

- Beraadgroep Interreligieuze ontmoeting. (2011). *Hoe zien religies geweld? Visies op oorlog in jodendom, christendom, islam, hindoeïsme en boeddhisme* (Brochure). Amersfoort: Raad van Kerken in Nederland. Geraadpleegd van <https://www.raadvankerken.nl/files/2011/01/religieengeweldinhoudweb.pdf>
- Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Castelijns, C. & Verhoeven, S. (2013). *Dialogo in de klas: Achtergronden, handreikingen en praktijkervaringen: Basis- en voortgezet onderwijs*. 's-Hertogenbosch: KCP Groep in opdracht van het ministerie van OCW.
- Küster, V. (2003, November). *Wie, met wie, over wat? Een zoektocht in het landschap van de interreligieuze dialoog* (Oratie). Crossculturele Theologie, Theologische Universiteit van de Gereformeerde Kerken in Nederland, Kampen.
- Roebben, B. (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*. Leuven: Acco.
- Roebben, B. (2011). *Scholen voor het leven. Kleine didactiek voor de hoop in zeven stappen*. Leuven Acco.
- Roebben, B. (2014a). Subversief durven denken: Een weerwoord aan Paul Vermeer. In: *Narhex*, 14(2), pp. 8-14.
- Roebben, B. (2014b). Spiritual Learning Communities – historical, systematic and practical observations. In: *Religious Education* 2014 (3), p. 109.
- Van Eersel, S. (2013). De invloed van dialoog op de vorming van leerlingen. *Schoolbestuur*, Jrg. 33(1).
- Van Swetselaar, R. & Visser, T. (2011). *Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing* (Brochure). Woerden: Besturenraad. Geraadpleegd van <https://www.verus.nl/aanbod/producten/leerlingcompetenties-godsdienstlevensbeschouwing>
- Visser, T. (2012). Labora et ora: Voorstel voor een vakdidactisch model godsdienst/levensbeschouwing. *Narhex*, 12(2), 5-12.

19. Narratief levensbeschouwelijk onderwijs

Isolde de Groot

Leerdoelen

Na het lezen van dit hoofdstuk kun je:

- Verschillende typen narratief levensbeschouwelijk onderwijs benoemen;
- Verwoorden wat mogelijke doelen zijn van narratief onderwijs;
- Jouw eigen (minder of meer geëxpliciteerde) visie op het wat en waartoe van narratief onderwijs positioneren in relatie tot relevante theorieën.

1. Introductie

In het vak godsdienst en levensbeschouwing wordt veel gewerkt met verhalen. Verhalen uit religieuze tradities worden bijvoorbeeld gebruikt om leerlingen inzicht te bieden in de geschiedenis van deze religies. Verhalen van voorbeeldfiguren als Malala en Martin Luther King kunnen helpen om leerlingen inzicht te bieden in de waarden, idealen en gebeurtenissen die mensen kracht kunnen geven bij het bestrijden van sociaal-culturele en economische ongelijkheden. Als docentopleider van de eerstegraadsopleiding HVO/Levensbeschouwing aan de Universiteit voor Humanistiek heb ik me de afgelopen jaren verdiept in narratief onderwijs: Wat houdt het in? Wat voegt narratief onderwijs toe aan bestaande benaderingen? Met welke ethische kwesties moet je als docent rekening houden bij het (vorm)geven van narratief levensbeschouwelijk onderwijs?¹ Deze vragen heb ik verkend door theoretisch onderzoek te doen, en door docenten en docentopleiders te interviewen die zelf aangeven narratief onderwijs te verzorgen. In algemene zin beschouw ik narratief onderwijs als onderwijs waarin het bevragen en ontwikkelen van verhalen van leerlingen of anderen centraal staat, en/of het bevorderen van narratieve competenties. In dit hoofdstuk beschrijf ik een raamwerk voor narratief onderwijs dat ik heb ontwikkeld, en dat onderscheidt maakt tussen verschillende typen narratief levensbeschouwelijk onderwijs. De verschillende typen narratief onderwijs worden geïllustreerd aan de hand van voorbeeldlessen en werkvormen van docenten en docentopleiders levensbeschouwing, zoals beschreven in *Narhex* of gedeeld

