

Het onmeetbare in kaart brengen

Levensbeschouwelijke ontwikkeling meer objectief beoordelen

GAUWAIN VAN KOOTEN NIEKERK EN OSKAR KROES

In het levensbeschouwelijk onderwijs wordt veel gesproken en geschreven over de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen. Veelal leeft bij docenten de opvatting dat het onderwijs deze ontwikkeling zou moeten stimuleren. Toch hebben wij nog geen objectieve methode kunnen vinden die deze ontwikkeling inzichtelijk of meetbaar maakt. Een docent ziet leerlingen voor zich, maar kan vaak niet hard maken waar zij in hun levensbeschouwelijke ontwikkeling zijn en wat zij nodig hebben om een eigen vervolgstap te maken. De inschatting van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen doet de docent nu meestal intuïtief. Is er een methode te ontwikkelen die de levensbeschouwelijke ontwikkeling meer objectief in kaart brengt? Dat hebben wij in ons afstudeeronderzoek aan de educatieve master aan de Radboud Docenten Academie onderzocht en daarover gaat ons artikel.

In 2011 zijn algemene eindtermen godsdienst/levensbeschouwing geformuleerd in de brochure *Leerlingcompetenties godsdienst/levensbeschouwing* (Van Swetselaar en Visser, 2011), die dienen als basis of inspiratie voor het vakwerkplan van veel secties GL. Deze eindtermen geven de docent richting, maar wij vinden die richting te breed en niet concreet genoeg. We denken ook dat deze eindtermen niet direct gebaseerd zijn op een psychologische ontwikkelingstheorie.

Wij zijn op zoek gegaan naar een dergelijke theorie en kwamen uit bij het klassieke boek *Stages of Faith* (Fowler, 1981). In dit werk stelt hij dat alle mensen een zekere ontwikkeling doormaken in *faith*, wat uit te leggen valt als levensbeschouwing in de breedste betekenis van het woord. Wij hebben dit werk gebruikt als onderbouwing voor een beoordelingsrubric die de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen meetbaar probeert te maken.

Drie relevante ontwikkelingsfasen

Fowler neemt aan dat de *faith* ontwikkeling in fasen verloopt. Hij onderscheidt zes fasen die in principe niet leeftijdsgebonden zijn, maar in de praktijk wel samengaan met levenservaring. De eerste, intuïtief-projectieve, fase laten wij buiten beschouwing, evenals de vijfde en zesde, respectievelijk conjunctieve en universaliserende fase. De eerste fase behoort tot de vroegste kinderjaren en de laatste twee worden volgens Fowler vrij zelden bereikt.

De tweede, mythisch-letterlijke, fase vindt plaats in de latere kindertijd. Rond de leeftijd waarop leerlingen in Nederland naar de middelbare school gaan, begint de derde, synthetisch-conventionele, fase. De vierde, individuatief-reflectieve, fase gaan mensen globaal in rond het achttiende levensjaar, maar wordt volgens Fowler niet door iedereen bereikt.

Aan de hand van de theorie van Fowler en de competentie zelfreflectie en ontwikkeling uit de brochure Leerlingcompetenties hebben wij een rubric ontworpen.

Ons onderzoek richt zich met name op de derde fase en de omliggende fasen. De mythisch-letterlijke fase koppelt Fowler losjes aan de leeftijd van zes tot twaalf jaar en kenmerkt zich door een naïef wereldbeeld, getekend door verhalen en rituelen. Ondanks enig vermogen tot logisch nadenken, worden verhalen nog wel vaak als letterlijk opgevat. Dit komt mede omdat het abstracte denkvermogen nog niet zo ver ontwikkeld is.

De synthetisch-conventionele fase kenmerkt zich doordat iemand zich qua levensbeschouwing begint te conformeren aan die van de eigen directe omgeving. Levensbeschouwing wordt een vast onderdeel van de identiteit en een manier om samenhangende normen, waarden en antwoorden op levensvragen te verkrijgen.

Tot slot, de kritisch-reflectieve fase. Hoewel de daaraan gekoppelde leeftijd van achttien niet in onze klassen voorkwam, verwachtten wij al wel aspecten hieruit waar te nemen bij sommige leerlingen. Kenmerkend voor deze fase is het vermogen om kritisch te reflecteren op zichzelf en de eigen levensbeschouwing. Deze fase gaat gepaard met een hoger zelfbewustzijn en het zelf willen nemen van verantwoordelijkheid, omdat normen en waarden niet langer van buitenaf opgelegd worden.

