

- Paus Franciscus. (2015). *Geprezen zijt Gij! Over de zorg voor het gemeenschappelijk huis*: Encycliek Laudato Si van paus Franciscus. Brussel: Licap.
- Pint, K. (2017). *De wilde tuin van verbeelding: Zelfzorg als vrolijke wetenschap*. Amsterdam: Boom.
- Ricard, M. (2015). *Altruïsme: De kracht van compassie* (M. Stoltenkamp, Vert.). Utrecht: Ten Have.
- Schmidt, P. (2008). *Ongehoord: Christen zijn volgens de Bergrede*. Leuven: Davidsfonds.
- Spadaro, A. (2013). Interview met paus Franciscus. *Streven: Cultureel maatschappelijk tijdschrift*, november 2013, 867-894.
- TheLipTV. (2014, 19 april). Iran mother stops execution of son's killer [Videobestand]. Geraadpleegd van <https://www.youtube.com/watch?v=cwh17osBCNI>
- Tutu, D., Dalai Lama & Abrams, D. (2017). *Het boek van vreugde* (L. Jansen, Vert.). Amsterdam: HarperCollins.
- Van Alstein, M. (2018). *Omgaan met controversie en polarisatie in de klas*. Kalmthout: Pelckmans.
- Vanier, J. (2014). *Het mysterie van Jezus in het Johannesevangelie*. Averbode: Altiora.
- Van Baars, L. (2018, 27 december). Je kijkt niet met je ogen, maar met je hersenen. *De Morgen*, 15.

18. Leren door dialoog in het vak godsdienst/levensbeschouwing

Jochem Quartel

Leerdoelen

- Na het lezen van dit hoofdstuk kun je het belang van dialogisch leren verwoorden.
- Ook kun je de verschillende typen dialoog benoemen en uitleggen dat deze verschillende typen ieder om een eigen benadering en aanpak vragen.
- Verder kun je de diverse aspecten van de verstandelijke dialoog in het bijzonder omschrijven en deze toepassen in lessen.
- Tot slot ben je in staat de valkuil van 'geklets in de ruimte' te omzeilen.

Typen dialoog

We willen een samenleving waarin mensen elkaar respecteren en elkaar zien. Een samenleving met begrip voor de ander, voor diversiteit en verantwoordelijk burgerschap. We willen mensen die een waardige kijk op het leven hebben. Tevens vinden we het van belang dat mensen reflecteren op hun ideeën, keuzes en handelingen. Een vak zonder gesprek en ontmoeting met de ander, het andere en met zichzelf is dan ook ondenkbaar. Dialoog is onontbeerlijk. In de theologie en religiewetenschap, twee legitimerende disciplines van het vak, is altijd aandacht geweest voor de interreligieuze dialoog. In de literatuur over de interreligieuze dialoog komen grofweg vier verschillende typen dialoog naar voren (zie bijvoorbeeld Küster, 2003):

1. De dialoog van het leven;
2. De dialoog van het verstand;
3. De dialoog van het hart;
4. De dialoog met zichzelf.

Wat houden deze typen dialoog in en welke zouden we op welke manier kunnen gebruiken bij het vak godsdienst/levensbeschouwing?

1. De dialoog van het leven

De dialoog van het leven gaat over de vraag hoe we als mensen met verschillende religies en niet-godsdienstige levensbeschouwingen met elkaar kunnen samenleven. Deze vorm van dialoog krijgt bijvoorbeeld praktisch vorm door in een buurt of

een wijk een feest te organiseren waarbij mensen van verschillende achtergronden elkaar ontmoeten. De nadruk ligt hier op de praktijk, de open ontmoeting en het samenleven.

