

## TERUGKIJKEN EN VOORUITZIEN

*enkele gedachten nav. de interviews*

Gesprekken over levensbeschouwelijke vorming roepen vaak mist, wolken en vermoeidheid op. Niet iedereen blijkt er zin in te hebben en ook de enthousiastelingen blijken het spoor wel eens bijster te raken. Zich bezighouden met levensbeschouwelijke vorming en kwesties van identiteit dreigt snel het etiket 'ideologisch geneuzel' opgeplakt te krijgen, en al gauw groeit het verlangen de energie en creativiteit heel concreet in een gemeenschappelijke activiteit te steken. Overigens lijkt het ons, dat precies dáár levensbeschouwelijke vorming handen en voeten kan krijgen!

In deze korte gedachtenontwikkeling willen wij, als een soort nabeschouwing, nog eens terugkijken op de interviews. We hebben ons hierbij laten leiden door een tweetal invalshoeken: 1) als het gaat om levensbeschouwelijke vorming, wat zie je dan in feite gebeuren? Welke spanningen, welke conflicten kom je tegen? 2) welke wegen en strategieën worden zichtbaar gemaakt naar de toekomst toe?

### **Verscheidenheid in karakter**

Kijkend naar de 'portretten' willen we ervoor waken op ieder portret een etiketje te plakken. Ieder portret heeft natuurlijk iets eigens, iets unieks, en het gevaar is niet denkbeeldig dat je een paar woorden pakt om ze 'neer te zetten'. Toch willen we met een aantal penseelstreken de interviews nog even terugnemen: dan wordt duidelijk, dat de bonte schakering van eigenaardigheden en steeds weer andere aksenten ook een aantal gemeenschappelijke trekken oplevert.

In Nijmegen wordt veel nadruk gelegd op de sfeer van de school, op de gezamenlijke verantwoordelijkheid, respect en ruimte voor de persoon, het projektmatig werken vanuit de waardengebieden van de leerlingen. Er wordt een duidelijke keuze gemaakt voor identiteitsontwikkeling van binnenuit. In Helmond staat de persoonlijke groei van leerlingen voorop en ligt het verdichtingsmoment van levensbeschouwelijke vorming vooral in de leerlingenbegeleiding. Men accepteert daarbij het pluriforme normen- en waardenpatroon: ieder draagt op zijn eigen wijze zijn/haar steentje bij.

In Heythuysen ligt het aksent op de kritische, emancipatorische functie van levensbeschouwelijke vorming, die concrete gestalte krijgt in de omgang met elkaar, in de leerstof, de projecten en organisatie van de school. Het gezamenlijk zoeken naar identiteit is een proces van binnenuit, waarin leerlingen 'leren' zien en kiezen.

In Arnhem is het uitgangspunt respect voor de leerlingen en hun vrijheid tot kiezen. Echtheid en geloofwaardigheid staan voorop; men ontkent de pluriformiteit in geloofsbeleving niet, maar erkent deze als startpunt voor onderlinge communicatie.

In Boxmeer wordt levensbeschouwelijke vorming zoekend en aarzelend ingevuld. De leerling staat voorop, maar leerlingen en leraren hebben het gevoel zich te bevinden op een autosnelweg met ongelijkvloerse kruisingen.

In Oss funktioneert levensbeschouwelijke vorming als de kritische instantie, ingebouwd in het onderwijssysteem zelf: het heeft alles te maken met eigen keuze, mentaliteit en de onderwijsactiviteiten zelf.

In Amsterdam wordt de identiteitswinst vooral gezien in de persoonlijke aandacht voor de leerling. Een façade van katholiciteit staat daartegenover. Dat veroorzaakt een spanning, een crisis in de identiteit, en daarin licht tevens iets op van levensbeschouwelijke vorming als dialoog.

In Amersfoort tenslotte zou men levensbeschouwelijke vorming kunnen karakteriseren als het verspreiden van een inktvlek over de school: werken aan de mondigheid van leerlingen door hen zoveel mogelijk kansen te bieden.

Overigens zouden we bij deze korte karakterschets wel rekening willen houden met het onderscheid tussen de beleden filosofie en de feitelijke praktijk op de betreffende school. Soms laten de verhalen meer zien van de achterliggende ideeën dan dat ze werkelijk tonen wat er precies in de praktijk gebeurt.

### **Tendensen naar een geïntegreerde aanpak**

In de teksten van de interviews zijn twee wijzen van integratie te bespeuren. Allereerst is dat een tendens om levensbeschouwelijke vorming te koppelen aan leerlingbegeleiding. Dat wil zeggen:

levensbeschouwelijke vorming wordt niet gezien als een zaak die gereduceerd kan worden tot één enkele persoon, les of viering, maar als een aangelegenheid die wel eens heel veel te maken zou kunnen hebben met de opvang en begeleiding van leerlingen.