Rubric zelfreflectie en ontwikkeling

Nu we een idee hebben van hoe de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen gemeten zou kunnen worden, beschrijven we hoe ons experiment vorm gekregen heeft.

Aan de hand van de theorie van Fowler en de competentie zelfreflectie en ontwikkeling uit de brochure van Van Swetselaar en Visser (2011) hebben wij een *rubric* ontworpen waarmee wij een eindopdracht voor de leerlingen aan het einde van een lessenreeks zouden kunnen 'beoordelen'.

De *rubric*, de opdracht en de lessenreeks hebben hand-in-hand vorm gekregen. In de lessenreeks - met zelfreflectie als hoofdthema - werden concepten en vaardigheden aangeleerd die de leerlingen nodig hadden om de opdracht te kunnen maken. Die opdracht was het geleid schrijven van een levensbeschouwelijke autobiografie (zie de opdracht).¹ Door middel van een stappenplan en formatieve feedbackmomenten kregen de denkstappen voor de leerlingen in de autobiografie steeds meer vorm.

De inschaling probeert een objectief beeld te geven van de status quo van de levensbeschouwelijke ontwikkeling en bevindt zich op het niveau van de persoon van de leerling.

Inschaling op twee formele aspecten

De opdracht werd op twee aspecten 'beoordeeld'. De formele beoordeling die onderdeel uitmaakt van het PTA en een inschaling die aangeeft waar de leerling zich op dat moment in zijn of haar ontwikkeling bevindt. We hebben er expliciet voor gekozen om deze 'beoordelingen' uit elkaar te houden. De formele beoordeling van de autobiografieën toetst de verwerking van de inhoud en de beheersing van de vaardigheden die in de lessenreeks zijn aangeleerd: kan een leerling de aangeleerde concepten gebruiken en een autobiografie schrijven? In de formele beoordeling wordt het product beoordeeld. De inschaling probeert een objectief beeld te geven van de status quo van de levensbeschouwelijke ontwikkeling en bevindt zich dus noodzakelijk op het niveau van de persoon van de leerling. Een beoordeling op het gebied van de persoon vonden we niet onze taak. Wel kan een docent de kennis die de inschaling oplevert in verschillende scenario's inzetten.

De inschaling levert een docent bijvoorbeeld inzicht op wat de volgende fase is die de leerlingen zullen betreden. Hij/zij kan in het contact met de leerling een 'veilige crisis' creëren die de leerling naar de volgende fase kan helpen. De overgang van de ene fase naar de andere gaat volgens Fowler vaak samen met een 'crisis'. Hieronder verstaan wij het zich realiseren dat het huidige wereldbeeld niet langer past op de werkelijkheid.

1 De door ons geformuleerde opdracht, een creatieve reflectie-opdracht, was geïnspireerd op de door Van de Brand et al. (2013) ontwikkelde interviewmethode Spirituele Autobiografie. De hele opdracht staat op www.vdginform.nl.

We nemen aan dat een bewust ingezette minicrisis voor leerlingen een stap in de ontwikkeling teweeg kan brengen. Zo'n crisis dient natuurlijk goed begeleid te worden en in een veilig leer- en leefklimaat plaats te vinden. Als de leerling in een door de docent voorgeschotelde crisis komt die hem aan het denken zet, en de omgevingsfactoren veilig zijn, spreken we van een 'veilige crisis'.

Deze ontwikkeling zou verder ook mee kunnen wegen in rapportvergaderingen. Als de sociaal-emotionele ontwikkeling van een leerling aan bod komt, kan kennis over de levensbeschouwelijke ontwikkeling een completer beeld geven en invloed kunnen hebben op rapportbespreking.