Als burger leef je in een samenleving die gekenmerkt wordt door een religieuze pluriformiteit. Het vak GL zou hier een bijdrage aan de burgerschapsvorming van de leerlingen kunnen leveren. Een mogelijkheid is bijvoorbeeld leerlingen in contact te brengen met jongeren met andere levensbeschouwingen dan hun eigen. Dat kan via internet, maar ook in levenden lijve; in de klas (door mensen uit te nodigen) of juist daarbuiten (door mensen op te zoeken). Organiseer uitwisselingsprojecten. Breng de jongeren met elkaar in contact, laat ze elkaar leren kennen en met elkaar optrekken. Laat ze hierover reflecteren. Hoofdzaak in de dialoog van het leven is de ontmoeting met de ander. Het gesprek kan over alles gaan en betreft niet noodzakelijk de kijk op het leven van de ander. Sterker nog: het gesprek behoeft niet het enige of het meest essentiële te zijn. Samen eten, sporten, spelen, enzovoort, voldoen ook, en zijn soms zelfs geschiktere manieren om samen te leven en elkaar te ontmoeten.

2. De dialoog van het verstand

Wanneer we spreken over de interreligieuze of interlevensbeschouwelijke dialoog, wordt vaak primair aan dit type dialoog gedacht. Deze intellectuele dialoog van het verstand wordt vaak op een academische wijze gevoerd op symposia, seminars en studie- en ontmoetingsdagen. Meestal betreft het hier een dialoog tussen hoger opgeleiden met verschillende levensbeschouwelijke visies. Zulke dialogen gaan over de inhoud van de religies en levensbeschouwing, over zinvragen. Wat is de mens? Wat is de zin en het doel van ons leven? Wat is het goede en wat de zonde? Wat is de oorsprong en wat de zin van het lijden? Wat is de weg tot het ware geluk? Wat is de dood? Wat is dat laatste, onuitsprekelijke mysterie, dat ons bestaan omgeeft, het mysterie, waarin onze oorsprong ligt en waarheen wij op weg zijn? Dit type dialoog vindt vaak plaats op universiteiten, hogescholen, in godshuizen of in congrescentra.

De dialoog van het verstand kan vanzelfsprekend ook goed gevoerd worden in de lessen GL. Op deze manier kunnen leerlingen de eigen levensbeschouwing scherpen aan die van anderen. Is er weinig levensbeschouwelijke diversiteit in de klas en op school? Haal jongeren van buiten de school in de klas, via digitale communicatie of in levenden lijve. Of ga de school uit. En uiteraard kunnen leerlingen zich ook schuren aan de levensbeschouwing van de leraar.

Bij de dialoog van het verstand gaat het om twee dingen. Ten eerste om de levensbeschouwelijke inhoud. Daarnaast om de vaardigheden die komen kijken bij het voeren van een dialoog zoals goed luisteren, empathisch vermogen, respectvolle benadering, doorvragen, het kunnen veranderen van perspectief, enzovoort. Een goede beschrijving van dit soort vaardigheden of competenties is te vinden in het document *Leerlingcompetenties godsdienst/levensbeschouwing* opgesteld door Roel van Swetselaar en Taco Visser (2011).

Een concreet voorbeeld. In een lessenserie over religie en geweld laat je leerlingen eerst een paar keer in groepjes of tweetallen oefenen met het voeren van een dialoog over een levensbeschouwelijk onderwerp. Hierbij vindt formatieve toetsing plaats doordat leraar en leerlingen elkaar feedback geven. Voor de summatieve toets gaan de leerlingen in groepjes van drie verschillende visies op het gebruik van geweld (en geweldloosheid) bestuderen.¹ Een leerling bestudeert bijvoorbeeld de visie van de islam, een ander die van het boeddhisme en weer een ander die van het jodendom. Vervolgens gaan de leerlingen met elkaar in dialoog over deze visies, waarbij ze reageren op elkaar. Hierbij mogen ze behalve de bestudeerde visie ook hun eigen ideeën over geweld en geweldloosheid inbrengen. De dialoog wordt opgenomen en ingeleverd in de vorm van een audiobestand en wordt door de leraar beoordeeld op grond van inhoud (de visie van de bestudeerde religies), eigen visie en argumentatie en de competenties op het gebied van het voeren van een dialoog.