¹ Ten behoeve van de leesbaarheid – en vanwege mijn achtergrond als docent en docentopleider HVO/levensbeschouwing – hanteer ik in dit hoofdstuk de term 'levensbeschouwing' i.p.v. godsdienst/levensbeschouwing/ LEF/etc.

tijdens ontmoetingen. Het raamwerk is bedoeld als handvat voor docenten (teams) om te inventariseren welke aspecten van narratief levensbeschouwelijk onderwijs momenteel deel uitmaken van hun onderwijsprogramma, en welke ze nog zouden willen toevoegen.

2. Theoretische en levensbeschouwelijke uitgangspunten

Voordat ik inga op het raamwerk voor narratief levensbeschouwelijk onderwijs dat ik heb ontwikkeld, beschrijf ik eerst de centrale theoretische en levensbeschouwelijke uitgangspunten die aan het raamwerk ten grondslag liggen. Een eerste uitgangspunt bouwt voort op theorievorming op het gebied van humanistische vorming en humanistisch levensbeschouwelijk onderwijs (o.a. Aloni, 2007; De Groot, Oostdijk & Wijnen, 2018; Otten, 2010; Veugelers 2008). Net als mijn collega's beschouw ik identiteitsontwikkeling als een belangrijk onderdeel van levensbeschouwelijke vorming, naast inzicht krijgen in de ontstaansgeschiedenis van verschillende levensbeschouwingen, hun instituties, hun geloofsleer en hun centrale levensbeschouwelijke concepten, en vaardigheden als religieus redeneren.

Een tweede uitgangspunt sluit aan bij het werk van psychologen, sociale wetenschappers en filosofen als McAdams (2001) Giddens (1991) en Ricoeur (1984), en betreft de idee dat identiteitsontwikkeling beschouwd kan worden als een narratief proces. Met culturele psychologen als Haste en Abrahams (2008), die getheoretiseerd hebben over de wisselwerking tussen de ontwikkeling van persoonlijke narratieven, culturele narratieven en sociaaleconomische ontwikkelingen, ga ik er eveneens vanuit dat betekenisgeving van individuen plaatsvindt middels intra- en interpersoonlijke dialoog, en dat deze dialoog op haar beurt beïnvloed wordt door het cultureel kapitaal van een samenleving en de culturele narratieven waarmee men opgroeit. Deze wisselwerking maakt dat onze verhalen ook inzicht bieden in de samenleving waarin we leven. McAdams verwoordt dit als volgt: "Life stories are psychosocial texts that are jointly crafted by the individual himself or herself and the culture within which the individual's life has meaning. Our autobiographical stories reflect who we are, and they also reflect the world in which we live." (2001, p. 117).

Met verschillende andere collega's (o.a. Roebben, 2009; Geurts, 2016) beschouw ik levensbeschouwing bij uitstek als een vak waarin de narratieve identiteitsontwikkeling ondersteund kan worden. In vakken als geschiedenis en maatschappijleer wordt eveneens gewerkt met verhalen, en leren leerlingen de verhalen van henzelf en anderen te duiden in relatie tot historische en sociaal-politieke ontwikkelingen. Waar

deze vakken zich primair richten op het ontwikkelen van vaardigheden voor het analyseren van bronnen en voor geïnformeerde en verantwoorde maatschappelijke participatie, is levensbeschouwing (vanuit humanistisch perspectief) eveneens gericht op het ondersteunen van de narratieve identiteitsontwikkeling van jongeren. Hierbij onderscheid ik drie componenten van narratieve identiteitsontwikkeling:

1. De levensfilosofie van mensen: Hoe sta ik in het leven? Wat geeft mijn leven betekenis? Hoe denk ik over de betekenis van het leven?
2. Hun zelfbeeld: Beschouw ik mijzelf als een zorgzaam persoon?
3. Hun religieuze en existentiële ervaringen: Welke ervaringen hebben mij gesterkt in mijn geloof? Met welke rituelen heb ik kennisgemaakt bij verlieservaringen in het verleden?