De waarden die een school voorstaat en mee wil geven aan de leerlingen kunnen precies in de omgang met hen aan de orde komen. Naast het instructiesysteem gaat er dan zoiets als een begeleidingsysteem ontstaan.

Leerlingen zijn niet alleen maar holle vaten waar de nodige kennis in gestopt moet worden en die beloond worden met goede cijfers en een diploma, wanneer ze die kennis braaf kunnen reproduceren. Dat betekent het ontwikkelen van een terrein, waarop leerlingen persoonlijk benaderd kunnen worden, en waar ze hun eigen gezicht, hun eigen identiteit en hun eigen gevoelens kunnen tonen. Zodoende schakelt men klasseleerkrachten in, worden er taakuren uitgetrokken voor koördinatoren, die op hun beurt weer leerlingen moeten begeleiden. Terecht wordt in deze ontwikkeling levensbeschouwelijke vorming in verband gebracht met de benadering van de school als een ontmoetingsplaats van mensen, als een plek waar je je thuis kunt voelen enz. Levensbeschouwelijke vorming kan pas werkelijk plaatsvinden wanneer er sprake is van een relatie tussen leraar en leerling, en wanneer er een vrije ruimte is, ontdaan van directe normeringen en eisen.

Een andere vorm van integratie menen we te bespeuren daar, waar een verband wordt georganiseerd tussen levensbeschouwelijke vorming en het onderwijs als zodanig. Katechese funktioneert dan niet meer als afzonderlijk vak, maar er wordt projektmatig gewerkt, vanuit de waarden- en interessegebieden van de leerling. De katecheet stelt heel uitdrukkelijk kritische vragen bij het onderwijs en de onderwijsgevenden zelf. Levensbeschouwelijkheid dus, opgevat als kritische instantie binnen het totale schoolgebeuren. Levensbeschouwelijkheid ook, die niet voorbehouden is aan gereserveerde plaatsen binnen de school, maar ten diepste verbonden met het hart van het onderwijsgebeuren .

### **Verschuiving in de relatie school - kerk**

De - vaak turbulente - dynamiek van de huidige maatschappelijke ontwikkelingen brengt met zich mee dat ook het onderwijsveld voortdurend veranderingsprocessen ondergaat. Onderwijsinnovatie vraagt steeds opnieuw aanpassing van de bestaande structuren van de school en heroriëntatie van de onderwijsgevenden. Niet zelden leidt dit ertoe, dat men er eigenlijk niet in slaagt de voorafgaande fase(n) voldoende te verwerken, en op de lijn van het continuüm blijft men dan ergens steken tussen een nostalgische hang naar het verleden en een aarzelend aftasten van het nieuwe. Iets dergelijks lijkt ons ook aan de hand te zijn met de relatie school - kerk.

Vormden school en kerk tot voor kort een onverbreekelijke eenheid, waarbij de beide instituties elkaar in stand hielden en aanvulden: van deze eenheid is nauwelijks sprake meer. School en kerk zijn gaandeweg op zichzelf komen staan. Er is meer zicht gegroeid op de eigen aard en wetmatigheden van het onderwijs en op de functie van levensbeschouwelijke vorming daarbinnen.

De school is geen verlengstuk van de kerk meer, en hun beider doelstellingen lopen steeds minder parallel. Deze konstatering doen we niet om de wens de vader van de gedachte te laten zijn, maar op grond van een aantal gegevens.

Allereerst zien we, dat de priester-moderator als expliciete vertegenwoordiger van de kerk in de school zo goed als verdwenen is. Daarvoor is in de plaats gekomen een funktionaris - tenminste op een aantal scholen - die zijn werk veelal integreert in het onderwijssysteem zelf en daar zijn 'ambt' aan ontleent. Zie Helmond, waar de priester-moderator plaats heeft gemaakt voor een katecheet/adjunkt/leerlingbegeleider: een functie die structureel ingebouwd is in de schoolorganisatie zelf. Zie ook Heythuysen, waar een pastoraal werkster funktioneert die belast is met de levensbeschouwelijke vorming door gezamenlijk met kollega's projekten te ontwikkelen. Zie ook de situatie in Oss, waar de moderator heeft plaatsgemaakt voor

een adjunctdirecteursfunctie. Vergelijk ook Amersfoort, waar de moderator eraan werkt dat levensbeschouwelijke vorming plaatsvindt binnen het geheel van de school.