3. De dialoog van het hart

De mystieke ervaring, de spirituele beleving, interreligieuze vieringen. Daarover gaat het bij de dialoog van het hart, een derde type dialoog. Hierbij draait het om de gezamenlijke beleving en ervaring van het bestaansmysterie. Niet het gesprek en het verstand maar het hart staat centraal. Een voorbeeld is een interreligieuze bijeenkomst of viering waar wordt gelezen uit heilige teksten en gezongen uit bundels van verschillende religies, en waar men samen eerbiedig stil wordt voor het goddelijke geheim. Deze dialoog van het hart komt vooral voor onder de meer vrijzinnige vertegenwoordigers van religies, en vindt vaak plaats in godshuizen of op meer neutrale plekken waar een grotere groep mensen in past. De vertaling naar de lessen GL is hier wellicht problematischer dan bij de vorige twee typen dialoog. Want: kun je leerlingen verplichten een religieuze of interreligieuze viering bij te wonen?

¹ Voor een handig document over de visies op geweld van de vijf wereldgodsdiensten, zie Beraadgroep Interreligieuze ontmoeting (2011).

Kun je leerlingen verplicht stil laten zijn en laten mediteren in de les? Hierover is verschil van inzicht en mening onder leraren en godsdienstpedagogen. Voor wie wil is er de mogelijkheid om met leerlingen – binnen of buiten de school – een kaars te branden, stil te zijn, muziek te luisteren, naar kunst en beeld te kijken, en te bidden en mediteren en dit samen in levensbeschouwelijke diversiteit te beleven. Om samen iets te ervaren van zin en van dat wat groter is dan onszelf.

4. De dialoog met zichzelf

Het bijzondere van de mens is dat hij zich tot zichzelf kan verhouden. Wij kunnen nadenken over wie wij willen zijn. Hoe de leerling zich verhoudt tot alles wat bij het vak GL de revue passeert is dan ook een vraag die ertoe doet. De dialoog met zichzelf is onontbeerlijk voor de ontwikkeling van de eigen levensbeschouwelijke identiteit; ze is daarom ook voor de leerling nodig om zichzelf te kunnen vormen en laten vormen. Levensbeschouwelijke reflectie wordt dan ook door velen gezien als een wezenlijk onderdeel van het vak. Hiervoor is rust en tijd nodig. Dit kan als huiswerk worden opgegeven – zodat de leerling er thuis in alle rust over kan nadenken – maar wordt ook wel in de klas gedaan. Voorwaarde in het laatste geval is wel dat er voldoende orde, betrokkenheid en rust voor is. Leerlingen denken in de dialoog met zichzelf na over vragen zoals:²

- Wat geeft mijn leven uiteindelijk zin (de wil, de levensovertuiging)?
- Bij welke verhalen en gemeenschappen voel ik mij thuis (het hart, het levensgevoel)?
- Wat zijn mijn opvattingen over het leven en hoe beredeneer ik deze opvattingen (het verstand, de levensbeschouwing)?
- Leef ik naar wat ik wil, voel en vind (de handen, het doen, de levenswijze)?

Een bekende vorm waar dit soort reflectie in wordt gegoten, is het 'levensvisieboek': een soort van levensbeschouwelijk dagboek waarin bij alle of sommige thema's die in het curriculum aan de orde komen de leerling een stukje schrijft over de vraag hoe hij of zij zich verhoudt tot het onderwerp. De beoordeling en toetsing van zo'n levensvisieboek is onderwerp van discussie. Hoe leer je leerlingen te reflecteren? Hoe toets je reflectie? En hoe zwaar moet het meegewogen worden? Op deze vragen lijken geen eenduidige antwoorden gegeven te kunnen worden, maar er valt zeker wel iets over te zeggen. In algemenere zin is de vraag: hoe toets je de vorming van leerlingen? Is dat meetbaar? Moet je dat willen? Een en ander heeft natuurlijk ook met de visie op het vak te maken.