Opdracht

1. Maak je eigen levenslijn.
 - a. Y-as: mate van geluk.
 - b. X-as: tijd.
2. Koppel elke hoek of wending in je levenslijn aan een van de zeventien emoties van de lijst die in de les is behandeld.
3. Geef aan in je levenslijn welke belangrijke dingen er op welk moment gebeurden.
 - a. Bijvoorbeeld de geboorte van een broertje of zusje, een verhuizing, een liefde of iets anders dat je geluk beïnvloedde.
4. Deel de lijn in drie stukken in.
 - a. Kies hierbij een logisch moment in je leven rond je 6^e jaar en een rond je 12^e jaar.
5. Geef de drie stukken elk een pakkende titel.
6. Beschrijf voor de laatste twee stukken een *Ultimate Concern*.
7. Schrijf de hoofdstukken uit in een verhaal van minimaal 1000 woorden. Behandel in die hoofdstukken steeds de volgende onderdelen:
 - a. Integreer stap 1 (de levenslijn) door er in de tekst naar te verwijzen.
 - b. Integreer stappen 2 t/m 6 in de lopende tekst van het verhaal.
 - c. Reflecteer per hoofdstuk hoe je in deze periode:
 - i. aankeek tegen levensbeschouwelijke ideeën/concepten;
 - ii. jezelf hebt ontwikkeld wat betreft je 'kijk op het leven';
 - iii. jezelf verhoudt tot de levensbeschouwelijke ideeën in je familie en/of gezin;
 - iv. jezelf verhoudt ten opzichte van een levensbeschouwelijke autoriteit (zoals een dominee/pastoor, de Bijbel of een persoon die voor jou een voorbeeld was wat betreft levensbeschouwing);
 - v. je met levensvragen bezighield en wat je (voorlopige) antwoorden daarop waren.

	mythisch-letterlijk	
	2 punten	2.5
Kritische houding t.a.v. levensbeschouwelijke inhoud	Levensbeschouwelijke beelden worden gezien als letterlijk waar.	Ziet wel tegenstellingen tussen beelden en werkelijkheid, maar die leiden nog niet tot een genuanceerder beeld van de waarheid ervan.
Communiceren over levensbeschouwelijke ontwikkeling	Communiqueert niet over levensbeschouwelijke ontwikkeling.	Benoemt nominaal het eigen geloof, maar kan dit nog niet relateren aan eerdere ervaringen of anderen.
Levensbeschouwelijk profiel	Levensbeschouwing en werkelijkheid zijn letterlijk 1-op-1.	Levensbeschouwing en werkelijkheid zijn niet langer letterlijk 1-op-1. Conventies aan omgeving worden in enige mate benoemd, maar vormen nog geen geheel.
Gebruik levensvragen	Stelt geen levensvragen.	Stelt enkele voor-de-hand-liggende levensvragen die direct gekoppeld zijn aan de eigen beleving.
Zelfreflectie	Er wordt niet op het zelf gereflecteerd.	Er ontwikkelt een zelfbewustzijn, op opvallende momenten wordt er, vanuit een positieve bias, op zichzelf gereflecteerd.
Optioneel: Reflectie op religieuze autoriteit	Autoriteit is vanzelfsprekend, er wordt niet over gereflecteerd.	Er ontwikkelt een bewustwording van autoriteit, maar deze is nog niet consistent aanwezig.

Rubric op basis van Fowler's *Stages of faith*.

Resultaten van het onderzoek

Het doel van ons onderzoek was niet het inschalen van de klas, maar het ontwikkelen van de *rubric*. Om strategische redenen hebben we een tiental autobiografieën gekozen om de inschalingen van onze *rubric* te testen. We hebben elkaars werk gecontroleerd en vonden een zeer hoge mate van overeenstemming tussen onze inschalingen.²

2 De verdeling in de *rubric* is vertaald naar een ordinale 5-punts likert-schaal. Die verdelingen zijn vergeleken en een gewogen Cohen's Kappa is van deze verdeling berekend (Bland, 2008). Uit deze vergelijking komt $\kappa_w = 0,79$, hetgeen volgens Landig en Koch (1977) bovenin de categorie substantieel is ($\kappa > 0,8$ is 'almost perfect').

