn. Verder blijkt dat andere gespreksvormen en hun doelen verwantschap tonen met de vormen en doelen van het levensbeschouwelijk gesprek.

Binnen het vakgebied godsdienst/levensbeschouwing wordt erkend hoe belangrijk het levensbeschouwelijk gesprek is. Zowel Stichting Laurentius (2013) in het katholiek primair onderwijs, als de Hogeschool Theologie Levensbeschouwing Fontys (2013), bijvoorbeeld, geven in hun lerarenopleiding aan dat het levensbeschouwelijk gesprek belangrijk is. Maar er wordt niet geschreven over definities, doelen of vormen. Ook Visser, in een artikel in *Narthex*, schrijft over het

centrale belang van het levensbeschouwelijk gesprek en geeft aan dat het goed leren levensbeschouwelijk communiceren “wel eens ons centrale vakdoel [zou] kunnen zijn.” (Visser 2009)

In zijn colleges gaat Visser, vakdidacticus aan de Universiteit Utrecht, dieper op het levensbeschouwelijk gesprek in. Hij benoemt de volgende criteria voor een levensbeschouwelijk gesprek:

- “geen meningen/discussie, maar dialoog/ontmoeting
- ervaringen, verhalen, gevoelens, biografie van belang
- diverse perspectieven, levensthema’s en –visies
- verdiepend: (levens)vragen belangrijker dan antwoorden
- antwoorden zijn levensbetekenissen (hermeneutiek) 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” (Visser 2013)

Poppe-de Wolf (2012) schreef haar BA scriptie over het levensbeschouwelijk gesprek. Zij definieert het levensbeschouwelijk gesprek als: “een gesprek over de verschillende brillen (dus overtuigingen, opvattingen en beelden) waarmee je kunt kijken naar de hierboven beschreven domeinen en de daarbij behorende onderwerpen.” (Poppe-de Wolf 2012, 5) Deze domeinen waarnaar zij verwijst zijn: de wereld van de dingen; van de andere mensen; van de maatschappij; van de geschiedenis; van ‘ik’; en van het geheel. Zij is hierin beïnvloed door Jef de Schepper (2004).

Wat betreft doelen verwijst Poppe-de Wolf naar de hoofddoelen zoals beschreven door Roebben, voor wie “de hoofddoelen van godsdienstig / levensbeschouwelijk onderwijs in een pluralistische samenleving [zijn]: de ontwikkeling van een levensbeschouwelijke identiteit en burgerschapsvorming.” (Roebben 2007, pg. 7.2) Poppe-de Wolf noemt specifiek de volgende doelen: “identiteitsverheldering [het vormen van een levensbeschouwelijke identiteit] en levensbeschouwelijke communicatie”,¹ en burgerschapsvorming.² (p. 6)

Beïnvloed door Vroom (2006, p. 188) onderscheidt zij verder drie subdoelen: “Feitelijke kennis hebben over verschillende godsdiensten en deze als maatschappelijk verschijnsel kunnen waarnemen (kennis)”; “respect leren hebben

¹ Levensbeschouwelijke identiteit kan als volgt omschreven worden: de levensbeschouwelijke overtuigingen van een persoon die hem / haar een gevoel van eigenheid en continuïteit geven. Gebaseerd op een definitie van ‘identiteit’: De Wit, J., Slot, W., van Aken, M., *Psychologie van de adolescentie. Basisboek*, Baarn, HB uitgevers (2006) p. 127.

² Volgens de Onderwijsraad is burgerschapsvorming ‘de bereidheid en het vermogen van personen om deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren.’ Uit een samenvatting over burgerschap van de Onderwijsraad: http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/390/documenten/samenvatting_burgerschap.pdf (Geopend 30 juni 2013)

voor anders-denkenden (houding)”; “leren om een respectvolle en kritische dialoog te voeren (vaardigheid).” Tenslotte noemt zij nog “perspectiefwisseling”, waarmee zij bedoelt “dat jongeren begrip en waardering krijgen voor de ander.” (p. 11 en Roebben 2007, pg. 7.5)

Poppe-de Wolf beschrijft verder vijf randvoorwaarden voor perspectiefwisseling d.m.v. een groepsgesprek: “interesse”; “een klas die veilig is voor diversiteit”; “een gevorderde ontwikkelde persoonlijkheid”; “sociale beweeglijkheid”; en “de bereidheid eigen opvattingen te relativieren”. (p. 16-19) Zij leidt deze af uit het werk van zowel De Schepper (2004) als Roebben (2007). Zij beschrijft ook verschillende vormen van het levensbeschouwelijk gesprek. (p. 23-34)

Verwante gespreksvormen in Narthex

Andere doelen, vormen en regels komen naar voren in beschrijvingen van verwante gespreksvormen in vaktijdschrift *Narthex*. Van der Horst (2009) heeft het over regels en de rol van de docent. Hij schrijft over de verwante gespreksvorm “rondetijd”. Hierbij zit de klas in een cirkel. Regels bestaan uit: “alles wat wordt besproken is vertrouwelijk, we zijn positief naar elkaar, we laten de ander uitspreken, en passen mag.” (p. 46) De docent als begeleider: “is in de eerste plaats gespreksleider, bewaakt proces en structuur, hoeft niet alles te weten, heeft een open en flexibele houding, laat iedere leerling tot zijn recht komen, heeft respect voor ieders inbreng, bewaakt veiligheid in de groep en bewaakt grenzen, en heeft een voorbeeldfunctie.” (p. 48)