² Naar: Visser (2012)

Aspecten van een dialogische benadering

De dialoog die het meest wordt gevoerd in religieonderwijs, is die van het verstand. Wie het vak op een cognitieve dialogische manier (de dialoog van het verstand) wil insteken, heeft te maken met drie hoofdaspecten. Ten eerste is er natuurlijk de levensbeschouwelijke inhoud waarover gesproken wordt. Bij het vak godsdienst/levensbeschouwing gaat de dialoog over thema's die een duidelijke link hebben met de religieuze en levensbeschouwelijke dimensie. Door met anderen in dialoog te gaan hoop je te bereiken dat een leerling de eigen gedachten en opvattingen over het thema dat aan de orde is zal scherpen en kritisch bekijken en dat zijn of haar horizon verbreed wordt, waardoor de dialoog met zichzelf ook wordt verbreed en verdiept. Ten tweede wil je waarschijnlijk dat een leerling groeit in de vaardigheden die bij het voeren van een dialoog komen kijken. Dat betekent dat een leerling ook veel tussentijdse feedback (formatief) moet krijgen over de manier waarop en de mate waarin hij luistert, zich verplaatst in andere perspectieven, de ander respectvol benadert, en ga zo maar verder. Ten derde is het belangrijk je te realiseren dat het voeren van een dialoog ook over didactiek gaat. De dialoog (van het verstand) als middel is een (vak)didactische methode. Naast de levensbeschouwelijke inhoud en het oefenen van dialoogvaardigheden is het voeren van de dialoog zelf een belangrijk aspect dat gedeeltelijk op zichzelf staat en derhalve niet samenvalt met de inhoud of de vaardigheden. Wie het belangrijk vindt dat leerlingen met elkaar in gesprek gaan en zodoende levensbeschouwelijk met elkaar communiceren, baseert zich hoogstwaarschijnlijk primair op de leertheorie van het sociaal-constructivisme. Volgens deze leertheorie vindt leren vooral plaats in samenwerking met anderen, wanneer een leerling emotioneel betrokken is bij de inhoud en door zelf betekenis op te bouwen (te construeren). Leren in dialoog en door middel van levensbeschouwelijke communicatie heeft didactisch gezien dan ook goede papieren. De dialoog is naast de inhoud ervan ook zelf onderdeel van het leren.

Theoloog en godsdienstpedagoog Bert Roebben zegt hier ook het nodige over, bijvoorbeeld in zijn artikel in vaktijdschrift *Narhex* waarin hij een weerwoord geeft aan Paul Vermeer, die in zijn ogen te weinig aandacht heeft voor het dialogische aspect van het vak (Roebben, 2014a, p. 9):

Leren doe je immers nooit alleen, maar altijd in de tegenwoordigheid van een ander, of hij nu feitelijk aanwezig is als fellow naast je in de klas, of denkbeeldig in de personen uit de traditie die ter sprake komen of in de gestalte van de leraar die over je schouder meekijkt, wanneer je een opdracht maakt of een onderzoekje uitvoert op

de computer. Betekenis ontstaat, kennis wordt gegenereerd en geconstrueerd, altijd in het gesprek met meaningful others. (...) Wellicht heeft Vermeer dit voor ogen wanneer hij spreekt over de ontwikkeling van de autonomie van de leerling. Deze autonomie is altijd in communicatie, in relatie, in overleg met zichzelf, met anderen en met de zinvolle tradities waarin ze verankerd is. Hermeneutiek is daarom altijd ook communicatie. De diamant van autonoom ontwikkelend leren wordt gepolijst aan en met anderen. Ik heb dit elders omschreven als de 'narratief-communicatieve' dimensie van leren (Roebben, 2014b), als 'leren in verschilligheid' (2011, 47-56) en als 'ontmoetingsleren' (2007, 156-160).