Gezien de discussies in het publieke debat over de nadelige en voordelige invloeden van religie(s) op een samenleving, ben ik daarnaast van mening dat het vak levensbeschouwing niet alleen gericht moet zijn op het ondersteunen van de ontwikkeling van individuen, maar ook op het ondersteunen van de ontwikkeling van verhalen over de plek van levensbeschouwing binnen school en samenleving. Zo hebben docenten levensbeschouwing mijns inziens een rol in het bevragen van eenzijdige culturele narratieven over levensbeschouwingen van buitenaf (zoals de voorstelling van islam als een politieke ideologie door Geert Wilders, lijsttrekker van de PVV) en van binnenuit (zoals de voorstelling van jihadistische salafisten dat geweld tegen niet- of andere moslims geoorloofd is ter bevordering van een islamitische wereld). Ook hebben zij een rol in het mee-ontwikkelen van gelaagde(re) narratieven over religies. Daarnaast hebben zij een rol in het bevragen van de relatieve hoeveelheid aandacht in een school voor religieuze gebruiken uit verschillende tradities. In een bijzondere school kunnen docenten met leerlingen en collega's bijvoorbeeld nagaan hoe de aandacht voor een bepaalde religie zich – momenteel en idealiter – verhoudt tot de aandacht in deze school voor religieuze gebruiken uit andere tradities. Daarnaast kunnen docenten met leerlingen en collega's stilstaan bij de school als waardengemeenschap (Geurts, 2016), en hun bijdrage leveren aan gebruiken die leerlingen en personeel 'religie-overstijgend' kunnen begeleiden bij het stilstaan bij centrale, gezamenlijke levenservaringen.

Op basis van een verkenning van relevante theorieën over narratief leren in godsdienstpedagogisch onderzoek en gerelateerde onderzoeksvelden (burgerschapsonderwijs en 'levenslang leren') onderscheid ik zes theoretische, pedagogische en didactische elementen van narratief leren, waaronder de aard van

narratief leren en de typen narratieven die men kan onderscheiden: individuele, culturele en ‘niet-talige’ verhalen, zoals beelden en muziek (zie ook: De Groot, 2016; 2017). In het door mij ontwikkelde raamwerk (zie tabel 1) zijn drie van de zes aspecten in kaart gebracht: de variëteit aan doelen van narratief onderwijs dat zich richt op identiteitsontwikkeling, mogelijke vormen van narratief leren, en gerelateerde leeractiviteiten. Eerder maakten Goodson en Gill (2011) onderscheid tussen drie typen narratief leren: leren van verhalen van anderen, leren tijdens het verhalen zelf en leren door te reflecteren op het eigen verhaal. Clark en Rossiter maakten daarnaast onderscheid tussen het leren door verhalen te horen, door verhalen te vertellen en door verhalen te herkennen, in de zin dat men zichzelf leert herkennen als “narratively constituted and narratively positioned” (2008, p. 65). In het raamwerk heb ik deze eerdere onderscheiden samengevoegd tot vier typen: a) leren van verhalen; b) leren in het vertelproces; c) leren over de kracht van taal en het narratieve karakter van betekenisgeving en identiteitsontwikkeling, en d) leren door je eigen verhaal te positioneren.

In de volgende paragraaf geef ik voorbeelden van werkvormen bij de verschillende typen narratief onderwijs in relatie tot de twee eerdergenoemde doelen: ontwikkeling van het persoonlijke levensverhaal en de persoonlijke levensbeschouwing (waarbij men zich tevens verhoudt tot bestaande religieuze tradities), en ontwikkeling van culturele verhalen over de relatie tussen levensbeschouwing en samenleving.