synthetisch-conventioneel		individueel-reflectief
3	3.5	4
Reflecteert over tegenstellingen in het verhaal die de letterlijke waarheid ervan ter discussie stellen.	Toont in enkele gevallen enige mate van kritische reflectie op de beelden van <i>peers</i> en op die van zichzelf.	Kan kritisch reflecteren op zowel conventionele religieuze beelden als eigen ideeën daarover.
Benoemt eigen geloof, kan dit relateren aan eigen levensbeschouwing in de vroege jeugd.	Benoemt eigen geloof, kan dit relativeren aan eigen lb in vroege jeugd en lb van anderen, maar begint zich kritisch hiertegen te verhouden.	Kan kritisch reflecteren op de eigen levensbeschouwing en die van anderen.
Waarden en conventies van de familie worden gesynthetiseerd tot een coherente oriëntatie.	Er wordt verwezen naar een mengsel van familiewaarden en religieuze autoriteiten, waartegen in veel gevallen kritisch wordt verhouden, maar nog niet op coherente wijze.	Verhoudt zich kritisch ten opzichte van eigen opvattingen, religieuze tradities en opvattingen van <i>peers</i> en autoriteiten.
Reflecteert op conventionele levensvragen, en geeft conventionele antwoorden.	Reflecteert over voor-de-hand- liggende levensvragen, geeft idiosyncratische antwoorden.	Stelt diverse levensvragen en reflecteert hierop.
De zelfreflectie heeft een positieve bias. Successen worden aan zichzelf toegeschreven, falen aan derden.	In opvallende momenten wordt er kritisch op zichzelf gereflecteerd, maar er is nog een positieve bias.	Er wordt kritisch op het eigen functioneren gereflecteerd.
Neemt bewust opvattingen van religieuze autoriteit over.	Een kritische houding begint zich te ontwikkelen op punten, maar is nog niet consistent doorgevoerd.	Kan zich kritisch verhouden tot religieuze autoriteit.

Daarna hebben we onderzocht of onze *rubric* voldoende onderscheidend vermogen heeft tussen verschillende leerlingen. Van een klas in het huidige onderwijssysteem zou je immers kunnen verwachten dat er onderling weinig grote verschillen in cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling zijn. Als er in de *rubric* steeds in dezelfde kolom gescoord zou worden, zou deze weinig meerwaarde hebben. Uiteindelijk is de gemiddelde spreiding³ van de steekproef

3 De variantie van de data is $\sigma^2x = 0,54$, maar voor het begrip van deze waarde is standaarddeviatie begrijpelijker: $\sigma x = 0,73$. Dit betekent dat een waarde x gemiddeld 0,73 punt van het gemiddelde ($x = 4,16$) af ligt.

tussen een halve en een hele cel in de *rubric*. Daarmee heeft de *rubric* voldoende onderscheidend vermogen.

Discussie en vervolg

Tijdens het onderzoek is ons een aantal dingen opgevallen. De basistheorie van Fowler is universeel als het gaat om *faith*, maar kan atheïstische en niet-gelovige leerlingen niet goed plaatsen. Dit hebben wij opgelost door een optionele rij in de *rubric* op te nemen die we alleen vulden bij leerlingen die nadrukkelijk over geloof schreven. Maar hoe de levensbeschouwelijke ontwikkeling van niet-religieuze leerlingen verloopt, blijft een onbeantwoorde vraag.

Daarnaast bleken leerlingen gemiddeld een stuk hoger te scoren dan we hadden ingeschat. Over de hele linie genomen scoorden veel leerlingen op veel criteria in fase 3.5, de tussenfase tussen synthetisch-conventioneel en individueel-reflectief. Omdat we zo'n kleine steekproef hadden, kunnen we hieruit natuurlijk geen conclusies trekken, maar wij vermoeden dat levensbeschouwelijke ontwikkeling in ons informatietijdperk wel eens sneller zou kunnen verlopen dan Fowler in 1981 beschreef. Hiervoor is verder onderzoek nodig.

Hoe de levensbeschouwelijke ontwikkeling van niet-religieuze leerlingen verloopt, blijft een onbeantwoorde vraag.

Tot slot

De *rubric* uit ons onderzoek (zie pagina 36/37) is een voorstel voor hoe levensbeschouwelijke ontwikkeling in kaart gebracht zou kunnen worden. Hij mag vrij gebruikt worden en wij hopen dat deze in het gebruik verder geperfectioneerd wordt of als inspiratie dient voor andere ambitieuze projecten.

Literatuur

- Fowler, J.W. (1981). *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- Swetselaar, R. van & Visser, T. (2011). *Leerlingcompetenties godsdienst/levensbeschouwing*. Woerden: Verus.