San van Eersel (2013) beschrijft dat de meest populaire manier om te leren - binnen het Nederlandse onderwijssysteem – neerkomt op het reproduceren van informatie door vragen te stellen op een toets om zo vast te stellen of leerlingen weten wat ze al zouden moeten weten. Ook al stelt hij tevens vast dat er gecommuniceerd wordt door het uitwisselen van opvattingen met het oog op kennisdeling en probleemoplossing. Van Eersel (2013) stelt dat dit op zijn minst eenzijdig te noemen is:

In dialogische communicatie krijgen leerlingen alternatieve perspectieven aangereikt en worden ze 'gedwongen' om zich te verdiepen in de opvattingen en veronderstellingen van anderen, op een manier die vraagtekens plaatst bij hun eigen conceptuele veronderstellingen. Het is dit relationele element van kritische wederkerigheid dat dialoog onderscheidt van de interactieve leerstijlen die binnen het onderwijs recentelijk zijn gepromoot. Dit relationele element komt tot uitdrukking in de opvatting dat woorden niet één vastomlijnde betekenis hebben, maar hun betekenis krijgen op het moment dat ze in de interactie met anderen worden uitgesproken en op selectieve wijze worden verbonden met de betekenisaders van de gesprekspartners. Zo beschouwd is betekenis het resultaat van de gezamenlijke communicatieve praktijken van mijzelf en anderen. Het kritische element zorgt ervoor dat de woorden die de deelnemers aan een gesprek in relatie tot elkaar uitspreken, een nieuwe betekenis creëren. Dialoog is hierdoor niet alleen een voorwaarde voor leren, maar een essentieel bestanddeel van het leer- en ontwikkelproces zelf. Zonder dialoog leidt leren tot de (kritiekloze) reproductie van kennis of tot het kopiëren van de opvattingen van anderen, maar niet tot de ontwikkeling van nieuwe kennis of persoonlijke groei.

Dialoog, niet alleen als een voorwaarde voor leren, maar als een essentieel bestanddeel van het leer- en ontwikkelproces zelf. Omdat we leerlingen en burgers

willen die relatief zelfstandig en autonoom, met een kritische blik, zelf hun kijk op het leven ontwikkelen. Dialoog, niet alleen als een (werk)vorm, maar omdat het ook vormend is.

Nu bestaan er verschillende soorten van de (cognitieve) dialoog. In de literatuur wordt onder meer gesproken over het levensbeschouwelijke gesprek, theologiseren en het socratische gesprek. Belangrijk is in ieder geval dat de leraar duidelijke leerdoelen vaststelt, duidelijke spelregels en duidelijke beoordelingscriteria. Een goede dialoog schud je niet zomaar even uit de mouw, maar vereist een gedegen voorbereiding van een goed opgeleide professional. In ieder geval geldt hier het volgende onderscheid:

Alexander distinguishes between conversation that tends to be relaxed and may lead nowhere and dialogue, characterised by purposeful questioning and chaining ideas into a 'coherent line of thinking and enquiry' – the dialogical principle of cumulation. (Alexander & Wolfe, 2008, p. 8).

De valkuil van levensbeschouwelijke communicatie en dialoog is: geklets in de ruimte waarbij niet geleerd wordt, en de leraar tevreden is want 'ze hebben lekker zitten praten over een levensbeschouwelijk thema'. Maar wie deze valkuil weet te omzeilen, kan met een dialogische benadering van het vak veel waarde toevoegen aan het leren van de leerling. Zoveel is hierboven hopelijk duidelijk geworden.

Tot slot

Een goede dialoog organiseren is geen sinecure. De leraar dient zich allereerst af te vragen wat voor type dialoog hij voor ogen heeft en op grond van het gekozen type verder vorm te geven aan de lessen. Wanneer de dialoog van het verstand verkozen wordt, is het zaak aandacht te schenken aan zowel de inhoud van de dialoog als aan de dialoogvaardigheden (om daarin te groeien), als mede aan het gegeven dat de dialoog zelf een middel is om tot leren te komen (op meta-niveau). De leerling die zich ook van het laatste bewust is, zal gerichter en effectiever leren bij de dialoog. Wie zich verder en diepgaander wil bekwamen in de didactiek van de dialoog doet er goed aan de publicaties van Burbules (1993) en Castelijns en Verhoeven (2013) te bekijken.

Literatuur en bronnen

Alexander, R. J. & Wolfe, S. (2008). Argumentation and dialogic teaching: Alternative pedagogies for a changing world. London: Futurelab.