

De Bijbel op school

EEN ONDERZOEK NAAR BIJBELGEBRUIK IN HET PROTESTANTS-CHRISTELIJK ONDERWIJS

Verus

Vereniging voor katholiek
en christelijk onderwijs

COLOFON

Dit onderzoek is in opdracht van Verus uitgevoerd door de Protestantse Theologische Universiteit en de Christelijke Hogeschool Ede

ONDERZOEK EN RAPPORTAGE
Corina Nagel-Herweijer en dr. Elsbeth Visser-Vogel

BEGELEIDING dr. Jos de Kock en dr. Jan Marten Praamsma

BEELD Joost van Baars

EINDREDACTIE Guido de Bruin en Jos Waltmans

VORMGEVING Studio 94.81, Waddinxveen

09/17

Mogelijk gemaakt door een financiële bijdrage van Stichting Steunfonds Christelijk Onderwijs en Stichting Steunfonds Rijn-Delfland.

INHOUD

VOORWOORD 5

1. INLEIDING 6
- 1.1 De vanzelfsprekendheid voorbij 6
- 1.2 Vraagstellingen 6

2. THEORETISCH KADER 8
- 2.1 Protestants-christelijk onderwijs 8
- 2.2 Bijbelgebruik 10
- 2.3 Schoolorganisatie 10
- 2.4 Zichtbare aanwezigheid 11
- 2.5 Tijd 11
- 2.6 Inhoud 11
- 2.7 Godsdienstpedagogische modellen 12
- 2.8 Doelen 13
- 2.9 Pedagogische en didactische keuzes bij Bijbelgebruik 15
- 2.10 Rol van de leraar bij gebruik van de Bijbel in het onderwijs 16
- 2.11 Moeilijkheden die ervaren worden 17

3. METHODE 20
- 3.1 Design 20
- 3.2 Participanten 20
- 3.3 Materialen 23
- 3.4 Dataverzameling 24
- 3.5 Data-analyse 24

4. RESULTATEN PRIMAIR ONDERWIJS 26
- 4.1 De zichtbare verwijzingen naar de Bijbel 26
- 4.2 Wanneer de Bijbel gebruikt wordt en inhouden die hierbij aan bod komen 27
- 4.3 Welke godsdienst-pedagogische modellen? 31
- 4.4 Welke doelen streven leraren en leidinggevenden na? 33
- 4.5 Op welke manier wordt Bijbelgebruik in pedagogisch en didactisch opzicht vormgegeven? 36
- 4.6 Welke rollen hebben leerkrachten en leerlingen bij het Bijbelgebruik? 38
- 4.7 Welke moeilijkheden ervaren schoolleiders en leraren ten aanzien van Bijbelgebruik in het onderwijs? 41

5. RESULTATEN VOORTGEZET ONDERWIJS 46
- 5.1 De plaats van de Bijbel binnen de schoolorganisatie 46
- 5.2 De zichtbare aanwezig-heid van de Bijbel in de school 50
- 5.3 Momenten waarop de Bijbel gebruikt wordt en inhouden die hierbij aan bod komen 52
- 5.4 Godsdienstpedagogische modellen en Bijbelgebruik 58
- 5.5 Nagestreefde doelen 59
- 5.6 Pedagogisch omgaan met verschillen 62

5.7 Gebruikte didaktiek 64
5.8 Rollen van de leraar 68
5.9 Moeilijkheden bij het gebruik van de Bijbel 70

6. CONCLUSIE 78
6.1 Conclusies per deelvraag 78
6.2 Opvallende uitkomsten uit het onderzoek 81
6.3 Discussie 82
6.4 Adviezen 83

7. REFERTENTIES 85

BIJLAGE 1 – VOORAANKONDIGING ONDERZOEK 92
BIJLAGE 2 – INFORMATIEBRIEF DEELNEMENDE SCHOLEN 93
BIJLAGE 3 – INFORMATIE-BRIEF GESELECTEERDE RESPONDENTEN 95
BIJLAGE 4 – KORTE SCHRIFTELIJKE VRAGENLIJST 96
BIJLAGE 5 – INFORMED-CONSENT 97
BIJLAGE 6 - INTERVIEWLEIDRAAD 98
BIJLAGE 7 - VELDMEMO 101
BIJLAGE 8 – CODEERSCHEMA VOOR DE DATA-ANALYSE 102

VOORWOORD

Voor de voorvechters van christelijk onderwijs die zo'n anderhalve eeuw geleden eigen scholen begonnen te stichten, was het glashelder dat de Bijbel daarvan het fundament moest zijn. De vraag waartoe en hoe de Bijbel in het onderwijs een rol moest spelen, was nauwelijks aan de orde.

Die vanzelfsprekendheid is al lang voorbij. Toch vinden veel leraren en schoolleiders in het christelijk onderwijs van vandaag dat ze ook in deze geseculariseerde tijd op school iets met de Bijbel willen of moeten. In de toenemende levensbeschouwelijke diversiteit onder zowel leerlingen als leraren is daarbij de vraag waartoe en hoe de Bijbel in het onderwijs een rol kan spelen, veel pregnanter aan de orde.

Bij Verus realiseerden we ons dat we eigenlijk geen goed beeld hebben van de antwoorden die in het hedendaagse christelijk onderwijs in al zijn diversiteit op die vraag worden gegeven. Daarom hebben we de Protestantse Theologische Universiteit en de Christelijke Hogeschool Ede gevraagd om daarnaar onderzoek te doen.

Het resultaat ligt voor u. Dit onderzoek schetst een rijk beeld van de plaats die de Bijbel op christelijke scholen heeft en van de uitdagingen die schoolleiders en leraren ervaren als zij de Bijbel een plek willen geven in de school en in het onderwijs.

We zijn ervan overtuigd dat dit onderzoek tal van aanknopingspunten biedt om in de school het gesprek te voeren over de vraag waarom het weerbarstige, tegendraadse verhaal van de Bijbel een blijvende plek verdient in het verhaal over goed onderwijs. Én om praktische handvatten te ontwikkelen om het Bijbelse verhaal op een vernieuwende, creatieve manier met leerlingen en collega's aan de orde te stellen.

Wim Kuiper
Voorzitter Verus

1. INLEIDING

1.1 De vanzelfsprekendheid voorbij

Nederland wordt beschouwd als een van de meest geseculariseerde landen ter wereld (Gorski & Altinordu, 2008; Te Grotenhuis & Scheepers, 2001). Hoewel de secularisatie en ontkerkelijking in het onderwijsbestel een veel minder grote invloed hebben gehad dan in andere maatschappelijke sectoren (Dijkstra & Miedema, 2003), neemt de ruimte voor traditioneel-christelijk gedachtegoed af. De Hart en Dekker stelden in 2006 al dat levensbeschouwing in vergelijking met het verleden een steeds minder grote plaats krijgt toebedeeld.

Begin 2016 presenteerde Platform Onderwijs2032 de nieuwe plannen voor het onderwijs van de toekomst. Levensbeschouwing speelt een vrij kleine rol in deze plannen (Platform onderwijs2032, 2015). Veranderingen in de maatschappij, zoals individualisatie, immigratie, ontzuiling, secularisatie, toenemende pluraliteit, fragmentatie en een privatisering van religie hebben invloed op de schoolorganisatie als geheel en het levensbeschouwelijk onderwijs in het bijzonder (Jackson, 2004; Loobuyk, Franken, Overbeeke & De Heert, 2011). Waar christelijke scholen in het verleden wisten waar ze voor stonden, maar het 'christelijke' vaak smal opvatten, is er anno 2017 bij veel christelijke scholen verlegenheid ontstaan over de plek van de christelijke traditie in hun verhaal over goed onderwijs (Van den Berg, 2014).

In veel landen is een graduele maar belangrijke verschuiving te zien van denominatief godsdienstonderwijs naar niet-denominatief levensbeschouwelijk onderwijs (Loobuyk, Franken, Overbeeke & De Heert, 2011). Ook in Nederland zien we deze verschuiving in de afgelopen decennia terug. Ook wat het Bijbelgebruik betreft heeft er een verschuiving plaatsgevonden. Zo hebben het primaat van de Bijbel en de nadruk op de overdracht van de Bijbelse boodschap op veel plekken plaatsgemaakt voor de brede levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerlingen, verbonden met voor hen betekenisvolle praktijken.