Pim de Haas (2009) beschrijft hoe hij met de klas in gesprek gaat over levensbeschouwelijke vragen. Zijn gesprek heeft veel weg van een klassikaal leergesprek maar toch is er hier ook sprake van het hebben van inzichten en het uitwisselen van gedachten. Arjen de Gruijter (2010) gaat verder dan De Haas en beschrijft een zogenaamd “dialoogmodel”. Van leerlingen wordt verwacht dat zij respect hebben voor elkaar en dat zij in gesprek gaan met elkaar. “Een ander aspect van de dialoog is, dat het niet gaat om het gelijk of ongelijk hebben – dat zou een debat zijn –, maar om het benoemen van leer- en kwaliteitsmomenten in het gesprek.” (p. 15) Om het gesprek vorm te geven zijn er duidelijke rollen, inclusief een voorzitter, een notulist, een interviewer en een geïnterviewde. De docent “neemt terughoudend deel aan het gesprek.” Hij denkt dat deze gespreksvorm “ruimte en openheid geeft aan leerlingen.” (p. 18) Leerlingen verdiepen zich in de ander en leren luisteren.

Jeanette den Ouden (2011) interviewde docent en schrijver Jos van de Laar over zijn boek *Wegen naar Wijsheid*. Zij hebben het over het belang van vragen stellen. Zijn antwoord op de vraag wat wijsheid is, is: “Niet roepen: ik weet het! Maar voortdurend vragen: waarom, hoezo, wie zegt dat, wat doen anderen, wat doe ik zelf?” En wijsheid, volgens Den Ouden, “is het antwoord op de vragen uitstellen en steeds nieuwe vragen genereren.” (pp. 82-83)

Annette Koops (2012), tenslotte, beschrijft heel direct “een didactiek voor het begeleiden van dialogen in het onderwijs.” (p. 36) Net zoals De Gruijter (2010) en Visser (2009) ziet zij de tekortkomingen in het houden van debatten met argumentaties. Zij schrijft: “Zelf denk ik dat onze samenleving juist snakt naar nuance, begrip en inlevingsvermogen. Het voeren van dialogen in het onderwijs is een goede manier om daarop in te spelen. Maar er zijn meer redenen. Dialogen dragen bijvoorbeeld bij aan waarden als tolerantie, respect, openheid en autonomie. Ook geeft het voeren van dialogen leerlingen inzichten in de complexiteit van morele en levensbeschouwelijke vraagstukken. Door goed naar anderen te leren luisteren, leren leerlingen vraagstukken van meerdere kanten te bekijken en daarmee kritischer na te denken.” (pp. 36-37) Haar definitie van een dialoog is “een open gesprek, waarbij de leerlingen samen een onderwerp verkennen door ideeën, ervaringen en gedachten uit te wisselen. Het gaat er niet om anderen te overtuigen van je eigen gelijk. Het doel is om elkaar beter te begrijpen en de gezamenlijke kennis en inzichten te vergroten.” (p. 37) Koops beschrijft een aantal vaardigheden voor dialogen, zoals: een goed stappenplan maken, het zichtbaar maken van goede voorbeelden, leerlingen elkaar laten observeren, open onderwerpen te kiezen, een duidelijke leidende docentrol en een goede eerlijke beurtverdeling om ervoor te zorgen dat iedereen iets kan zeggen. (pp. 37-40)

In bovenstaande artikelen wordt o.a. geschreven over de rol van de docent, regels, het belang van vragen, redenen om gesprekken aan te gaan en het belang van inzicht. De artikelen sluiten goed aan bij de beschrijvingen van Poppe-de Wolf (2012) en Visser (2013). De hoofd- en subdoelen van Poppe-de Wolf kunnen bijvoorbeeld ook gelden voor de gesprekken beschreven in deze artikelen. En haar randvoorwaarden komen deels overeen met de regels van Van der Horst (2009) en Koops (2012). Ook Visser's criteria (2013) komen in grote lijnen overeen met de beschrijvingen van dialoog in De Gruijter (2010) en Koops (2012).

Om het beeld compleet te maken is er ook gekeken naar gespreksvormen buiten het (Nederlandse) vakgebied van godsdienst/levensbeschouwing. Ook hier komen doelen en regels vaak overeen met het kader dat hierboven al is geschetst.

Het Socratisch Gesprek

Knežić (2011) heeft onderzoek gedaan naar het effect op docenten van het volgen van een cursus over het Socratisch gesprek. Hier zijn vooral haar definitie van het Socratisch gesprek en haar beschrijving van de vorm en doelen van belang. Het Socratisch gesprek is, volgens haar, “a philosophical group dialogue in which the participants guided by a facilitator and a number of ground rules strive to reach a consensus in answering a fundamental question on the basis of a real-life example or incident with the purpose of achieving new insights.” (Knežić 2011, 23) Deze inzichten hebben het potentieel om de persoon die ze ondergaat te veranderen en die verandering is ook een doel. Knežić's onderzoek sluit in die zin dan ook goed aan bij de artikelen van De Haas (2009), De Gruijter (2010) en Koops (2012).

Naast inzicht, kan ook het contact met de ander ons veranderen. Volgens Gadamer, 'To reach understanding in a dialogue is not merely a matter of putting oneself forward and successfully asserting one's own point of view, but being transformed into a communion in which we do not remain what we were.' (Gadamer 1975, 371) Dit idee zal ook terugkeren in het werk van David Bohm, hieronder besproken.