Tabel 1: Narratieve levensbeschouwelijke vorming

	Ontwikkeling van persoonlijk levensverhaal en levensbeschouwing	Ontwikkeling van culturele verhalen over levensbeschouwing en samenleving
Leren van verhalen	Via de verhalen van anderen (films/boeken/beelden) leren over de eigen levensfilosofie, het eigen zelfbeeld en de eigen levens (beschouwelijke) ervaringen	Van narratieve bronnen leren over levensbeschouwelijke gemeenschappen en de relatie tussen levensbeschouwing en samenleving
Leren in het vertelproces	Verhalenderwijs verder ontwikkelen van mens- en wereldbeeld en betekenisgeven aan levens (beschouwelijke) ervaringen	Verhalenderwijs (leren) bijdragen aan de co-constructie van inclusieve verhalen over de relatie tussen samenleving en levensbeschouwing
Leren over de kracht van taal en het narratieve karakter van betekenisgeving	Verwerven van inzicht in de kracht van taal en processen die het ontstaan en de transitie van persoonlijke narratieven beïnvloeden	Verwerven van inzicht in processen die het ontstaan en de transitie van culturele narratieven over religie/ levensbeschouwing beïnvloeden
Leren door je eigen verhaal te positioneren	Leren duiden van het eigen levensverhaal i.r.t. traditionele en nieuwe verhalen over de relatie tussen levensbeschouwing en samenleving	Leren duiden van verhalen over goed (samen)leven i.r.t. traditionele en nieuwe verhalen over de relatie tussen levensbeschouwing en samenleving

3. Het bevorderen van een persoonlijk levensverhaal en een persoonlijke levensbeschouwing

Het eerste type narratief leren binnen levensbeschouwelijk vormingsonderwijs dat voortbouwt op de eerder genoemde theorievorming, betreft het voorleggen van *verhalen waarin personen hun opvattingen over het leven en hun levenservaringen delen*. In het kader van deze eerste vorm kunnen docenten bijvoorbeeld bevorderen dat leerlingen (of studenten), naast inzicht in de opvattingen van deze al dan niet invloedrijke mensen, ook meer inzicht verwerven in de eigen meer of minder geëxpliciteerde denkbeelden over mens en wereld (de eerste component van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling). Verhalen van anderen kunnen ook helpen om de betekenis van religieuze concepten te ontsluiten, en zichzelf tot deze concepten en gerelateerde praktijken te verhouden. Zoals Wilgenburg (2017,

p.7) aangeeft: “Indien je concepten als vergeving, dharma, ramadan, bar mitswa enzovoorts behandelt door middel van verhalen, ervaren leerlingen wat deze concepten in het dagelijks leven van mensen betekenen.” Ook kunnen verhalen van derden over hun *levenservaringen* leerlingen helpen bewust te worden van hun eigen religieuze leerervaringen of het gebrek eraan (de derde component).

In het kader van het tweede type, het leren dat bij *het (co-)construeren van een verhaal plaatsvindt*, kunnen docenten hun leerlingen uitnodigen hun narratieven over hun religieuze, spirituele of existentiële (leer)ervaringen (de derde component) verder te ontwikkelen. Door het verhalen over de eigen leerervaringen en de betekenis die zij aan deze ervaringen hechten, kunnen leerlingen hun begrip van deze ervaringen verbreden en verdiepen. Verder kan bevorderd worden dat leerlingen inzicht verwerven in de samenhang tussen deze levensbeschouwelijke en/of existentiële ervaringen en hun zelfbeeld (de tweede component). De co-constructie van verhalen kan zo bijdragen aan alle drie de componenten van levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling.