De vraag hoe en op welke wijze de Bijbel in deze vorm van onderwijs een rol blijft spelen, wordt door godsdienstpedagogen en docenten in het veld verschillend beantwoord (Kuindersma & Miedema, 2004). Ondanks deze verschuiving naar meer niet-denominatief levensbeschouwelijk onderwijs blijven zowel dragers (leraren, directie en bestuurders) als vragers (ouders) van christelijk onderwijs het overdragen van kennis over de inhoud van de Bijbel belangrijk vinden (Dijkstra & Miedema, 2003). Ook blijft de Bijbel in het christelijk onderwijs belangrijk als een bron voor levensbeschouwelijke reflectie en als bron waaruit waarden en normen afgeleid worden (Bertram-Troost, Versteegt, Van der Kooij, Van der Nes & Miedema, 2014).

De manier waarop de Bijbel in het Nederlandse taalgebied in het onderwijs wordt gebruikt, is nauwelijks onderzocht (Valstar, 2008a). Het doel van dit onderzoek is om tot een wetenschappelijk gefundeerd beeld te komen van de plaats die de Bijbel inneemt in het christelijk primair en voortgezet onderwijs in Nederland, gezien vanuit het perspectief van leraren en schoolleiders. Dit onderzoek kan verhelderen hoe scholen de Bijbel gebruiken en aanknopingspunten bieden voor nieuwe praktijken en specifieke ondersteuning. Bovendien kan het helpen om in het publieke debat over bijzonder onderwijs duidelijk te maken welke rol de Bijbel vandaag de dag in christelijke scholen speelt.

1.2 Vraagstellingen

Om zicht te krijgen op de plaats die de Bijbel in het christelijk onderwijs inneemt, formuleerden we de volgende hoofd- en deelvragen:

Hoe wordt de Bijbel, in de perceptie van leraren en hun leidinggevenden, in het christelijk primair en voortgezet onderwijs gebruikt?

Deze hoofdvraag is uitgewerkt in zeven deelvragen. Elk van deze deelvragen beoogt zicht te krijgen op de perceptie van leraren en hun leidinggevenden op het betreffende aspect dat in de deelvraag centraal staat. Hierbij richten wij ons op het daadwerkelijke en niet op het mogelijk gewenste Bijbelgebruik.

- Wat is de plaats van de Bijbel in de schoolorganisatie?
- Welke verwijzingen naar de Bijbel zijn zichtbaar in de school?
- Wanneer wordt de Bijbel in

de school gebruikt en welke Bijbelinhouden komen aan de orde?
- Welke godsdienstpedagogische modellen worden gehanteerd bij het gebruik van de Bijbel en welke doelen streven leraren en hun leidinggevenden na bij het Bijbelgebruik in het onderwijs?
- Op welke manier wordt Bijbelgebruik in pedagogisch en didactische opzicht vormgegeven?
- Welke docentrollen zetten leraren in wanneer zij de Bijbel in het onderwijsleerproces gebruiken?
- Welke moeilijkheden ervaren schoolleiders en leraren ten aanzien van Bijbelgebruik in het onderwijs?

2. THEORETISCH KADER

In dit theoretisch kader behandelen we de kernbegrippen uit dit onderzoek. Dit theoretisch kader dient allereerst ter verheldering van de concepten. Vervolgens is deze verheldering gebruikt voor de uiteindelijke uitvoering van het onderzoek, voor zowel instrumentontwikkeling als de analyse van de onderzoeksgegevens.

2.1 Protestants-christelijk onderwijs

Dit onderzoek richt zich op het Bijbelgebruik in scholen die zijn aangesloten bij Verus, de vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs. Ruim 4000 protestants-christelijke, katholieke en interconfessionele scholen in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs, het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs zijn bij Verus aangesloten. Dit onderzoek richt zich echter alleen op scholen die staan in de protestants-christelijke traditie. Hoewel ook katholieke scholen bij Verus zijn aangesloten, maken zij geen onderdeel uit van de onderzoekspopulatie. Wat Bijbelgebruik betreft zijn er verschillen bekend tussen protestants-christelijke en katholieke scholen. Volgens Benjamins & Veerman (2000) en Hermans (2004b) wordt op rooms-katholieke scholen in het vakgebied godsdienst/levensbeschouwing minder in directe zin over God gesproken en gaat de Bijbel minder open dan op protestants-christelijke scholen.

Ondanks deze keuze voor uitsluitend protestants-christelijke scholen, blijft er een grote verscheidenheid aan scholen aanwezig in de onderzoekspopulatie. In de jaren negentig is voor het christelijk onderwijs een onderscheid gemaakt tussen zuilscholen, programscholen, ontmoetingsscholen en interreligieuze scholen (Bertram-Troost, Kom, Ter Avest & Miedema, 2012). In 2012 leverde een onderzoek in het protestants-christelijk onderwijs in opdracht van de Besturenraad (nu: Verus) een nieuw onderscheid op. Bertram-Troost et al. (2012) onderscheiden drie schooltypen. Op basis van hun kenmerken noemen zij de type 1–scholen ‘traditiescholen’, de type 2-scholen ‘diversiteitsscholen’ en de type 3-scholen ‘zingevingsscholen’. Naast de drie zuivere typen, komen er in de praktijk ook mengvormen voor. In Figuur 1 worden de verschillende typen verder uitgewerkt.

In een onderzoek uit 2014, eveneens in opdracht van Verus, werd deze indeling in drie typen ook toegepast op de context van het christelijk voortgezet onderwijs. De indeling bleek namelijk ook daar herkenning op te roepen (Bertram-Troost, et al., 2014).

Type 1 -Traditiescholen
Persoonlijke ontplooiing is erg belangrijk op onze school. Een heel belangrijk aspect daarvan is godsdienstige vorming. Wij vinden het belangrijk om leerlingen in aanraking te brengen met het evangelie van Jezus Christus. Ook vindt onze school het belangrijk dat kinderen kennis krijgen van de Bijbel en het christendom. Er is vrijwel iedere dag aandacht voor godsdienstige vorming op onze school en bij de behandeling van thema's rondom levensbeschouwelijke diversiteit zullen we de bijzondere positie van het christendom steeds onder de aandacht brengen. Wij vinden het niet de taak van onze school om leerlingen kritisch te laten zijn op hun eigen levensbeschouwing en achtergrond. Bij de godsdienstlessen gebruiken we de methode Kind op Maandag/Startpunt/ eigen materiaal. Aan deze methodekeuze besteden we veel aandacht, waarbij soms niet alleen het team wordt betrokken, maar ook het bestuur en de ouders. Levensbeschouwelijke activiteiten hebben een Bijbels karakter en christelijke waarden staan er centraal. Onze school heeft voornamelijk protestantse leerlingen, maar er zijn ook onkerkelijke leerlingen en leerlingen met andere levensbeschouwelijke achtergronden. Ons personeel is overwegend protestants-christelijk en onze schoolleider is actief betrokken bij een geloofsgemeenschap. De school vindt het belangrijk goede banden te onderhouden met de geloofsgemeenschappen in de wijk of het dorp.

Type 2 - Diversiteitsscholen
Op onze school is de overdracht van instrumentele vaardigheden erg belangrijk, net als het bijdragen aan gelijke kansen van de leerlingen in de samenleving. Wij willen leerlingen voorbereiden op een leven in een multiculturele samenleving. Godsdienstige of levensbeschouwelijke opvoeding behoort niet direct tot de belangrijkste onderwijsdoelen van onze school. Wel vinden we het belangrijk dat leerlingen kennis maken met het christelijk geloof, vooral omdat de waarden die in onze samenleving belangrijk zijn, geënt zijn op het christendom. De samenstelling van de wijk waarin de school staat heeft een behoorlijke invloed op de manier waarop we vorm geven aan onze identiteit. Dat onze school officieel een christelijke achtergrond heeft, speelt maar een kleine rol in hoe we omgaan met deze en andere thema's die op ons afkomen. Onze school besteedt vooral in afzonderlijke lessen, die we minimaal een aantal keer per week geven, aandacht aan levensbeschouwelijke vorming. In de lessen geven we veel aandacht aan de wereldgodsdiensten en aan maatschappelijke vraagstukken. Als methode gebruiken we veelal Trefwoord/Kind op Maandag. Levensbeschouwelijke diversiteit waarderen wij positief. Er is bij ons ruimte om levensbeschouwingen op basis van gelijkwaardigheid te ontmoeten en van elkaar te leren. De verscheidenheid aan levensbeschouwingen zien we als een leermogelijkheid. Op onze school zijn er leerlingen met diverse religieuze en levensbeschouwelijk seculiere achtergronden. Ook etnisch is onze leerlingenpopulatie (vaak) divers. Het personeel bij ons kan eveneens divers zijn wat betreft levensbeschouwing. Ook leerkrachten met een seculiere, islamitische of hindoeïstische levensbeschouwing kunnen op onze school werken.