Vervolgens is een verschuiving aan te wijzen in de uitdrukkelijke beleving van levensbeschouwing. Tot voor kort was levensbeschouwelijke vorming grotendeels gebonden aan expliciete momenten: de kerk was op de school aanwezig in de figuur van een moderator, in de vorm van aparte lessen, aparte vieringen en een persoonlijk pastoraat. Die interesse is duidelijk aan het tanen, hoewel tegelijkertijd moet worden geconstateerd dat 'vieringen' (waarom worden deze toch nog zo vaak gekoppeld aan kerkelijke hoogtijdagen?) belangrijke trekpleisters zijn voor levensbeschouwelijke vorming. Maar het gaat niet alléén om vieringen: er is een aantal scholen aan te wijzen waar meer en meer gestreefd wordt naar vormen van integratie binnen het gehele schoolgebeuren.

### **Eenheid in verscheidenheid**

Het huidige privatiserende maatschappijbeeld legt sterk de nadruk op pluriformiteit in denken en doen. Ook in levensbeschouwelijk opzicht is deze gedachte gemeengoed geworden: iedereen moet zoveel mogelijk in zijn eigen waarde gelaten worden. In humanitair opzicht is hier uiteraard veel voor te zeggen, maar wel kan men zich afvragen of een konsekvente doorvoering van dit privatiseringsdenken de persoon wérkelijk nog wel in zijn eigen waarde laat. Geldt hier niet teveel het motto: 'Ieder voor zich en God voor ons allen'?

De gevolgen voor onderwijssituaties liggen voor de hand: juist wanneer het vakken betreft waarbij levensbeschouwing, identiteit, waarden en normen in het geding zijn, ontbreekt het aan een gemeenschappelijk kader. Op deze wijze wordt o.i. ook een belangrijk aspect van een gezamenlijke groei over het hoofd gezien. Gezamenlijke groei vooronderstelt nl. solidaire verantwoordelijkheid om elkaar te helpen en te ondersteunen, om elkaars welzijn te bevorderen. Om zichzelf te kunnen verwerklijken is inzet en openheid voor de ander onontbeerlijk.

Het probleem speelt natuurlijk minder of niet vanaf het moment dat het levensbeschouwelijk pluralisme als een positieve waarde naar voren wordt gebracht: het gemeenschappelijk vertrekpunt bestaat er dan in, dat recht wordt gedaan aan ieders eigen, unieke persoonlijkheid (kwaliteiten, mogelijkheden, opvattingen) en dat het alleszins de moeite waard is om die persoon te leren kennen. Het zal echter moeilijker worden om enige motivatie op te roepen wanneer alleen de negatieve kanten van pluriformiteit het vertrekpunt vormen.

### **Een zaak van allen?**

Het is geen toeval, dat de (adjunkt)directeur, de katecheet en de leraar maatschappijleer steevast terugkomen als gesprekspartners: zij waren er immers uitdrukkelijk voor gevraagd. Toch lijkt dat enigszins in tegenspraak met de konstatering van veel scholen dat levensbeschouwelijke vorming een zaak van allen is, en dat het geen 'vrije sektor' betreft. Slechts bij enkele gesprekken waren ook andere docenten bij het gesprek betrokken.

Katechese en maatschappijleer trekken dan ook duidelijk de kar als het gaat om levensbeschouwelijke vorming. Van deze vakgroepen gaan de initiatieven uit om onderlinge bezinningsdagen, studiemiddagen etc. te organiseren. We hebben het gevoel, dat zonder hun ondersteuning en motorfunctie in feite weinig van de grond komt, laat staan dat er vernieuwing plaatsvindt. De functie van de (adjunkt)directeur wordt als erg belangrijk aangemerkt. Hij funktioneert als de 'spil' van onderwijsvernieuwing en interactie, een krachtbron die structureel en organisatorisch in de school is ingebouwd. In een aantal gevallen is de katecheet hiervoor de aangewezen persoon.

Op minstens een aantal scholen is echter een streven waarneembaar om het levensbeschouwelijk moment te integreren in de school, zowel inhoudelijk als organisatorisch. De interviews tonen aan, dat er verschillende wegen worden ingeslagen om deze doelstelling te bereiken. In Arnhem bv. komt men tot teamgesprekken rond existentiële vragen, onder begeleiding van een deskundige; in Amersfoort probeert men het vak katechese a.h.w. uit te spreiden over meerdere docenten, die tegelijkertijd vakleerkrachten of klassedocent zijn, eveneens onder deskundige leiding; zowel in Heythuysen als in Nijmegen poogt men - overigens met wisselend succes - katechese te laten smelten met andere vakken d.m.v. een

projektmatige aanpak. Op zich genomen dienen deze pogingen onderschreven te worden: levensbeschouwelijkheid zou een vanzelfsprekend onderdeel moeten zijn van het schoolwerkplan, en tegelijkertijd organisatorisch geïntegreerd in de school. Vraag is alleen, welke weg de meeste perspectieven biedt. We zouden hierbij de volgende kanttekeningen willen maken.