Wat vorm betreft noemt Knežić duidelijke regels en een gespreksleider (p. 7), een duur van twee uur tot twee dagen, groepsgrootte van 6 tot 20 en een duidelijke structuur en verloop (p. 11). Volgens Knežić kent dit verloop drie fasen, de pre-dialoog (vraag formuleren), de dialoog (vraag beantwoorden) en de post-dialoog (evaluatie). (p. 11)

De rol van de begeleider is ook goed gedefinieerd. Volgens Knežić heeft die zes pedagogische taken: onpartijdigheid, de discussie concreet maken, gedeeld begrip promoten, de focus op de vraag houden, de groep aansporen om naar consensus te zoeken en ingrijpen als dat nodig is om de focus te behouden. (p. 11)

Knežić's discussie over het Socratisch gesprek draagt bij aan het beschrijven van het levensbeschouwelijk gesprek omdat zij regels, fasen en de rol van de begeleider duidelijk omschrijft. Dit zijn kanten van het levensbeschouwelijk gesprek die niet voldoende zijn belicht in de literatuur. Het Socratisch gesprek kan zo dus een waardevolle bijdrage leveren aan een verdere beschrijving van het levensbeschouwelijk gesprek.

Dialoog in RE in Engeland

Het Engelse Department of Education (DofE) is heel duidelijk over wat zij 'dialogue' binnen Religious Education (RE) noemt. Dialoog, voor het DofE, is een essentieel onderdeel van Assessment for Learning (AfL). Het gebruik van dialoog moet de volgende doelen bevorderen: self-awareness, respect for all, open-mindedness, appreciation and wonder. (p. 6) Verder: om leerlingen te helpen om onafhankelijk te leren, het stellen van vragen te benadrukken en leraren te helpen om het leren van leerlingen goed in te schatten en dus ook om noodzakelijke veranderingen in hun manier van lesgeven aan te brengen. Ook leren leerlingen beter omdat zij, door te praten, zich bewust worden van wat zij nodig hebben om te leren. Leerlingen worden zo meer bewust van hun eigen leerprocessen en ze worden onafhankelijker. (Department of Education 2006, 16-17)

Het is van belang om het Engelse model te bestuderen omdat het heel specifiek is en bedoeld voor zowel leraren als leerlingen. Het komt overeen met de Nederlandse context maar is toch specifiekere dan Poppe-de Wolf (2012) en Visser (2013). Er wordt bijvoorbeeld heel duidelijk omschreven wat leerlingen leren van dialoog. Dit zijn aspecten die niet naar voren komen in de Nederlandse literatuur.

Bohm dialoog model

Voor David Bohm is het doel van dialoog om mensen en de wereld te veranderen. Hij schrijft: “Possibly it could make a new change in the individual and a change in the relation to the cosmic.” (Bohm 1980, 18) Bohm’s visie heeft veel weg van Gadamer’s (1975) visie van dialoog als transformatie door communie. Bohm ziet dialoog als een “*stream of meaning* flowing among and through us and between us.” Die maakt mogelijk een “flow of meaning in the whole group, out of which will emerge some new understanding. And this *shared meaning* is the 'glue' or 'cement' that holds people and societies together. (p. 2)

Bohm hoopt dat deze “shared meaning” mensen en de wereld zal kunnen veranderen door inzichten te verschaffen in onze conditionering als mensen. Dit proces kan een mens dan bevrijden van de tekortkomingen van zijn of haar eigen conditionering en daarin ligt de kracht en originaliteit van Bohm’s dialogen.

De ideale vorm voor Bohm is een cirkel van 20 tot 40 mensen. Hij ziet een rol voor een begeleider. Verder denkt hij dat het goed is om de dialoog te beginnen met een kort gesprek over wat de dialoog is, omdat mensen anders niet weten wat er van ze verwacht wordt en wat zij van de dialoog kunnen verwachten.

Het model van Bohm is relevant voor de docent godsdienst/levensbeschouwing omdat hij of zij het levensbeschouwelijk gesprek voert in de hoop dat het leerlingen zal veranderen. Bohm’s idee van verandering is te omschrijven als spiritueel/religieus en voor hem is de activiteit van dialoog dan ook religieus. De dialoog heeft de potentie om mensen en de wereld radicaal ten goede te veranderen. In de diepste zin hebben alle gespreksvormen hierboven dit als doel.

1.3 Onderzoeksvraag en -functie

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt: Welke doelen hebben docenten godsdienst/levensbeschouwing met het levensbeschouwelijk gesprek en hoe geven ze die vorm in hun lessen? Verder worden er drie deelvragen gesteld: Wat verstaan docenten godsdienst/levensbeschouwing onder het levensbeschouwelijk gesprek?; Welke doelen beogen ze ermee?; en Hoe geven ze hun doelen in het levensbeschouwelijk gesprek vorm? (Bijvoorbeeld door specifieke methoden en regels te hanteren.)

De onderzoeksfunctie van dit PGO is om een beschrijvend onderzoek te doen. De reden daarvoor is omdat er nog zo weinig onderzoek is gedaan naar het levensbeschouwelijk gesprek. De intentie is om duidelijk te maken wat volgens docenten godsdienst/levensbeschouwing verstaan wordt onder een levensbeschouwelijk gesprek, wat hun doelen zijn met dit soort gesprekken, en hoe ze die doelen vormgeven.

1.4 Verwachtingen en variabelen

Eén verwachting was dat verschillende docenten verschillende definities zouden hebben en een veelheid aan doelen en vormen. Een andere verwachting was dat er een zekere overeenstemming zou blijken te zijn tussen definities, doelen en vormen in de literatuur en zoals genoemd door geïnterviewde docenten. De eerste verwachting bleek gerechtvaardigd. De tweede verwachting deels wel en deels niet. Definities van docenten kwamen redelijk overeen met de literatuur maar docenten noemden een aantal doelen die niet in de literatuur naar voren kwamen. De variabelen zijn: het levensbeschouwelijk gesprek, de doelen ervan en de vormen ervan, waaronder methoden en regels.