Het derde type narratief leren houdt in dat leerlingen leren over *de kracht van taal en het narratieve karakter van betekenisgeving en identiteitsontwikkeling*. In dit kader kunnen docenten, bij het bespreken van een raptekst, een schilderij of een narratieve opdracht (Beschrijf hoe je zou willen dat je leven er over 10 jaar uitziet: Waar woon je? Wat doe je? e.d.) ook aandacht besteden aan de transformerende kracht van (verbeelde) verhalen. Docenten kunnen leerlingen ook aan klasgenoten laten vertellen over hun favoriete film of boek, om hen vervolgens te laten reflecteren over wat het verhaal en de manier waarop leerlingen het verhaal vertellen (de zaken die ze weglaten of zich anders herinneren), aangeven over wat zij zelf als persoon belangrijk vinden. Via deze weg kunnen docenten leerlingen helpen inzien hoe herinneringen tevens drager zijn van selectieve waarnemingen en persoonlijke waarden.

In het kader van het vierde type kunnen docenten hun leerlingen bijvoorbeeld begeleiden bij *het leren positioneren van de eigen of andermans narratieven*. Dit type leren bouwt voort op het onderscheid dat Goodson en Gill (2011) in hun narratieve leertheorie maken tussen een levensverhaal en een gesitueerd levensverhaal: een verhaal dat persoonlijke idealen en ervaringen verbindt met belangrijke sociaal-culturele normen en ontwikkelingen in omgeving en samenleving. Door de idee van een gesitueerd levensverhaal te koppelen aan de drie componenten van levensbeschouwelijke identiteitsvorming, wordt inzichtelijk hoe positionering in

relatie tot de verschillende componenten vorm kan krijgen. In het kader van de eerste component – het situeren van de eigen levensfilosofie – kan een docent leerlingen, bijvoorbeeld, een film laten bekijken over de strijd tegen rassendiscriminatie in de VS, om daarna met leerlingen uit te zoeken welke persoonlijke en culturele narratieven mogelijkwijs bijgedragen hebben aan de levensfilosofie van Martin Luther King. Vervolgens kan de docent leerlingen een bekende laten interviewen over diens levensfilosofie (bijvoorbeeld ‘geniet van het leven’) en over gebeurtenissen en factoren die richtinggevend zijn geweest bij het vormgeven van deze levensfilosofie (bijvoorbeeld een verlieservaring). Dergelijke interviews kunnen leerlingen helpen bij het ontwikkelen van hun eigen denkbeelden over het leven, en over wat zij in hun leven hopen te bereiken. Ze kunnen leerlingen tevens helpen bij het verwerven van inzicht, via literatuur (zoals Harari’s boeken *Homo Sapiens* en *Homo Deus* en verhalen uit de Bijbel), in de samenhang tussen de denkbeelden die mensen hebben en het cultureel kapitaal binnen een samenleving, zoals de variëteit aan culturele narratieven die mensen tot hun beschikking hebben over wat ons mens(elijk) maakt en hoe de mens zal (moeten) evolueren. Meer toegespitst op religieuze vorming pleit Bert Roebben (2009) in zijn artikel *Narrthical religious learning: redefining religious education in terms of pilgrimage* voor het begeleiden van leerlingen bij het vinden van hun spirituele thuis, de – meer of minder geëxpliciteerde – religieuze wortels van hun levensbeschouwelijke zelfbeeld. Onderliggende idee is dat verbinding met de eigen wortels leerlingen in staat stelt tot het voeren van een inter-levensbeschouwelijke dialoog. Vanuit humanistisch perspectief zou dit spirituele thuis ook verkend kunnen worden door inzicht te verwerven in de veelheid aan culturele bronnen in kunst en literatuur waarin een streven naar humanisering tot uitdrukking gebracht wordt (Aloni, 2007; Leussen, 2018).