Type 3 - Zingevingsscholen
Onze school hecht grote waarde aan het evenwichtig aandacht geven aan de vorming van leerlingen op alle gebieden. Het stimuleren van ontwikkeling en samenwerking, en kinderen leren voor zichzelf te denken en open te staan voor anderen, vinden we belangrijk. De persoonlijke ontwikkeling en ontplooiing van individuele leerlingen staat centraal. 'Zingeving' is een belangrijk onderwerp dat veel aandacht krijgt bij levensbeschouwelijke vorming. Wij leren onze leerlingen vanuit de eigen (christelijke) achtergrond om te gaan met verschillende levensopvattingen. Op onze school besteden leerkrachten vrijwel iedere dag, in een apart vak, aandacht aan levensbeschouwelijke vorming. Soms is er ook aandacht voor levensbeschouwelijke vorming in andere vakken. Bij de levensbeschouwelijke activiteiten gaat het vooral om de christelijke waarden, maar het karakter van deze activiteiten kan ook meer godsdienstig en Bijbels van aard zijn. Als methode voor levensbeschouwelijke vorming gebruiken we veelal Kind op Maandag / Trefwoord. Onze school heeft leerlingen met een protestantse achtergrond, maar er zijn ook onkerkelijke leerlingen en leerlingen met andere levensbeschouwelijke achtergronden. Het leerlingenbestand is etnisch vrijwel homogeen. De leerkrachten op onze school hebben voornamelijk een christelijke achtergrond, maar er kunnen ook leerkrachten met een andere levensbeschouwelijke achtergrond werken.

Figuur 1. Typen christelijke scholen (Bertram-Troost, Kom, Ter Avest & Miedema, 2012, p.5,6)

2.2 Bijbelgebruik

Onder Bijbelgebruik verstaan wij in dit onderzoek de manier waarop de Bijbel een plek heeft en bewust (gepland en ongepland) gebruikt wordt in het onderwijsleerproces, in de collegiale interactie en in de overige communicatie in de school. Dat kan zowel direct als indirect gebeuren. Van direct Bijbelgebruik is sprake wanneer de Bijbel zelf geraadpleegd of geciteerd wordt of wanneer er zo naar de Bijbel gerefereerd wordt dat anderen dit direct herkennen als Bijbelgebruik. Van indirect Bijbelgebruik is sprake wanneer de Bijbel wel gebruikt wordt als inspiratiebron maar anderen dit niet direct als zodanig hoeven te herkennen. In dit onderzoek is er aandacht is voor de volle breedte van Bijbelgebruik in de school. We onderscheiden hierbij acht aspecten van Bijbelgebruik: schoolorganisatie, zichtbare aanwezigheid, tijd, inhoud, godsdienstpedagogische modellen, doelen, pedagogische en didactische keuzes en docentrollen. Deze acht aspecten spelen in de literatuur óf in het dagelijks schoolleven een duidelijke rol. Deze volle breedte van Bijbelgebruik krijgt om twee redenen aandacht. Allereerst sluit die aan bij de vermoedelijke manier waarop de Bijbel in het veld gebruikt wordt. Ten tweede past een brede interpretatie van Bijbelgebruik bij het karakter van de Bijbel zelf. De Bijbel doet niet alleen een appel op het hoofd van mensen, maar ook op het hart. Vanuit dit appel op het hart wil hij mensen in beweging zetten (Hendricks, 2005).
Het vervolg van dit theoretisch kader zoomt in op deze acht aspecten van het Bijbelgebruik in de school. Aangezien we verwachten dat leraren en hun leidinggevenden ook moeilijkheden zullen ervaren bij het Bijbelgebruik, besteden we daar ook aandacht aan. Hoewel de acht aspecten en de ervaren moeilijkheden achtereenvolgens besproken worden bij de beantwoording van de eerder genoemde zeven deelvragen (waarin sommige aspecten zijn samengenomen), hangen zij in de onderwijspraktijk uiteraard op vele manieren met elkaar samen.

2.3 Schoolorganisatie

2.3.1 Schoolidentiteit

Het eerste aspect van Bijbelgebruik betreft de plaats die de Bijbel in de organisatie van de school heeft. Te denken valt hierbij aan zaken als schooldocumenten en het personeelsbeleid. Die liggen op het terrein van wat in de literatuur vaak de formele identiteit van de school wordt genoemd (Bakker, 2006).
De formele identiteit kan echter niet los gezien worden van de geleefde identiteit van de school. Zij beïnvloeden elkaar. De Wolff (2000, p.56) definieert de identiteit van de school als dat "wat de school tot deze school maakt, oftewel wat de typerende of kenmerkende eigenschappen van deze school zijn, wat de leden van de school met elkaar gemeen hebben (wat geldt voor de leden als collectief) en wat een bepaalde mate van duurzaamheid of continuïteit kent". De al in de inleiding genoemde maatschappelijke veranderingen, zoals secularisatie en toenemende pluraliteit, hebben invloed op zowel de formele als de geleefde identiteit van de school en de plaats van de Bijbel hierin (Bertram-Troost, et al., 2014).

2.3.2 Schooldocumenten

De formele schoolidentiteit is vastgelegd in diverse schooldocumenten, zoals de visie en missie, de grondslag en het schoolplan. Bij het opstellen van zulke documenten in relatie tot Bijbelgebruik lijkt er sprake te zijn van een deductieve manier van redeneren, waarbij nagedacht wordt over de vraag hoe de christelijke identiteit vertaald kan worden naar het leven van alledag. Hierbij wordt de levensbeschouwelijke identiteit van de school vaak smal geïnterpreteerd en gaat het vaak om expliciet godsdienstige kwesties als dagopeningen en vieringen (Bakker, 2006).
Wellicht om deze reden zijn de schoolidentiteit en het Bijbelgebruik wel beschreven, maar ontvangen leraren weinig stimulansen om deze identiteit vorm te geven. Uit de onderzoeken van Van Hardeveld (2003) en Bertram-Troost et al. (2014) blijken leraren zich nauwelijks te laten beïnvloeden door de beschreven schoolidentiteit, maar gaan zij uit van hun persoonlijke opvattingen bij de keuzen die ze maken in het onderwijsleerproces. Hierdoor beleven leraren van dezelfde school de identiteit van hun school heel verschillend en lopen de formele en de geleefde identiteit uiteen. Als de conclusies van deze onderzoeken door te trekken zijn naar het Bijbelgebruik op scholen, zal het Bijbelgebruik in het onderwijsleerproces sterker beïnvloed worden door de persoonlijke opvattingen van de leraar over de Bijbel dan door wat de diverse schooldocumenten over Bijbelgebruik zeggen.

2.3.3 Personeelsbeleid

Het aannamebeleid van leraren is een manier om gestalte te geven aan de schoolidentiteit. In sollicitatiegesprekken speelt op de meeste christelijke scholen de identiteit van de school een rol. De aanstellingscriteria verschillen per school. Het aannamebeleid zorgt er lang niet altijd voor dat de formele levensbeschouwelijke identiteit van de school aansluit bij de persoonlijke levensovertuiging van de leraren. Dit levert spanningen op bij leraren.

Zij voelen zich niet altijd vrij om in de richting van leerlingen en collega's hun eigen mening te uiten. Leraren doen tijdens het sollicitatiegesprek nog wel eens toezeggingen die ze later niet kunnen of willen waarmaken. Ook komt het voor dat hun visie op de Bijbel verandert in de jaren dat zij op school werken. Juist doordat de persoonlijke identiteit tijdens het sollicitatiegesprek besproken wordt, lijkt er nog wel eens een taboe te bestaan op het eerlijk met de schoolleiding bespreken wat men nu echt van de dagopeningen vindt of welke rol de Bijbel daadwerkelijk in iemands leven speelt. Zulke gesprekken met de schoolleiding waarderen leraren echter juist wel. Ze sterken hen in de omgang met deze dilemma's (Bertram-Troost, et al., 2014).
Diverse respondenten uit het onderzoek van Bertram-Troost et al. (2014) bevelen hun schoolleiders aan een helder aannamebeleid inclusief nalevingsafspraken te formuleren. Het gebrek aan helderheid leidt namelijk niet alleen tot spanningen bij de leraren, maar ook tot verlegenheid bij schoolleiders. Zij vinden het vaak lastig leraren aan te spreken wanneer zij de formele identiteit in hun ogen onvoldoende helpen dragen en hebben nauwelijks mogelijkheden om hier iets aan te doen.
Spanningen ontstaan nu ook doordat sommige schoolleiders vooral aandacht besteden aan de formele (en deductief geformuleerde) identiteit van de school en een 'christelijker' beleid voor ogen hebben dan past bij de geleefde identiteit van de grote groep geseculariseerde docenten. Van Hardeveld (2003) roept niet alleen op tot een helder aannamebeleid, maar pleit er ook voor dat schoolleiders de identiteitsvraag nadrukkelijk in hun organisatie aan de orde stellen en leraren uit te dagen deze identiteit gezamenlijk te verwezenlijken.