2 Methode

2.1 Deelnemers

Er zijn vijf docenten godsdienst/levensbeschouwing geïnterviewd, op twee scholen, die allen het levensbeschouwelijk gesprek gebruiken in hun lessen. Op één uitzondering na zijn het allen eerstegraads docenten. Ze hebben respectievelijk 17, 15, 13, 4 en 3 jaar werkervaring als docent godsdienst/levensbeschouwing. De meesten geven les aan de bovenbouw, maar enkelen ook aan de onderbouw. Vier van de vijf docenten hebben theologie gestudeerd en twee hebben een predikantsopleiding gedaan. Twee docenten zijn zij-instromers. Ze variëren in leeftijd van in de twintig tot in de zestig. Het zijn vier mannen en één vrouw.

Wat betreft de selectie van de respondenten is er geprobeerd om in de eerste plaats docenten te vinden met een lange ervaring met het gebruik van het levensbeschouwelijk gesprek. Dit zijn de docenten met de meeste ervaring, respectievelijk 17 en 15 jaar. Zij komen beiden van verschillende scholen. In de tweede plaats is er bewust voor gekozen om ook ten minste twee docenten uit een jongere generatie te interviewen. De reden hiervoor is dat deze docenten anders zijn opgeleid en daardoor wellicht een andere invulling geven aan het levensbeschouwelijk gesprek. In de derde plaats is er voor gekozen om docenten te interviewen op twee scholen, in plaats van, bijvoorbeeld, op vijf verschillende scholen. Dit is bewust gedaan. Er is voor gekozen omdat het vermoeden bestond dat bij het interviewen van docenten van verschillende scholen er teveel verschillende visies zouden zijn over het levensbeschouwelijk gesprek. Door docenten op twee scholen te interviewen, beide scholen waar het levensbeschouwelijk gesprek al een tijd wordt toegepast, kon er een redelijk uniform beeld ontstaan over het levensbeschouwelijk gesprek. Vanuit dit beeld kan dan verder onderzoek gedaan worden naar het levensbeschouwelijk gesprek op andere scholen en kan worden gezien of die onderzoeksresultaten overeenkomen met het beeld dat uit dit PGO naar voren komt. Ook is er geprobeerd om een evenwicht te vinden tussen mannen en vrouwen, maar omdat op deze twee scholen het merendeel van de docenten mannelijk was, is er slechts één vrouw geïnterviewd.

Tenslotte nog iets over hoe de docenten gevonden zijn. De twee docenten met de meeste ervaring in het gebruik van het levensbeschouwelijk gesprek zijn op aanraden van deskundige derden benadert en gevraagd of ze een interview zouden willen doen. Daar hebben ze mee ingestemd. Ze werden aangeraden omdat ze al lang met het levensbeschouwelijk gesprek werken en daar, volgens deze derden, ook een duidelijke visie op hadden. Vervolgens, nadat de beslissing was gemaakt om docenten van dezelfde twee scholen te interviewen, zijn andere docenten op deze twee scholen benadert. Daarbij is er geprobeerd om op elke school ook een jongere respondent te vinden, wat is gelukt. Alle docenten die zijn gevraagd hebben ook ingestemd met het interview.

2.2 Instrumenten

Diepte-interviews zijn gebruikt om data te verzamelen omdat het doel was een zo goed mogelijk beeld te krijgen van wat docenten in de praktijk doen. Daarbij ging het om half voorgestructureerde en half open of vrije interviews zodat doorgevraagd zou kunnen worden indien nodig. Docenten kenden de vragen voor aanvang van de interviews. Interviews waren opgezet volgens Brekelmans en Van Tartwijk, *Interviewen: een handleiding bij het houden van interviews in het kader van het Praktijk Gericht Onderzoek (PGO)*. Vragen kwamen overeen met de paragrafen in sectie 3 hieronder. Het doel was, zoals beschreven in Brekelmans en Van Tartwijk, “alleen om informatie te verzamelen.” (p. 2)

2.3 Opzet van het onderzoek

Dit PGO bestaat uit een theoretisch kader en de resultaten van de interviews met vijf docenten waarin de onderzoeksvragen worden beantwoord. Vervolgens worden deze twee met elkaar in verband gebracht en worden er conclusies getrokken. In het theoretisch kader wordt het levensbeschouwelijk gesprek onderzocht vanuit de levensbeschouwelijke literatuur en vanuit de literatuur over andere, verwante, gespreksvormen. Er is voor vijf docenten gekozen omdat er is gewerkt met diepte interviews.

2.4 Analyse, methodevaliditeit en betrouwbaarheid

Er is voor een kwalitatieve benadering door middel van diepte-interviews met een vijftal docenten gekozen. De reden hiervoor is dat de onderzoeksfunctie beschrijvend is. Uit diepte-interviews komt veel informatie naar voren die gebruikt kan worden voor een beschrijving van het onderwerp. De stappen die zijn gevolgd bij het doen van dit onderzoek zijn (1) verkennend literatuur onderzoek doen, (2) interviewschema uitschrijven, (3) interviews afnemen, (4) analyseren van interviews en (5) de resultaten van de interviews vergelijken met het literatuur onderzoek.

Interviews zijn opgenomen en daarna zijn de antwoorden uitgetypt per vraag, georganiseerd per docent. Dus onder elke gestelde vraag stond 1, 2, 3, 4 en 5, met onder elk nummer de antwoorden van de docent met dat nummer. Vervolgens zijn de antwoorden per vraag geanalyseerd en is er gekeken naar wat antwoorden met elkaar gemeen hadden (zoeken naar patronen). Daarna is er gekeken hoe en of de data past in het theoretisch kader dat uit de literatuur naar voren kwam (dus weer zoeken naar patronen). Dat is beschreven in sectie 4 hieronder.