- Is katechese laten geven door vakleerkrachten en niet-katechetisch geschoolden niet de dood in de pot voor het vak? Ook voor katechese is professionaliteit nodig, zowel theologisch als pedagogisch-didaktisch. De didaktische aanpak in katechelessen lijkt ons van een heel andere aard te zijn dan die in bV.lessen automechanica. Je hoort tegenwoordig nogal eens van 'branchevervaging': zou dat ook hier niet in zekere mate van toepassing kunnen zijn? Het lijkt ons, dat alleen inspiratie, enthousiasme en bewogenheid niet voldoende zijn.

- Er is uiteraard helemaal niets tegen teamgesprekken rond existentiële vragen en geloofsproblematiek, maar raakt dat wel echt het hart van de school? Wordt de docent hier niet primair als mens, en nauwelijks of niet als 'funktionaris' aangesproken? De drempel om over kwesties rond levensbeschouwing te praten, is, naar wij waarnemen, vrij hoog. Veel docenten ervaren dat al gauw 'out of the question', voelen zich bedreigd, niet-deskundig etc. en bouwen daardoor - onbewust en ongewild - een muur van onvermogen rond zich op. Blijft het effect van zo'n aanpak dan toch niet teveel hangen in de privé-sfeer, zonder dat er consequenties aan verbonden worden naar onderwijsdoelen toe?

- Zou het geen betere 'strategie' zijn om docenten primair aan te spreken in hun functie en hen vervolgens gezamenlijk aan een gemeenschappelijk projekt te laten werken? Vooral Heythuysen biedt wat dat betreft wel perspectieven. Door docenten in de eerste plaats op hun eigen vakgebieden aan te spreken, wordt de drempel om over levensbeschouwing bezig te zijn, bijna zeker verlaagd. Dat is ook agogisch juister: een gezamenlijke werkopdracht brengt een proces op gang, waarin iedereen de kans krijgt zichzelf te blijven en zijn eigen deskundigheid aan de dag te leggen, en tegelijkertijd zichzelf als 'mens' te laten zien. Op deze wijze kan er wellicht sprake zijn van een 'ingebouwde' discussie, die het hart van de school raakt, en van katechese geen vrijplaats of natuurreservaat maakt. Misschien is het zelfs wel zo, dat het vak katechese alleen op deze wijze toekomstige kans van slagen heeft: samen met anderen.

### **Tenslotte**

De interviews vormen een saillante afspiegeling van de situatie waarin de levensbeschouwelijke vorming zich bevindt. Er wordt iets zichtbaar van de 'ondergang van het christelijk avondland', waar godsdienst en levensbeschouwing slechts een marginale plaats innemen en waarvan de betekenis in ieder geval niet overtrokken moet worden voorgesteld. Grote groepen jongeren gaan hun eigen weg, ook op levensbeschouwelijk terrein. Ze hebben een broertje dood aan antwoorden van geïstitutionaliseerde levensbeschouwingen en godsdienstige overtuigingen. Niet zelden worden levensbeschouwelijke kwesties tot taboes verklaard.

Naast 'bloedarmoede' is ook nieuwe inspiratie en enthousiasme waar te nemen: je ziet mensen hartstochtelijk op zoek gaan naar wat hen ten diepste kan bewegen. Dat dit niet zonger conflicten en frustraties blijft, is begrijpelijk: velen voelen zich bedreigd wanneer men dicht op elkaars huid zit, wanneer diepgewortelde overtuigingen ter discussie worden gesteld. Gevolg: uit angst voor conflicten sluit men zich af, is men niet bereid tot het uitwisselen van visies en opvattingen. Dit laatste lijkt ons overigens van fundamenteel belang voor levensbeschouwelijke vorming in de toekomst: zonder een door iedereen geaccepteerd gespreksplatform, zonder een door iedereen gedragen samenwerking op breed niveau lijkt levensbeschouwelijke vorming in de toekomst een illusie. Enig uithoudingsvermogen lijkt daarbij onontbeerlijk; het is dan ook te hopen dat, zoals bij stayers, er goede gangmakers gevonden kunnen blijven worden.