2.4 Zichtbare aanwezigheid

Het tweede aspect van Bijbelgebruik heeft te maken met de zichtbare aanwezigheid van de Bijbel en de verwijzingen naar de Bijbel in de school. Op veel christelijke scholen is al aan de buitenkant van het gebouw de eerste verwijzing naar de Bijbel te vinden. Veel schoolnamen zijn direct of indirect aan de Bijbel ontleend. Maar ook in de school zijn geregeld verwijzingen naar de Bijbel te vinden. Kunst in de school kan aan de Bijbel ontleend of erdoor geïnspireerd zijn. Dat geldt ook voor teksten, of deze nu aan de muur hangen of in schoolboeken staan. Maar de Bijbel is ook als fysiek boek op veel christelijke scholen zichtbaar aanwezig in bijvoorbeeld klaslokalen of een personeelskamer.

2.5 Tijd

Het derde aspect van Bijbelgebruik in het onderwijs heeft te maken met tijd. Wanneer en hoe vaak wordt de Bijbel gebruikt in het onderwijs? Op welke momenten gebeurt dat? Worden er ook verbindingen gelegd met andere onderdelen van het curriculum? Uit eerder onderzoek weten we dat op de meeste bijzondere (basis)scholen het levensbeschouwelijk leren beperkt is tot de momenten van rituele dagopeningen en dagsluitingen (Bertram-Troost et al., 2012; Valstar, 2008; Van den Berg, 2014).

2.6 Inhoud

Het vierde aspect van Bijbelgebruik in het onderwijs heeft te maken met de inhoudelijke keuzes die leidinggevenden en leraren maken met betrekking tot het Bijbelgebruik. Hierbij gaat het zowel om de bronnen die zij zelf raadplegen voordat zij de Bijbel inbrengen als om de keuze voor Bijbelgedeelten. Deze keuzen liggen voor een deel vast in het schoolbeleid, gebruikte methoden en het opgestelde curriculum rondom Bijbelgebruik.

2.6.1 Gebruikte methodes

In christelijke scholen voor voortgezet onderwijs wordt bij de lessen godsdienst/levensbeschouwing de methode 'Van horen zeggen' het meest gebruikt. Op de tweede plaats staat de methode 'Perspectief'. Een grote groep scholen (33%) maakt echter gebruik van zelfgemaakt materiaal (Bertram-Troost & Visser, 2017). In het primair onderwijs worden de methoden 'Kind op Maandag', 'Trefwoord' en in mindere mate 'Startpunt' gebruikt. Ook in het po zijn er scholen die kiezen voor eigen materiaal (Bertram-Troost, et al,. 2012). De diverse methoden maken duidelijk verschillende keuzen op het terrein van Bijbelgebruik. In de ene methode is de Bijbel veel prominenter aanwezig dan in de andere methode.
In het voortgezet onderwijs maken veel scholen voor hun dagopening gebruik van 'Oase magazine'. Hierbij hebben de leraren per dag de keuze tussen een Bijbelse of een algemeen levensbeschouwelijke opening (Oase Media, z.j.)

2.6.2 Selecteren van Bijbelinhouden

In het veld wordt over het gebruik van bepaalde Bijbelgedeelten verschillend gedacht. Zo vraagt men zich met name in het basisonderwijs af of bijvoorbeeld gelijkenissen geschikt zijn voor kinderen, gezien hun psychologische ontwikkeling. Diverse leraren zijn terughoudend ten aanzien van wonderen, het scheppingsverhaal en de theodicee (Mendl, 2011). Anderen stellen dat het bij de selectie van Bijbelgedeelten belangrijk is geen eenzijdig beeld van God te schetsen. Van jongs af aan moeten leerlingen volgens hen leren dat de Bijbel een complex boek is dat zowel

de zondigheid als de heiligheid van mensen presenteert met alle grijstinten daartussenin (Van der Vloet, 2004; Pollefeyt & Bieringer, 2005).

2.6.3 Non-gebruik van de Bijbel

Onderzoek uit Groot-Brittannië laat zien dat daar de Bijbel in het onderwijs in veel gevallen nauwelijks of in het geheel niet direct gebruikt wordt. Dit geldt het sterkst voor het voortgezet onderwijs (Conroy, et al., 2013; Copley, 2006; Ipgrave, 2013). Leraren hebben zich de kritiek die jongeren op de Bijbel hadden, aangetrokken en hebben in hun (godsdienst)onderwijs het bestuderen van Bijbelse teksten vervangen door andere inhouden en vormen (Ipgrave, 2013). Baumann (1999), Conroy, et al. (2013), Ipgrave (2013) en Roebben (2016) benadrukken echter juist het belang van het leren bestuderen en analyseren van primaire teksten zoals die in de Bijbel te vinden zijn. Het helpt leerlingen een evenwichtig begrip van godsdienst en de waarde ervan voor gelovigen en de maatschappijen waartoe zij behoren, te ontwikkelen (Ipgrave, 2013). Daarnaast helpt de toegang tot Bijbelteksten leerlingen door een intersubjectieve dialoog met deze teksten hun persoonlijke overtuiging te construeren (Baumann, 1999).

2.7 Godsdienstpedagogische modellen

Het vijfde aspect van Bijbelgebruik in het onderwijs heeft te maken met de diverse godsdienstpedagogische modellen die in het onderwijsleerproces worden gebruikt. Valstar (2008a) onderscheidt twee uiterste benaderingen: godsdienstonderwijs als uitleg van de Bijbel en traditie aan de ene kant en godsdienstonderwijs als uitleg van het bestaan aan de andere kant. Bij Ganzevoort (2006) komen we dezelfde uitersten tegen. Hij stelt dat de Bijbel aan het ene uiteinde van het spectrum instructief en aan het andere uiteinde expressief ter sprake gebracht wordt. Hoewel beide auteurs andere woorden gebruiken, lijken zij naar vergelijkbare uitersten te verwijzen. Beiden onderscheiden daarnaast een tussenweg tussen beide uitersten. De onderverdeling die Valstar (2008a) en Ganzevoort (2006) maken, zien we ook terug in historische overzichten over het godsdienstonderwijs en het Bijbelgebruik daarbinnen (Kuindersma & Miedema, 2004; De Schepper, 2005). De beide uitersten en de tussenweg zijn hierbij dan typerend voor een bepaalde periode. Kortom, de drie benaderingen van Bijbelgebruik worden in de literatuur vrij uitgebreid beschreven. Binnen dit theoretisch kader gaan we uit van de begrippen die Valstar (2008a) hiervoor gebruikt heeft.

2.7.1 Uitleg van de Bijbel en traditie

Aan het ene uiteinde – instructief Bijbelgebruik – staat het vertellen en lezen van Bijbelgedeelten centraal. De leraar speelt bij het overdragen van deze Bijbelgedeelten een centrale rol. Hij handelt hierbij in de overtuiging dat de Bijbel een boodschap bevat die van groot belang is voor het leven van de leerlingen (Ganzevoort, 2006; Valstar, 2008a). De Bijbel wordt hierbij gezien als de hoogste autoriteit (Schweitzer, 2004). De leerlingen zijn bij deze vorm van Bijbelgebruik in de eerste plaats luisteraars, van wie gevraagd wordt dat zij hun eigen levensverhaal aanpassen aan wat zij horen (Ganzevoort, 2006; Valstar, 2008a). Tot de jaren zestig werd godsdienstonderwijs gezien als verlengstuk van de christelijke opvoeding thuis en was deze benadering het meest gangbaar. Zij wordt de kerygmatisch-dogmatische overdrachtsbenadering genoemd (Kuindersma & Miedema, 2004).