De doelen die gevonden zijn in de resultaten sectie kwamen rechtstreeks uit de antwoorden van de respondenten. De doelen die beschreven zijn in dit PGO zijn allen doelen die tenminste twee docenten, veelal drie en soms vier of zelfs alle vijf noemden. De doelen die slechts één keer genoemd zijn, zijn weggelaten. Er bleven negen doelen over. Er is vervolgens voor gekozen om elk doel te ondersteunen door

tenminste één of meerdere citaten die representatief zijn voor alle citaten die het doel noemden. Wanneer één citaat voldeed om alle citaten van verschillende docenten samen te vatten is ervoor gekozen om slechts dat ene citaat te gebruiken. Wanneer citaten wel hetzelfde doel beschreven maar verschillende aspecten van dat doel, dan is er voor gekozen om meerdere citaten te gebruiken om het doel te beschrijven.

Om tot betrouwbare en valide resultaten te komen is ervoor gekozen om een standaardsituatie in de interviewsituatie aan te brengen. Dat is gedaan door alle docenten exact dezelfde vragen voor te leggen, in dezelfde volgorde en onder min of meer dezelfde omstandigheden (interviews vonden plaats in publieke ruimtes met andere mensen in de buurt). Er is verder voor gekozen om van te voren vastgestelde vragen te nemen met de mogelijkheid om daar op door te vragen met vrije vragen, omdat dit paste bij het onderwerp. Al deze afwegingen zijn gemaakt na het lezen van Brekelmans en Van Tartwijk. (pp. 2-4) De interviewer had een interesse in het onderwerp maar geen uitgesproken mening zodat met enige zekerheid gesteld kan worden dat de geïnterviewden hun antwoorden niet in de richting van de mening van de interviewer formuleerden. (p. 4) Bij de introductie van het onderwerp is gekozen om het voorbeeld van Brekelmans en Van Tartwijk te volgen. (p. 18) Ook bij de registratie van de informatie en de analyse van de interviewgegevens is dit gedaan. (pp. 14-17)

De beperking van dit PGO is dat er niet meer dan vijf docenten geïnterviewd zijn. Met meer docenten waren diepte interviews echter niet goed mogelijk geweest. Dankzij de diepte interviews is er in dit PGO een goede eerste beschrijving van het levensbeschouwelijk gesprek te vinden vanuit de praktijk. Met behulp van deze beschrijving kan dan verder onderzoek gedaan worden naar het levensbeschouwelijk gesprek. Ofwel door het houden van volledig gestructureerde interviews (want die zijn korter en specifiekere dan diepte-interviews) aan de hand van vragen die uit dit onderzoek omhoog komen, ofwel door het maken en laten invullen van vragenlijsten die opgesteld kunnen worden aan de hand van de resultaten van dit PGO.

3 Resultaten

3.2 Percentage tijd dat docenten besteden aan het levensbeschouwelijk gesprek

Alle docenten besteden een goed deel van de lestijd aan het levensbeschouwelijk gesprek, van 20% tot zelfs 90%, afhankelijk van hoe je het levensbeschouwelijk gesprek definieert. Twee zeiden 20%, één 25%, één 35% en één meer dan 50%.

3.3 Definities

Wat is een levensbeschouwelijk gesprek? Uit de interviews kwamen verschillende definities naar voren. Wat alle definities met elkaar gemeen hebben is dat de docenten duidelijk zijn waar het levensbeschouwelijk gesprek over moet gaan, namelijk de grote vragen, over leven en dood bijvoorbeeld, of over wat uiteindelijk belangrijk is. Verder wordt er in zo'n gesprek nagedacht, de diepte in gegaan, gereflecteerd. Tenslotte is het een gesprek waarin de leerling centraal staat. Gepoogd wordt om de leerling aan te spreken. Zoals één docent zei: "Waar het om gaat is: we willen ze oog geven, een beetje laten proeven, aan de levensbeschouwelijke dimensie van het leven, van het bestaan."

3.4 Doelen

De docenten noemden de volgende doelen:

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

Hieronder iets meer over elk doel.

1. Het vertellen en begrijpen van je eigen verhaal met hulp van andere verhalen

Een aantal docenten noemde dit als doel. Aan de ene kant gaat het om verduidelijking van het eigen verhaal van de leerling, aan de andere kant om het blootstellen van leerlingen aan verschillende religieuze verhalen. Een docent zei hierover: "Wij zijn in staat om dat wat we meemaken te vatten in een verhaal. En het kunnen vertellen van een verhaal is [...] de kern van het mens zijn. De dingen die ons overkomen daar kunnen we zin aan geven door de manier waarop wij er over vertellen. En het verhaal dat je over je eigen leven vertelt dat tilt je boven de situatie uit."

2. Het stellen van vragen

Dit is een doel dat veel werd genoemd door vrijwel alle docenten. De vraag activeert: “De kunst is om de leerlingen door een gerichte vraag (of door iets prikkelends) onder woorden te laten brengen wat ze ervan denken en wat ze er aan beleven, op welke manier het ze raakt.” Of zoals een andere docent zegt, “Ik probeer ze door vragen te stellen na te laten denken.” Die vraag is heel belangrijk voor het gesprek en de diepgang in het gesprek.

3. Kennis en meerdere perspectieven bieden

Alle docenten vonden het overdragen van kennis vrijwel net zo belangrijk als het voeren van een levensbeschouwelijk gesprek. Een reden daarvoor is bijvoorbeeld, “Wat ze wel merken is dat er verschillend gedacht kan worden over de dingen die in dat verhaal aan de orde komen.” Een andere docent noemde dit doel: “Kennis hebben over anderen en ook jezelf.”