Het ontwikkelen en positioneren van de levensfilosofie van leerlingen kan, behalve als doel in zichzelf, ook beschouwd worden als opstap naar het verwerven van inzichten en vaardigheden. Zo kan een docent, nadat leerlingen hun levensfilosofie gesitueerd hebben, hen leren onderzoeken welke culturele narratieven de levensfilosofie van jongeren (of het gebrek aan aandacht hiervoor) in Nederland beïnvloeden anno 2022. Een docent kan jongeren ook vragen uit te zoeken tot welke culturele narratieven een bepaalde jongere met extreme idealen toegang heeft gehad. Omgedraaid kan het ontwikkelen van de verhalen over de levensfilosofie van leerlingen ook volgen op lessen die gericht zijn op het bevorderen van hun levensbeschouwelijke geletterdheid of levensbeschouwelijk redeneren (o.a. Vermeer, 2012). Het de- en reconstrueren van iemands (gesitueerde) verhaal kan volgens Goodson (2012) ook – al dan niet

gericht – voorstellingen van handelingsalternatieven genereren. In de context van levensbeschouwelijk onderwijs kan een docent leerlingen uitnodigen, bijvoorbeeld, om ervaringen van henzelf of anderen met (niet) respectvolle bejegening te vertalen naar een verhaal over hoe zij in een dergelijke situatie zelf de betreffende persoon zouden bejegenen. Verhalen en beelden over de levensvisie en belangrijke levens- of levensbeschouwelijke ervaringen van henzelf en anderen kunnen ook gebruikt worden om de toekomstverbeelding van jongeren te prikkelen op het gebied van werk, relaties en burgerschap (zie o.a. Sools & Mooren, 2012).

4. Het bevorderen van verhalen over de plek van levensbeschouwing binnen school en samenleving

De vier typen narratief leren kunnen tevens gebruikt worden voor het bestuderen, bevragen en (verder) ontwikkelen van culturele verhalen over de plek van levensbeschouwing binnen school en samenleving, en de bijdrage die levensbeschouwingen kunnen leveren aan respectvolle bejegening van mensen met een diversiteit aan cultureel-religieuze achtergronden.

Het eerste type narratief leren in dit kader betreft het leren van narratieve bronnen over cultureel-levensbeschouwelijke gemeenschappen en de relatie tussen levensbeschouwing en samenleving. De afgelopen jaren zijn verschillende boeken geschreven die een krachtige en aangrijpende inkijk bieden in de ontberingen die mensen met verschillende levensbeschouwelijke en culturele achtergronden kunnen tegenkomen op hun levenspad in de Nederlandse samenleving (o.a. *Wees onzichtbaar* van Murat Isik en *Hoe ik talent voor het leven kreeg* van Rodaan al Galidi). Dergelijke verhalen kunnen leerlingen een inkijk bieden in de dilemma's en vragen van de personages, alsook in de manier waarop zij zelf (hopen) om te gaan met dergelijke zaken, in hun eigen ervaringen en dilemma's en in wenselijke ontwikkelingen in de samenleving op dit gebied. Concrete voorbeelden zijn ook beschreven in Narthex 16(3), die ingaat op de rol van de samenleving en het onderwijs in het adresseren van polarisatie tussen groepen mensen.

Het tweede type narratief leren betreft het verhalenderwijs (leren) bijdragen aan de co-constructie van inclusieve verhalen over de relatie tussen samenleving en levensbeschouwing. Het gaat hierbij niet alleen, of primair, om abstracte verhalen over de relatie tussen religie en samenleving. Ook concrete casussen kunnen gebruikt worden voor dit type leren. Zo beschrijft Paul Vermeer (2012) in het artikel *Meta-concepts, thinking skills and religious education* een werkvorm waarin leerlingen

delibereren over de vraag of in een bepaalde stad in Nederland een moskee gebouwd moet worden, en zo ja op welke plek. Leerlingen krijgen hierbij verschillende rollen toebedeeld (een vertegenwoordiger van de moslimgemeenschap die pleit voor een moskee in de wijk, een vertegenwoordiger uit de wijk, een lokale politicus en een religiewetenschapper). Zij verdiepen zich in relevante artikelen en andere bronnen om argumenten voor of tegen de bouw te vinden, en gaan vervolgens met elkaar in gesprek. Vermeer zelf betoogt dat religieus onderwijs primair gericht moet zijn op het ontwikkelen van religieuze metaconcepten en religieuze denkvaardigheden, en ziet de waarde van deze werkvorm in haar bijdrage aan religieuze denkvaardigheden. Vanuit narratief perspectief kan deze werkvorm ook bijdragen aan gelaagde narratieven van leerlingen over de waarde van een lokale gebedsplaats, zowel voor een specifieke religieuze gemeenschap als voor een stad als geheel.