2.7.2 Bestaansverheldering

et andere uiterste is expressief Bijbelgebruik, en daarin staat de bestaansverheldering van leerlingen centraal. Volgens Ganzevoort (2006) reikt de leraar in deze benadering taal en beelden uit de Bijbel aan die de leerling in staat stellen om woorden te geven aan zijn eigen existentiële ervaringen. Doordat de Bijbeltekst de ervaring benoemt, is er ook sprake van erkenning van deze ervaring. Het onderwijsleerproces heeft dan ook een communicatief en interactief karakter. De leerlingen exploreren voor hen relevante bestaanservaringen en bestaansvragen (Valstar, 2008a). Deze godsdienstpedagogische benadering, die in historische overzichten ook wel de antropologische, de thematische of de probleemgeoriënteerde benadering wordt genoemd, is ontstaan in het kielzog van de maatschappelijke veranderingen in de jaren zeventig en tachtig (Kuindersma, 2010) en veranderde pedagogische inzichten. Daardoor werd het kind steeds meer als uitgangspunt genomen en kwam de persoonsvorming van de leerling centraal te staan (Kuindersma & Miedema, 2004; Schweitzer, 2004; De Jong, 2004).

2.7.3 Wederkerige ontsluiting

Zowel Ganzevoort (2006) als Valstar (2008a) bepleit een derde weg, een tussenweg die volgens hen de sterke kanten van beide uitersten integreert. Ganzevoort (2006) noemt dit de evocatieve functie van de Bijbel. Valstar (2008a) noemt dit wederkerige ontsluiting. Daarin gaat het aan de ene kant om de uitleg van de Bijbel en de traditie in het licht van de huidige werkelijkheid en aan de andere kant tegelijkertijd om de uitleg van de huidige werkelijkheid in het licht van de Bijbel en de traditie.

Deze derde weg wil nieuwe perspectieven aanreiken, zowel op de Bijbel als op het eigen bestaan van de leerlingen, en is uit op betekenisverandering bij de leerlingen. Hierbij wordt de Bijbel vaak creatief en kritisch gebruikt en worden de open einden, paradoxen en open vragen benut die de Bijbel eigen zijn (Ganzevoort, 2006; Pollefeyt, 2007; Valstar, 2008a; Schweitzer, 2011b; Roebben, 2016). Ricoeur (1976) pleit in dit verband voor een relatie waarbij noch de lezer noch de tekst domineert, maar waarin beiden hun betekenisveld verbreden.
Deze invalshoek, die ook bekendstaat als de constructivistische benadering, wordt sinds de jaren tachtig toegepast op het gebruik van de Bijbel in het onderwijs (Schweitzer, 2004). Kenmerkend voor deze benadering, die diverse verschijningsvormen kent, is de aandacht voor de leerling als subject van het leren, die zich nieuwe betekenissen op dialogische en actieve wijze eigen maakt (Schweitzer, 2004; Ganzevoort, 2006; Valstar, 2008a; Roebben, 2016). Vandaag de dag is deze benadering terug te zien in modellen en concepten als 'kindertheologie' (Simojoki & Lindner, 2014), 'elementariseren' (Valstar, 2008b), het 'hermeneutisch-communicatieve model' (Pollefeyt, 2007) en 'de hermeneutiek van het kind' (Van den Berg, 2014).
Verschil van inzicht bestaat er binnen deze benadering over de mate van subjectiviteit van zowel de leerling als de Bijbel (Ipgrave, 2013). Voor de één is pluralisme noodzakelijk, omdat alleen zo de essentie en volledigheid van God uitgedrukt kan worden (Alii, 2009). Bij de ander speelt de canonieke status van Bijbelteksten een rol. De leerling moet dan de ruimte krijgen om in de multi-interpretabele canonieke Bijbeltekst de betekenissen te ontdekken die passen bij zijn eigen levensverhaal (Roose, 2009).

2.8 Doelen

Het zesde aspect van Bijbelgebruik zijn de doelen die men nastreeft bij het Bijbelgebruik. Bertram-Troost et al. (2012) vroegen in hun onderzoek aan schoolleiders wat leerlingen zouden moeten leren over de Bijbel en waarom. Op basis van de onderzoeksresultaten onderscheidden de onderzoekers twee schalen ten aanzien van de visie op de Bijbel in relatie tot de doelen in godsdienstlessen, te weten 'Bijbel en kerk centraal' en 'zingeving en spiritueel bewustzijn centraal'.
Type 2-scholen ('diversiteitsscholen') scoren significant lager op de items die horen bij de visie 'Bijbel en kerk centraal'. Op deze scholen vindt men het minder belangrijk dan op type 1- en type 3-scholen dat leerlingen de Bijbel leren kennen als het woord van God en als leidraad voor het leven. Ook vindt men de inwijding van leerlingen in de kerkelijke leer en gebruiken van aanzienlijk minder belang. Hoewel de schoolleiders van alle schooltypen het ontwikkelen van zingeving en een spiritueel bewustzijn belangrijk vinden, scoren type 3-scholen ('zingevingsscholen') significant hoger op deze schaal dan met name type 1-scholen ('traditiescholen').
Mendl (2011), Kropac, (2010) en Hilger en Lindner (2014) onderscheiden vier doelen van Bijbelgebruik:

1. bijdrage aan algemene vorming
2. dienst aan (religieuze) geletterdheid
3. hulp bij identiteitsontwikkeling
4. oefenen in hoop en een kritische houding.

De uitkomsten van het onderzoek van Bertram-Troost et al. (2012) doen vermoeden dat de verschillende typen scholen bij deze doelen andere accenten zullen leggen, in de mate waarin ze aandacht aan de diverse doelen geven én in de wijze waarop ze een doel voor zichzelf concretiseren. Hieronder volgt een uitwerking van de vier genoemde doelen, waarbij ook gebruik gemaakt wordt van inzichten van andere auteurs.

2.8.1 Bijbelgebruik als bijdrage aan algemene vorming

Onze taal, beeldende kunst, literatuur, architectuur en muziek, maar ook onze waarden en normen, zijn doordrenkt van Bijbels gedachtegoed (Jackson, 2004; Kropac, 2010). Wie de wereld wil begrijpen, heeft basale kennis van de Bijbel nodig (Mendl, 2011). Het is dan ook belangrijk dat leerlingen op school gelegenheid krijgen deze kennis op te doen (Schweitzer, 2011a). Het is de taak van de leraar de sporen van de Bijbelse traditie in de maatschappij zichtbaar te maken en leerlingen te leren hier op een goede manier mee om te gaan (Kuiper, 1980; Pollefeyt, 2005).

2.8.2 Bijbelgebruik als dienst aan (religieuze) geletterdheid

Scholen kunnen er niet langer van uitgaan dat de Bijbelverhalen bekend zijn. Juist de Bijbel, met al zijn verschillende genres, kan leerlingen helpen op een andere, meerdimensionale manier naar de werkelijkheid te kijken en hun spraakcompetentie te vergroten (Hilger & Lindner, 2014; Mendl, 2011). Leerlingen moeten ook kunnen omgaan met de taal van Bijbelse teksten om een Bijbelpassage in haar oorspronkelijke context te waarderen en te begrijpen en om de samenhang in de Bijbel te zien (Kuiper, 1980; Dienst, 1999; Copley, 2006). Dit voorkomt seculier moralisme, waarbij leerlingen de Bijbeltekst volledig buiten de context plaatsen en deze vervolgens interpreteren (Copley, 2006). Voor de meeste auteurs is religieuze geletterdheid geen doel op zich. Zij is

nodig om ervaringen met de Bijbel op te doen (Schweitzer, 1999). Leerlingen ontdekken zo dat de Bijbel nog steeds relevant is (Ipgrave, 2013). Religieuze geletterdheid stelt leerlingen in staat om handelingen, gevoelens en karakters in een Bijbelverhaal te koppelen aan hun eigen leven (Copley, 2006). Zo draagt een ontwikkeld Bijbels taalsysteem bij aan identiteitsontwikkeling (Berryman, 2009). Daarnaast kunnen leerlingen zich pas kritisch verhouden tot een bron als de Bijbel wanneer zij religieus geletterd zijn. Het tweede doel is dan ook meer een middel om het derde en het vierde doel te bereiken.