4. Kritisch nadenken

Dit is een belangrijk doel wat meerdere keren op verschillende manieren werd genoemd. Het levensbeschouwelijk gesprek “dwingt je tot nadenken,” volgens één docent. Een ander wil leerlingen “een kritische geest” geven, waarmee hij bedoelt: “Laat ze zien: wat is echt en wat is nep.” [Over televisie bijvoorbeeld] Dit hangt ook weer nauw samen met vragen stellen. Volgens een docent: “Ik probeer ze door vragen te stellen na te laten denken.” En een ander wil dat de leerlingen, “Een soort handvat meekrijgen of een duw in de rug meekrijgen om niet zomaar alles wat er in onze samenleving is te accepteren zoals het is en dat ze daar verder over na gaan denken.”

5. Luisteren naar anderen

De docenten die ik interviewde erkennen het belang van leren luisteren. Eén noemde het doel: “Luisteren naar elkaar en erachter komen, waarom verschillen wij nou van mening?” Een andere docent ziet “luisteren naar anderen” als een eigenschap die hij zijn leerlingen wil aanleren, net zoals “luisteren naar jezelf.” Op de vraag waarom hij dit soort gesprekken houdt in de klas, antwoordde één docent: “Omdat ik het belangrijk vind dat je leert luisteren naar elkaar.” Dan gaan ze volgens hem “ook beter in de maatschappij functioneren. Dan zijn ze ook een beter mens.”

6. Communiceren, onder woorden brengen van eigen levensbeschouwing

“Leer goed te communiceren,” zei een docent. “Dat ze opkomen voor wat voor hen dus echt belangrijk is,” zei een ander, en vervolgde: “voor jezelf uitleggen waar je voor staat en dat ook aan anderen uit kunnen leggen.” Deze docent dacht ook aan de volgende generatie: “Stel dat je kinderen krijgt; dat je ook aan kinderen duidelijk kunt maken waar je staat. Wat is nou precies belangrijk in het leven en hoe ga je daar invulling aan geven.” Het is belangrijk “dat ze met elkaar over religie in gesprek gaan,” volgens een andere docent, die concludeerde: “Dat ze naar zichzelf kunnen kijken en dat ze dat ook kunnen verwoorden.”

7. Bewustwording van eigen levensbeschouwing, reflectie op eigen levensbeschouwing

Bewustwording en reflectie zijn doelen die een aantal keren genoemd werden. Voor één docent is de reflectie zelfs belangrijker dan het levensbeschouwelijk gesprek: “Daarom is het gesprek op zich nog niet eens zo belangrijk, als wel die reflectie erop in de opdrachten die ze daarna nog meekrijgen, waarin ze terug moeten kijken.” Een andere docent beschrijft het doel van bewustwording als volgt: “Dat ze zich meer bewust worden van zichzelf. Wie ben ik nou eigenlijk?” “Dat ze naar zichzelf kunnen kijken,” werd door een aantal docenten genoemd. Of zoals hierboven eerder aangehaald, dat ze naar zichzelf kunnen luisteren.

8. Zelfvertrouwen krijgen, er mogen zijn, waardevol zijn

Deze doelen kwamen bij elke docent terug, op zijn of haar eigen manier uitgelegd. Eén docent verwoordde het als volgt: “Leren dat jij zin kunt geven aan je leven en dat je niet afhankelijk bent van anderen of omstandigheden.” Zelfvertrouwen ook om belangrijke zaken aan te kaarten: “Zaken aan de kaak durven stellen waarvan ze diep in hun hartje vinden dat het moet. Waarvan de grote groep denkt: ‘stel je niet zo aan’, maar dat ze durven zeggen, ‘wacht even, het is wel belangrijk.’” Volgens een andere docent: “Heel simpel gezegd: stevig in het leven staan.” En na doorvragen over waaruit dat dan bestaat: “Stukje zelfvertrouwen en het gevoel waardevol te zijn.”

9. Contact met een religieuze dimensie

Ook dit kwam bij alle docenten naar voren. Poëtisch gezegd: “Het geeft je aanzetten tot.” “Het geeft ook een beetje vermoeden van.” En iets meer concreet: “Al nadenkend kom je toch in aanraking met vragen, opvattingen, ideeën, aansporingen, vermaningen, die, zal blijken, niet zozeer uit jezelf opkomen als wel aangegeven zijn door Hem die zoveel van mensen houdt dat Hij ze echt niet aan hun lot overlaat. Dat is een overtuiging die ik koester.” Dat betekent niet dat de docenten de leerlingen willen bekeren, of hun eigen geloof willen opdringen. Wel dat ze leerlingen in contact willen brengen met de religieuze dimensie van het leven.

3.5 Vormen, rol van de docent en regels

Het levensbeschouwelijk gesprek neemt verschillende vormen aan volgens de geïnterviewde docenten. Veelal leidt een leerling het gesprek, dat ofwel klassikaal ofwel in kleinere groepen plaatsvindt. Kernbegrippen bij zo'n gesprek zijn: spontaniteit, veiligheid, betrokkenheid, ruimte en vragen stellen.

Spontaniteit is belangrijk want, “als je teveel regels gaat doen dan gaat men denken aan: dit mag wel en dit mag niet. Laat ze maar zo spontaan mogelijk bezig gaan hiermee.” Veiligheid is belangrijk zodat leerlingen “weten: ‘als ik dit zeg, dat kan’.” Ook betrokkenheid wordt genoemd, in connectie met veiligheid en duidelijkheid: “Veiligheid. Duidelijkheid van mijn kant wat je er precies van verwacht. Betrokkenheid: ik wil dat iedereen er bij is. En openheid: ik vind het heel belangrijk dat mensen uitspreken waarvoor ze staan en dat ook durven. Daarom is veiligheid ook belangrijk.” Ruimte is een ander begrip dat een aantal keer werd genoemd: “Vrijheid en ruimte om te vertellen of niet. Ruimte hoort er ook bij.” Verder spelen

vragen een centrale rol: “Ik laat ze eerst zelf even nadenken met gerichte vragen. Dan doorvragen.”