Het derde type narratief leren betreft het *verwerven van inzicht in processen die culturele narratieven en discoursen over religie en levensbeschouwing beïnvloeden*. Docenten kunnen in dit kader verkennen hoe er dertig jaar geleden in de media in Nederland (en in andere landen, zoals Iran) werd gesproken over mensen met een bepaalde religieuze of culturele achtergrond, over huwelijken tussen mensen met verschillende religieuze achtergronden en over LGBTI's. Ook kunnen zij verkennen hoe denkbeelden over wenselijke vormen van samenleven verschuiven binnen religieuze gemeenschappen en in een samenleving als geheel.

Het vierde type narratief leren, *het duiden van verhalen over goed (samen)leven in relatie tot traditionele en nieuwere verhalen over de relatie tussen levensbeschouwing en samenleving*, kan aandacht krijgen door leerlingen uit te nodigen om stil te staan bij de narratieven (of het gebrek hieraan) waar hun eigen levensverhaal op voortbouwt, en de narratieven die anderen tot hun beschikking hebben gehad bij het ontwikkelen van hun denkbeelden over levensbeschouwingen. Het kan hierbij bijvoorbeeld gaan om verhalen over de waarde van levensbeschouwelijke gemeenschappen en rituelen bij het omgaan met levensgebeurtenissen, of om verhalen over de bijdrage die levensbeschouwingen kunnen leveren aan humanisering van de samenleving door het bevorderen van naastenliefde en zorg voor de natuur. Docenten kunnen leerlingen ook uitnodigen om zich te verdiepen in verhalen over het geweld dat (mede) in naam van religies heeft plaatsgevonden. Door in aanraking te komen met een breed palet aan verhalen over de (mogelijke) bijdrage van religies aan een pluriforme democratische samenleving, worden leerlingen uitgenodigd om een gezamenlijk, gelaagd en meervoudig verhaal over religie en samenleving te ontwikkelen.

5. Randvoorwaarden voor narratieve levensbeschouwelijke vorming

In dit hoofdstuk heb ik beschreven hoe vier typen narratief leren gebruikt kunnen worden voor het bestuderen, bevragen en (verder) ontwikkelen van een persoonlijk levensverhaal, een persoonlijke levensbeschouwing en culturele verhalen over levensbeschouwingen. In deze slotparagraaf wil ik kort stilstaan bij enkele randvoorwaarden van verantwoord narratief onderwijs. Narratief onderwijs kan immers ook door overheden en scholen ‘gebruikt’ worden om leerlingen binnen een bepaald taalspel te socialiseren: om een vijandbeeld te bestendigen, of het beeld dat je pas goede burger bent als je economisch zelfstandig bent.

In eerdere artikelen is al geschreven over het belang van een open klassenklimaat, heldere afspraken (o.a. dat leerlingen respectvol en vertrouwelijk omgaan met verhalen die in de klas gedeeld worden), alternatieve opdrachten bij thema’s die sterke emoties kunnen oproepen (zoals een recente verlieservaring), aandacht voor emoties (nodig leerlingen uit om – tot op bepaalde hoogte – voor elkaar te zorgen), ruimte voor de-umaniserende verhalen, (on)wenselijke vormen van toetsen en de geschiktheid van narratief onderwijs voor leerlingen met verschillende leerbehoeften (zie ook: Banning, 2015; De Groot, 2016; 2017; De Pater, 2015; Meedendorp, 2016). Op deze plek wil ik iets langer stilstaan bij het laatste punt.