2.8.3 Bijbelgebruik als hulp tot identiteitsontwikkeling

Door de zogenoemde 'turn to biography' in de theorie over het godsdienstonderwijs wordt de Bijbel steeds meer gezien als een bron waaraan jonge mensen hun narratieve identiteit kunnen ontwikkelen (Pollefeyt & Bieringer, 2005). De Bijbel biedt een schat aan verhalen over ervaringen van mensen, die gedurende duizenden jaren leefden met existentiële problemen en fundamentele ervaringen (Hilger & Lindner, 2014). Deze verhalen helpen mensen anders naar de werkelijkheid om hen heen te kijken en bieden oriëntatie om de vaak verwarrende ervaringen van het leven te ordenen (Van den Berg, 2014). Zij helpen leerlingen de eigen verhalen opnieuw te interpreteren in het licht van de verhalen van de Bijbel en zo tot nieuwe zienswijzen en een verandering van het eigen verhaal te komen (Ploeger, 1993; Morgenthaler, 1999).
Deze identiteitsontwikkeling kent volgens Kopmels, Van den Berg en Ter Avest (2013) diverse aspecten. Ten eerste verkennen leerlingen hun persoonlijke betekenisconstructies. Zij verbinden zich in de tweede plaats met andere leerlingen door hierover van gedachten te wisselen. Ten derde maken zij zich nieuwe betekenissen eigen. Tenslotte maken zij deze nieuwe betekenissen en zin waar in de keuzes die zij maken in hun leven. Identiteitsontwikkeling vindt plaats wanneer het levensverhaal van mensen en de verhalen uit de Bijbel op elkaar ingrijpen en elkaar verrijken.

2.8.4 Bijbelgebruik als het oefenen in hoop en een kritische houding

Aan de hand van Bijbelse teksten kunnen leerlingen kritisch naar actuele maatschappelijke gebeurtenissen kijken en hierop handelend te reageren. De Bijbel wordt dan gezien als een boek dat zorgt dat leerlingen niet hopeloos naar het leed in de wereld te kijken, vanuit de overtuiging dat verandering mogelijk is. (Berg, 1993; Mendl, 2011; Kropac, 2010).
Bijbelgebruik leert leerlingen niet alleen kritisch naar de wereld om hen heen te kijken. Het heeft ook tot doel dat leerlingen vanuit het gesprek dat zij met Bijbelse teksten voeren, voor zichzelf tot een oordeel en beslissing kunnen komen (Kuiper 1980).
Het leren met en van Bijbelse verhalen biedt daarbij volgens Schreiner (2011) ook kennis van en begrip voor religieuze overtuigingen en ervaringen en kan zo bijdragen aan tolerantie en gemeenschapszin. Volgens Van der Vloet (2004) wordt veel fundamentalisme en intolerantie veroorzaakt door een beperkt beeld van God en religie. Wanneer de levensbeschouwelijke competenties door het Bijbelgebruik groeien, kunnen mensen in vrijheid en verantwoordelijkheid kiezen welke religieuze overtuiging zij al dan niet belijden en hoe zij hun leven vorm willen geven. Copley (2006) betitelt deze vorm van Bijbels onderwijs dan ook als de-indoctrinatie.

2.8.5 Bijbelgebruik als middel tot traditionele socialisatie

Een bekende onderverdeling in het godsdienstonderwijs is die van Grimmitt (2000), die 'teaching about', 'teaching from' en 'teaching into religion' onderscheidt. Ter Avest, Bertram-Troost & Miedema (2011) passen deze onderverdeling toe op het bijzonder onderwijs in Nederland. Daarbinnen is ze ook toepasbaar op het Bijbelgebruik. Bij 'teaching about' maken leerlingen kennis met de verhalen uit de Bijbel, waardoor zij de cultuur waarin zij leven beter leren begrijpen en een nieuwe taal ontwikkelen – het hierboven beschreven eerste en tweede doel. Bij 'teaching from' worden leerlingen aangemoedigd te reflecteren op existentiële vragen en ervaringen en vandaaruit tot identiteitsontwikkeling te komen – het derde en vierde doel. Bij 'teaching into' wordt de Bijbel confessioneel benaderd en is Bijbels onderwijs bedoeld als socialisatie en inwijding in het christendom in lijn met de religieuze socialisatie thuis (Vermeer, 2010). Dit doel komt bij Mendl (2011), Kropac, (2010) en Hilger en Lindner (2014) minder duidelijk terug. Daarom voegen we aan de vier genoemde doelen nog een doel toe: Bijbelgebruik als middel tot traditionele socialisatie.
Wanneer de Bijbel gebruikt wordt om leerlingen kennis en praktijken van de christelijke traditie mee te geven, zodat zij deze zelf in de praktijk kunnen brengen vanuit de opvatting dat de Bijbel normatief is voor het leven, noemen Vermeer (2010) en De Kock, Roeland en Vos (2011) dit traditionele socialisatie. Volgens Dingemans (2000) is deze vorm van socialisatie legitiem, mits leraren de vrijheid en de eigen keuze van leerlingen respecteren. Leraren zijn ook niet op dezelfde manier als ouders verantwoordelijk (Aarnoudse-Geluk, 2014) voor de socialisatie van leerlingen. Van der Vloet (2004) en

Kuiper (1980) spreken daarom liever niet van socialisatie maar van initiatie. Leerlingen moeten thuisraken in de essentiële velden van de Bijbel, zoals de verhalen, de traditie en het gebed, maar ook in de gemeenschap die de Bijbelse boodschap toepast op het leven van vandaag. Vermeer (2010) stelt dat traditionele socialisatie onmiskenbaar een recht van denominatieve scholen is, maar dat die altijd samen moet gaan met moderne socialisatie. Hiermee heeft hij de persoonlijke identiteitsontwikkeling en de kritische en reflectieve vaardigheden van leerlingen op het oog. Volgens Vermeer heeft dit doel dus alleen bestaansrecht in het christelijk onderwijs als er daarnaast ook aan het hierboven beschreven derde en vierde doel aandacht wordt besteed.

2.9 Pedagogische en didactische keuzes bij Bijbelgebruik

Het zevende aspect behandelt de pedagogische en didactische keuzen die ten grondslag liggen aan het Bijbelgebruik. Voor het Bijbelgebruik is geen eenduidige vakspecifieke methode te onderscheiden. Het is van belang dat de methode past bij het doel en de inhoud van het Bijbelgebruik, bij de leerlingen en de leraar en bij de situatie (Hilger, 2010). De leraar dient zich af te vragen “welk leerproces met welke reden goed is voor deze leerling(en)” (Valstar & Kuindersma, 2008, p. 52).

2.9.1 Pedagogisch omgaan met diversiteit

De leerlingen die vandaag de dag protestants-christelijke scholen bezoeken, hebben vaak diverse levensbeschouwelijke achtergronden (Dijkstra et al., 2001). Uit het onderzoek van Dijkstra en Miedema (2003) blijkt dat veel protestants-christelijke basisscholen die te maken hebben met deze levensbeschouwelijke diversiteit, kiezen voor een pedagogische praktijk van inclusiviteit, gekoppeld aan de aanspraak op religieuze exclusiviteit. Hiermee maken scholen het zich niet gemakkelijk, omdat het moeilijk is op deze manier tot een eenduidige en consistente visie op de eigen praktijk te komen. Scholen geven bijvoorbeeld handen en voeten aan deze praktijk door leerlingen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond zelf te laten reageren op Bijbelse teksten vanuit hun eigen traditie en overtuiging (Bakker, 2004).
Schweitzer (2011a) pleit juist bij levensbeschouwelijke diversiteit voor dialogisch onderwijs. Daarmee leren leerlingen door de dialoog met leerlingen met een andere overtuiging aan te gaan. Zij verbinden zich met elkaar zonder het doel te hebben de verschillen op te heffen. Juist in deze ontmoeting krijgt volgens Schweitzer de pedagogische praktijk van inclusiviteit gestalte.