Rol van de docent

De rol van de docent is heel belangrijk, zelfs al zijn alle docenten het erover eens dat het erom gaat om de leerlingen te laten spreken. Eén van de docenten vond dat docenten de volgende kwaliteiten moeten hebben: “Empathisch vermogen, goed kunnen luisteren en kunnen structureren.” Wat de docent in de klas precies doet, dat “hangt in de eerste plaats van de groep af. Want als een groep goed functioneert dan kunnen ze elkaar heel goed bijstellen. Dat moet je een beetje aftasten en kijken wat er gebeurt.” Het is belangrijk om het gesprek aan te gaan, “vanuit een goede relatie.” Tenslotte is het heel belangrijk om duidelijk te zijn, zodat leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt. Zoals één docent het zei: “Duidelijkheid van mijn kant wat je er precies van verwacht.”

Regels

De docenten hebben ook een aantal regels geformuleerd voor het goed laten verlopen van een levensbeschouwelijk gesprek. In hun woorden:

“Je moet elkaar laten uitpraten.”

“Respect hebben voor wat de ander zegt.”

“Ze moeten hun mond houden als ik iets vertel of iemand anders iets verteld.”

“Helpt wel als je een duidelijke structuur hebt en het vaak doet. Dan weten de leerlingen waar ze aan toe zijn.”

“Je moet uitkijken dat je niet je eigen wil oplegt.” “Het gaat mij niet om mij, het gaat mij om jou.”

“Geen trucje [om een levensbeschouwelijk gesprek succesvol aan te gaan] maar vanuit een goede relatie.”

4 Conclusie en discussie

4.1 Conclusies

De onderzoeksvraag voor dit PGO was: Welke doelen hebben docenten godsdienst/levensbeschouwing met het levensbeschouwelijk gesprek en hoe geven ze die vorm in hun lessen? Deze vraag is benaderd vanuit theorie en praktijk. Volgens de geïnterviewde docenten is het levensbeschouwelijk gesprek een centraal onderdeel van het levensbeschouwelijk onderwijs. Ondanks veel individuele verschillen in definitie, doelen en vormen zijn er ook een aantal overeenkomsten, die hierboven in sectie 3 aangegeven zijn. De functie van dit onderzoek is beschrijvend en dankzij de interviews met de docenten en het literatuur onderzoek bevat dit PGO een grondige beschrijving van het levensbeschouwelijk gesprek in ruime zin.

4.2 Relatie met theorie

Wat is de relatie tussen de data verzameld uit de interviews en het theoretisch kader? Net zoals de docenten, noemde ook Visser (2013) verhalen, perspectieven, vragen en reflectie. Poppe-de Wolf's (2012) doelen zijn mogelijk iets te gelimiteerd. Haar twee grote doelen waren de ontwikkeling van een levensbeschouwelijke identiteit en burgerschapsvorming. De doelen van de geïnterviewde docenten hebben het meer over analytisch denken, zelfvertrouwen en 'er mogen zijn' en een contact met de religieuze dimensie van het bestaan. Poppe-de Wolf stelt perspectiefwisseling centraal, wat wel genoemd wordt, maar wat zeker niet een hoofddoel is.

De beschrijving van de rol van docent in Van der Horst (2009) komt overeen met de rol van docent zoals beschreven door de docenten. Net zoals bij De Haas (2009) en Den Ouden (2011) staat de vraag ook centraal bij de geïnterviewde docenten. De Gruijter (2010) benadrukt in zijn dialoogmodel het belang om ruimte en openheid te creëren tijdens het gesprek, voorwaarden die de geïnterviewde docenten ook noemden. En de definitie van een dialoog van Koops (2012) toont grote overeenkomsten met het levensbeschouwelijk gesprek.

Knežić's (2011) definitie van het Socratisch gesprek komt redelijk overeen met de definitie van Koops (2012). Centraal staat het komen tot nieuwe inzichten. Dit is iets dat niet specifiek genoemd is door de geïnterviewde docenten maar waarvan gezegd kan worden dat het toch belangrijk is. Eén docent bijvoorbeeld beschreef een moment waarop een leerling van hem een nieuw inzicht had in de praktijk van abortus. Hij zei: "daar doe je het voor."

Dus de literatuur van het Socratisch gesprek kan zeker iets toevoegen aan een begrip van het levensbeschouwelijk gesprek. Omdat regels, fasen en de rol van de begeleider in het Socratisch gesprek relatief duidelijk beschreven en ontwikkeld

zijn, kan de literatuur van het Socratisch gesprek gebruikt worden om het levensbeschouwelijk gesprek verder te ontwikkelen.

De Engelse benadering van “questioning and dialogue” binnen het vak RE, zoals gearticuleerd door het DofE (2005), is een praktische visie en een die op een aantal punten overeenkomt met het levensbeschouwelijk gesprek zoals beschreven door de geïnterviewde docenten, bijvoorbeeld in de doelen “self-awareness,” “respect for all” en “open-mindedness.” Doelen zoals “appreciation and wonder”, ofwel dankbaarheid en verwondering, werden niet door de geïnterviewde docenten genoemd. Toch is er het vermoeden dat ze deze twee doelen zouden ondersteunen.

Bohm (2003) ziet de dialoog als een manier om de mensen die eraan deelnemen te transformeren. Zijn visie is van belang omdat de hoop op transformatie of verandering, hoe bescheiden ook, naar voren komt in de interviews met docenten. Het is niet overdreven om te zeggen dat het levensbeschouwelijk gesprek zelf een soort “religious practice” is, met religieuze/spirituele bedoelingen. Wat die bedoelingen precies zijn hangt af van de persoon die het gesprek leidt en van zijn of haar existentiële waarden.