In de eerstegraadsopleiding HVO/levensbeschouwing maken studenten kennis met ‘informatieverwerkingsstoornissen’ die het leren en leerplezier van leerlingen kunnen bemoeilijken (Teitler, 2009). Vervolgens bedenken zij hoe zij als docent rekening kunnen houden met een aantal van deze stoornissen. Een verhaal dat mij zelf inspireert bij het geven van dit onderwijs, is het verhaal van een docente godsdienst/levensbeschouwing over een autistische jongen die worstelde met schrijfopdrachten voor levensbeschouwing in de tweede klas van het vo. Kenmerkend voor dit type leerlingen² is dat zij doorgaans moeite hebben met open opdrachten: zij verliezen zich makkelijk in details en hebben behoefte aan heldere kaders en stapsgewijze instructies. De vraag ‘in welke kaste zou jij geboren willen worden, en hoe zou je leven er dan uitzien’ is voor een autistische leerling bijvoorbeeld moeilijker te beantwoorden. Vanuit het idee dat het voor deze leerlingen net zozeer als voor

² Ik gebruik hier het woord ‘type’, maar wil benadrukken dat het niet zo is dat alle kinderen met een bepaald label dezelfde problematiek ervaren. Iedere leerling is uniek en een diagnose wordt gebaseerd op gedragskenmerken van een leerling in een bepaalde periode. Als docent is het vooral belangrijk om samen met een leerling en andere betrokken na te gaan hoe je hem of haar het beste kunt ondersteunen. Inzicht in specifieke problematieken kan daarbij behulpzaam zijn.

andere leerlingen van belang is dat zij woorden kunnen geven aan hun idealen en levensvragen, stimuleerde deze docente deze jongen toch om mee te doen met het reguliere programma. De steun en positieve bekrachtiging van haarzelf en ouders heeft ertoe geleid dat deze jongen latere opdrachten zelfstandig kon maken, en zich in gesprekken met anderen heeft leren uiten in de ‘taal van de Mythos’ (zie o.a. Van den Berg, 2015).

Wat ik met dit voorbeeld wil aangeven, is dat het bij verhalende opdrachten, en (narratief) levensbeschouwelijk onderwijs in het algemeen, niet alleen van belang is regelmatig stil te staan bij het waartoe van de opdrachten die je geeft (de vraag wat een opdracht voor jongens en meisjes en leerlingen met diverse levensbeschouwelijke achtergronden betekenisvol maakt); dat het tevens belangrijk is om bij het aanbieden van (alternatieve) opdrachten met leerlingen en hun ouders na te gaan welke ondersteuning wenselijk en mogelijk is. De afgelopen jaren zijn veel docenten en docentenopleiders met elkaar in gesprek gegaan over het narratieve onderwijs dat zij (willen) aanbieden. Ik hoop dat dit hoofdstuk docenten(teams) inspireert bij het verder vorm geven aan hun ideeën en aspiraties rond narratief levensbeschouwelijk onderwijs.

Literatuur en bronnen

- Aloni, N. (2007). *Enhancing humanity: The philosophical foundations of humanistic education*.
- Banning, B. (2015). Levensvisiewerkstuk als pedagogische krachtbron, *Narhex*. 15(1), 70-75
- Bruner, J., & Haste, H. (1987). *Making Sense: the Child's Construction of the World*. London: Methuen.
- Clark, M. C., & Rossiter, M. (2008). Narrative learning in Adulthood. *New directions for adult and continuing education*, 119, 61-70
- De Pater, J. (2015). Het boekje met de honderd vragen. *Narhex* 15(1), 62-69
- De Groot, I. (2017). Narrative learning for democratic citizenship identity: a theoretical framework. *Educational Review*, 2, 1-18
- De Groot, I. (2016). Narratief Leren in Democratisch Burgerschapsonderwijs: Een Theoretisch Raamwerk. [Narrative Learning in Civic Education: A Theoretical Framework]. *Pedagogiek*, 36(1), 5-27
- De Groot, I. Oostdijk, E., & Wijnen, L. (2018). Een meerstemmig verhaal. Over de plek van humanistisch vormingsonderwijs en burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs, *Narhex*, 18(3), 64-71