2.9.2 Het starten van het leerproces

Wanneer we naar de didactische kant van het Bijbelgebruik kijken, dienen we ons eerst af te vragen hoe het leerproces op gang komt, juist in een omgeving waarin leerlingen niet of nauwelijks bekend zijn met de Bijbel (Hermans, 2004a) en waarin veel leerlingen twijfelen over de relevantie van een vak als godsdienst/levensbeschouwing (Van der Zee, Hermans & Aarnoutse, 2006).
Kuipers (1980) stelt dat een didactisch proces bij het leren met de Bijbel pas op gang komt als leerlingen een aanvankelijk relevantiebesef ten aanzien van Bijbelse teksten hebben. Dit betekent dat zij zich betrokken voelen op deze teksten en bereid zijn een leerproces aan te gaan. Dit gebeurt vandaag de dag niet meer vanzelf. Hiervoor staan Bijbelse teksten te ver van leerlingen af. Het leerproces kan op diverse manieren beginnen. Bij elk van de mogelijkheden is het wel noodzakelijk dat de leerlingen een activerende didactiek aangereikt krijgen (Van der Vloet, 2004; Ter Avest, 2004; Van den Berg, 2014).
De leraar kan ten eerste aanhaken bij sporen van de overlevering in het dagelijks leven van de leerlingen en deze tot het startpunt van het leerproces maken (Kuiper, 1980). Volgens Pollefeyt (2005) is de christelijke traditie nog aanwezig in de ervaring van jonge mensen, zij het op latente wijze. Deze latente ervaring kan gebruikt worden als brug om de kloof tussen de subjectieve ervaring van leerlingen en de objectieve traditie enigszins te dichten. Deze correlatie kan echter niet opgelegd worden, maar moet als het ware bij het subject zelf oplichten. Hierbij doen docenten er goed aan om naar nieuwe toegangen tot de Bijbel te kijken, zoals popcultuur en moderne kunst, waarin vaak verborgen Bijbelse motieven te identificeren zijn (Gräb, 1999).
Ten tweede kan het onderwijsleerproces op gang komen wanneer de leraar op zoek gaat naar hermeneutische knooppunten en die vervolgens blootlegt. Hermeneutische knooppunten zijn spanningen en conflicterende interpretaties die terugverwijzen naar uiteenlopende vooronderstellingen (Pollefeyt, 2007). Leerlingen die uitgenodigd worden om via deze hermeneutische knooppunten Bijbelverhalen te interpreteren, krijgen de kans hun religieuze identiteit te actualiseren (Van der Zee, Hermans & Aarnoutse, 2004).
Leraren kunnen ten slotte gebruik maken van de hermeneutiek van de vervreemding om het hermeneutische probleem aan te pakken en het leerproces op gang te brengen. De

hermeneutiek van de vervreemding is volgens Pollefeyt en Bieringer (2005) karakteristiek voor de Bijbel. Zelfs wanneer leerlingen zich in eerste instantie herkennen in Bijbelverhalen of andere tekstgedeelten, zullen zij bij tweede lezing juist de vreemdheid van de tekst ontdekken en hierdoor uitgedaagd worden, waardoor zij gaan leren (Pollefeyt & Bieringer, 2005; Ipgrave, 2013; Ter Avest, 2004).

2.9.3 Verschillende werkvormen

Wanneer het leerproces gestart is, staan de docent tal van werkvormen ter beschikking om het didactisch proces met de Bijbel op gang te houden. Jonker (1992) formuleert er 69, waarbij hij een onderscheid maakt tussen tekstgerichte en op leerlingen gerichte werkvormen.
Kuiper (1980) maakt een onderverdeling op basis van de didactische driehoek, waarbij hij drie typen werkvormen onderscheidt: instructievormen, waarbij de lijn leraar-leerinhoud domineert, gespreksvormen, waarbij de lijn leraar-leergroep domineert, en opdrachtvormen, waarbij de lijn leergroep-leerinhoud domineert.

2.9.4 Mediëren tussen de Bijbel en de ervaring van de leerlingen

Roebben (2015) beschrijft met zeven voorbeelden hoe met behulp van verschillende werkvormen een geloofservaring uit de Bijbel tot een gedeelde en geleefde ervaring in de klas kan worden. In deze zeven heel verschillende voorbeelden vallen Roebben drie constanten op. Allereerst dienen de werkvormen een sterk performatief karakter te hebben: ze bieden leerlingen de ruimte om zich in het verhaal te bewegen, zich met deze of gene te identificeren en aan deze ervaring uitdrukking te geven. Ten tweede dienen de werkvormen sterk dialogisch te zijn: de leraar theologiseert met leerlingen in de ware betekenis van het woord. Ten derde bieden de werkvormen een veelheid aan mogelijke antwoordperspectieven en -houdingen, waardoor er differentiatie ontstaat. Wanneer werkvormen deze drie kenmerken hebben, ontstaat er een mediërende beweging tussen Bijbel en traditie aan de ene kant en de ervaringen van leerlingen aan de andere kant. Hierbij heeft de hermeneutiek een omvattende taak (Schweitzer, 2004). Bij hermeneutiek gaat het zowel om het zelfverstaan als om het verstaan van de (Bijbelse) traditie, inclusief de uitingsvormen ervan (Kuindersma & Miedema, 2004). Slechts via de weg van hermeneutiek en interpretatie krijgt de Bijbel betekenis voor mensen (Pollefeyt & Bieringer, 2005).
Hilger en Lindner (2014) en Kropac (2010) onderscheiden drie stappen in het didactische proces om deze mediërende beweging tot stand te brengen: naar de tekst toegaan (ontdekken), van de tekst uitgaan (uitwerken) en verder dan de tekst gaan (toe-eigenen). Deze drie stappen zijn ook terug te zien in het model elementariseren (Valstar, 2008b; Schweitzer, 2011b). In de eerste stap, het naar de tekst toe bewegen, ontdekken de leerlingen welke associaties een Bijbelgedeelte bij hen oproept. In de tweede stap, het van de tekst uitgaan, nemen leerlingen de tijd om de Bijbeltekst grondig te bestuderen en de anderssoortigheid ervan waar te nemen. In de derde stap, het verder gaan dan de tekst, brengen leerlingen hun ervaringen met de tekst tot uitdrukking.

2.10 Rol van de leraar bij gebruik van de Bijbel in het onderwijs

Het achtste aspect betreft de rol die de leraar heeft wanneer hij de Bijbel gebruikt. Om die te verhelderen maken we gebruik van het zogeheten GSM-model (Getuige, Specialist en Moderator). Dit is in België uitgewerkt bij de ontwikkeling van een nieuw curriculum voor het rooms-katholiek godsdienstonderwijs (Pollefeyt, 2005). Het wordt inmiddels ook in het protestants-christelijk onderwijs gebruikt.

2.10.1 Getuige

De rol van getuige uit zich in de eigen opgebouwde en in opbouw zijnde particuliere, christelijke geloofssynthese (Pollefeyt, 2005). De leraar durft voor te gaan in levensbeschouwelijke en christelijke gesprekken, emoties, spel en andere vormen. Als getuige is de leraar een wegwijzer die op valkuilen en oriëntatiepunten wijst. Hierbij dringt hij zijn eigen mening niet op maar verrijkt hij met zijn inbreng het leerproces van leerlingen. Dit vraagt een professionele houding die gebaseerd is op openheid, kritische distantie en onpartijdigheid (Loobuyck, 2014). Momenten waarop leraren iets van hun eigen levensvisie met leerlingen delen, zijn opvallend vaak dagopeningen. Ook bij ingrijpende gebeurtenissen in hun eigen leven of dat van de leerling delen zij vaak iets van hun eigen levensovertuiging (Bertram-Troost, 2015).

2.10.2 Specialist

De leraar is specialist inzake kennis van de christelijke en andere levensbeschouwelijke tradities (Pollefeyt, 2005). De leraar brengt bronnen in ter verrijking en verdieping van een ervaring. De leraar bepaalt de richting van het leerproces. In dit kader spreekt Copley (2006) van sleutelhouder en cartograaf. De leraar bewaart als sleutelhouder de sleutels om een Bijbelverhaal te interpreteren in zijn oorspronkelijke cultuur en context. Als cartograaf maakt hij een kaart waardoor de leerlingen de omgeving van Bijbelse

verhalen kunnen verkennen.

2.10.3 Moderator

De rol van moderator komt tot uiting in de begeleiding van het multicorrelatieve zoekproces van de leergroep en de individuele identiteitsopbouw van de leerlingen (Pollefeyt, 2005). De moderator heeft een grote gevoeligheid voor de jongerencultuur. Hij gaat mee in het proces van zoeken, verwonderen, twijfelen. In deze rol houdt de leraar de leerlingen vast, maar laat hij hen ook los. Hij geeft keuzevrijheid, creëert oefenplaatsen en hanteert een open waarheidsbegrip. Ter Avest (2004) stelt dat de leraar de leerling met uitdagende didactiek begeleidt in het betreden van de open en onbekende ruimte. Wanneer de leraar moderator is, is de leerling het subject dat de Bijbel onderzoekt en zo tot betekenisontdekking komt. Deze betekenisontdekking vindt plaats in directe wisselwerking met de omgeving. In de godsdienstpedagogiek is vandaag de dag een vrij grote consensus over het pedagogische inzicht dat leerlingen een leraar als moderator nodig hebben, waardoor zij de ruimte krijgen binnen sociale verbanden zelf betekenissen in Bijbelse teksten te ontdekken (Jackson, 2004; Schweitzer, 2011b; Mendl, 2011; Valstar & Kuindersma, 2008; Van den Berg, 2014; Hilger & Ziebertz, 2010; Alii, 2009; Baumann, 1999).
Roebben (2007), die de drie rollen als basisvaardigheden van de leraar ziet, vat ze kernachtig samen. De leraar “is moderator op de levensbeschouwelijke bühne, hij is gespecialiseerd in het stellen van grensvragen en hij is getuige van een particulier religieus perspectief als mogelijk antwoord op deze vragen” (p.175).