4.3 Suggesties vervolgonderzoek

De mogelijkheden voor verder onderzoek zijn grenzeloos. Bijvoorbeeld, een docent zei over de vraag of zijn doelen bereikt werden: “Het is moeilijk meetbaar.” Vervolgens zag hij een mogelijkheid om meer met evaluaties te doen om te zien of zijn doelen tenminste voor een deel bereikt worden. In zijn woorden: “De meeste leerlingen, zeker in het VWO, hebben daar toch ‘feeling’ voor. Je kunt zien, met name in die evaluaties, van, ja, er zit een bepaalde ontwikkeling in.” Dus er is zeker ruimte voor verder onderzoek met behulp van evaluaties.

Een ander toekomstig onderzoeksgebied ligt binnen the literatuur over narrativiteit, geformuleerd o.a. in het werk van Roland Barthes. Het verhaal speelt een centrale rol binnen het levensbeschouwelijk gesprek en er kan bijvoorbeeld gekeken worden naar hoe een verhaal gebruikt kan worden binnen het levensbeschouwelijk gesprek. Daarbij zijn er dan ook weer mogelijkheden om vakoverstijgend te gaan werken (bijvoorbeeld met CKV) en daar onderzoek naar te gaan doen.

Tenslotte kan er veel meer onderzoek gedaan worden naar de ervaring van leerlingen. Dat is wel gedaan bij het Socratisch gesprek en zou hier ook goed op zijn plaats zijn. Wat vinden leerlingen van het levensbeschouwelijk gesprek? Hoe ervaren ze het? Verandert het ze en, zo ja, hoe? Allemaal vragen die veel kunnen toevoegen aan een dieper begrip van het levensbeschouwelijk gesprek.

4.4 Suggesties praktijk

Omdat het levensbeschouwelijk gesprek zo vaak wordt toegepast zou het goed zijn om (1) Lio’s godsdienst/levensbeschouwing meer vertrouwd te maken met

verschillende gespreks-lesvormen vanuit de literatuur, in elk geval de artikelen uit *Narhex* en het Socratisch gesprek genoemd in dit PGO en (2) om workshops te geven over een aantal van deze gespreksvormen, waarin Lio's ze zowel ondergaan als deelnemer als oefenen als gespreksleider.

4.5 Reflectie

Uit zowel het literatuuronderzoek als de interviews met docenten kwam een schat aan informatie naar boven. Het was niet makkelijk om daar een selectie uit te maken. Toch is er hier, dankzij de interviews met docenten over hun lespraktijk, een duidelijk beeld ontstaan over de definities, doelen, vormen en regels van het levensbeschouwelijk gesprek, dat bovendien samenhang vertoont met en aangevuld wordt door, de onderzochte literatuur. De docenten vertelden graag over hun ervaringen en de gesprekken waren informatief en verassend.

Literatuurlijst

Bohm, David. (2004). *On Dialogue*. London: Routledge.

Brekelmans en Van Tartwijk. (Geen datum) *Interviewen: een handleiding bij het houden van interviews in het kader van het Praktijk Gericht Onderzoek (PGO)*. Utrecht, IVLOS, Universiteit Utrecht.

De Gruijter, Arjen. (2010). Jongeren actief in gesprek: Een module waarin leerlingen met elkaar over de theodicee praten. *Narhex*, juni 2010, 15-19.

De Haas, Pim. (2009). God bewijzen met leerlingen en studenten. *Narhex*, juni 2009, 35-38.

Den Ouden, Jeanette. (2011). De weg naar wijsheid is vragen stellen: In gesprek met Jos van de Laar over Wegen naar Wijsheid. *Narhex*, oktober 2011, 82-87.

Department of Education (2005). *Assessment for learning Unit 7: Developing questioning and dialogue in RE*. Department of Education, UK

De Schepper, J. (2004). *Levensbeschouwing ontwikkelen*, Hilversum: Kwintessens uitgevers

Gadamer, H. G. (1975). *Truth and Method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). London: Continuum.

Hogeschool Theologie Levensbeschouwing Fontys. (2013). *Minor Diversiteit en Levensbeschouwing*. <http://www.fhtl.nl/?id=70> (Opgezocht 20/2/2013)

Knežić, Dubravka. (2011). *Socratic Dialogue and Teacher-Pupil Interaction (Socratisch gesprek en leraar-leerlinginteractie)*. Den Haag: Eleven International Publishing

Koops, Annette. (2012) Dialoogvaardig: Een didactiek voor het begeleiden van dialogen in het onderwijs. *Narhex*, juni 2012, 36-41.

Poppe-de Wolf, Remke. (2012). *Het voeren van levensbeschouwelijke gesprekken in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Christelijke Hogeschool Ede: Bachelorscriptie theologie.

Roebben, B. (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Deel 2: levensbeschouwelijke vorming op school*. Leuven: Acco.

Stichting Laurentius. (2013) *Levensbeschouwelijk en morele leeromgeving*. <http://www.nldata.nl/laurentius/bestuur/cgi-oic/pagedb.exe/show?no=912&fromno=906> (Opgezocht 20/2/2013)

Van der Harst, Aard. (2009). Rondetijd: Een nieuwe vorm voor vieringen op school. *Narthex*, augustus 2009, 44-48.

Visser, Taco. (2009). Bezint eer gij begint: Van menings- naar persoonsvorming. *Narthex*, augustus 2009, 30-34.

Visser, Taco. (2013). *Slides voor het college vakdidactiek van 11 februari 2013*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Vroom, H.M., (2006). Vijf redenen voor religie in het onderwijs, in: Miedema, S. (red.). *Religie in het onderwijs, zekerheden en onzekerheden van levensbeschouwelijke vorming*. Zoetermeer: Meinema, 55-69.