2.10.4 Verbeelder

Omdat de drie beroepsrollen die Pollefeyt formuleerde, volgens Mulder (2015) te veel uitgaan van cognitieve leerprocessen, voegde hij hier een vierde rol aan toe, namelijk die van ‘verbeelder’. Als verbeelder stimuleert de leraar de metaforische sensitiviteit en de creatieve interpretatie van zijn leerlingen (Van den Berg, 2014).

2.10.5 Competenties van de leraar

Voor het vervullen van deze vier diverse rollen heeft de leraar een aantal competenties nodig. Studenten stellen dat de leraar in ieder geval voldoende vakkennis moet hebben, bereid moet zijn zich te verdiepen in de behoeften en leerstijlen van de leerlingen en in staat moet zijn de dialoog aan te gaan en leerlingen aan te zetten tot actief leren (Conroy et al., 2013). Volgens Pollefeyt moet de leraar openstaan voor de pluraliteit aan levensbeschouwingen en moet hij een voorkeurspositie hebben voor het christendom, zodat hij getuigenis kan afleggen (Pollefeyt, 2005).

2.11 Moeilijkheden die ervaren worden

In dit onderzoek zijn we niet alleen op zoek naar wat leraren en schoolleiders doen en willen doen met betrekking tot Bijbelgebruik, maar zijn we ook geïnteresseerd in de moeilijkheden die leraren en schoolleiders hierbij ervaren. We verwachten dat leraren en schoolleiders moeilijkheden zullen ervaren, omdat er vaak een discrepantie bestaat tussen de werkelijke en de gewenste situatie. Met betrekking tot Bijbelgebruik kan de oorzaak van moeilijkheden gezocht worden in de volgende punten: maatschappelijke ontwikkelingen, onduidelijkheid over de identiteit van de school, de identiteit van de leraar zelf, de vaardigheden van de leraar, de leerlingen en de verwachtingen van de ouders.

2.11.1 Maatschappelijke ontwikkelingen

De 21e eeuw heeft voor grote veranderingen gezorgd in het traditiesysteem. De discussie wordt vaak gevoerd of je nog vanuit één bepaalde traditie onderwijs mag geven. Hoewel er soms gezegd wordt dat het goed is om denominatief onderwijs te geven, of in ieder geval te starten met denominatief onderwijs (Schweitzer, 2011; Ter Avest, 2004; Thompson, 2004, Van der Vloet, 2004), zeggen anderen dat het de leerlingen op die manier niet goed voorbereidt op het staan in de maatschappij (Jackson, 2004; Ter Avest, Bertram-Troost & Miedema, 2011).
Daarnaast gaat het bij veel discussies vandaag de dag om de vraag of religieuze vorming überhaupt nog wel gelegitimeerd is in een (post)moderne samenleving. Hierdoor wordt vaak de naam veranderd in bijvoorbeeld ‘ethiek’ of ‘filosofie’ (Conroy et al., 2013). Voor schoolleiders en leraren kunnen deze discussies ervoor zorgen dat ze minder vrijheid en vrijmoedigheid ervaren om leerlingen religieus te vormen.

2.11.2 Onduidelijkheid identiteit van de school

Voor leraren is het soms onduidelijk wat de identiteit van de school precies is. Op managementniveau kan men vaak maar moeilijk tot consensus komen (Conroy et al., 2013). Zoals we al in paragraaf 2.3 beschreven, is er vaak een discrepantie tussen de formele identiteit van de school aan de ene kant en de geleefde identiteit (Bakker, 2004) en de religieuze identiteit van leraren, leerlingen en ouders aan de andere kant (Ter Avest et al., 2011).
Volgens Bakker en Rigg (2003, 2004) ervaren leraren zelf echter nauwelijks spanning tussen enerzijds de formele identiteit en anderzijds de diversiteit in de leerlingenpopulatie.

Die spanning wordt alleen ervaren als op beleidsniveau concreet nagedacht wordt over een godsdienstmethode of omgang met Bijbelverhalen. Leraren ervaren deze spanning wanneer zij binnen hun lessen geconfronteerd worden met deze levensbeschouwelijke diversiteit en zij zich verantwoordelijk voelen hier op een goede manier mee om te gaan (Bakker, 2004). De komst van leerlingen met een andere religieuze overtuiging daagt directeuren uit enerzijds recht te doen aan de formele identiteit, maar tegelijkertijd zorg te dragen voor de ontwikkeling van alle leerlingen (Ter Avest et al., 2011).

2.11.3 Identiteit van de leraar zelf

Bij Bijbelgebruik in het onderwijs is het geloof of de religieuze identiteit van de leraar zelf van grote invloed, zeker wanneer uitgegaan wordt van het GSM-model zoals in paragraaf 2.10 beschreven is. De leraar dient in dit model als getuige zijn eigen christelijke geloofsovertuiging in te brengen (Pollefeyt, 2005). Omdat niet alle leraren in het protestants-christelijk onderwijs een christelijke overtuiging hebben, pleit Parlevliet (2013) ervoor de rol van getuige te herdefiniëren. De identiteit van de school kan volgens hem niet langer leidend zijn. De leraar moet zijn eigen overtuiging in kunnen brengen, waardoor leerlingen de ruimte ervaren ditzelfde te doen.

2.11.4 Gebrek aan competenties van de leraar

Leraren kunnen moeilijkheden ervaren rondom Bijbelgebruik in het onderwijs, omdat ze ervaren dat hun competenties niet toereikend zijn. Van den Berg (2014) stelt dat leraren weinig kennis hebben over hoe leerlingen individueel en samen betekenis en zin kunnen ontdekken in religieuze verhalen. Van der Vloet (2004) stelt dat leraren soms niet weten hoe zij moeten spreken en daarom helemaal zwijgen. Anderen spreken volgens hem op een volwassen wijze over God en worden daarom niet begrepen door de kinderen.
In paragraaf 2.10 bespraken we de verschillende rollen van de leraar, aan de hand van het GSM-model. Leraren kunnen moeilijkheden ervaren in het combineren van de verschillende rollen. Uit onderzoek van Loobuyk en Franken (2011a) blijkt ook dat leraren het vooral lastig vinden om de rol van getuige in te zetten, vanwege het geseculariseerde publiek.

2.11.5 De leerlingen

Voor leraren kan het lastig zijn om Bijbelgebruik op een goede manier een plek te geven, omdat zij moeilijkheden ervaren in de interactie met de leerlingen.
Ten eerste kunnen leraren ervaren dat leerlingen niet geïnteresseerd zijn. Van der Zee, Hermans en Aarnoudse (2004) deden onderzoek in rooms-katholiek basisonderwijs en vonden dat ongeveer de helft van de leerlingen twijfelt over hun motivatie voor godsdienst/levensbeschouwing. Ook leerlingen in het basisonderwijs in Engeland stonden vaak onverschillig en negatief tegenover de Bijbel, wat invloed had op het leerproces (Copley, 2006). Ipgrave (2013) vond vooral negativiteit ten aanzien van de Bijbel in het voortgezet onderwijs. Als leerlingen wel gelovig zijn, hechten zij meer waarde aan de Bijbel (Bucher, 1999). Recent onderzoek in zowel het basis- als het voortgezet onderwijs in verschillende Europese landen laat een scherpe afname zien in interesse voor de Bijbel in het godsdienstonderwijs (Pollefeyt & Bieringer, 2005). Al in 1980, toen de meeste kinderen nog bekend waren met de Bijbel, concludeerde Kuiper al in zijn onderzoek dat het relevantiebesef van leerlingen onmisbaar is. Zonder relevantiebesef nam de leerbereidheid sterk af. Dingemans (2000) en Valstar (z.j.) stellen echter dat deze leerbereidheid wel op te wekken is.
Ten tweede kunnen leerlingen gebrek hebben aan religieuze taal die nodig is om Bijbelteksten te interpreteren en hierover een gesprek te voeren. Leerlingen groeien op in een taalsysteem dat gedesacraliseerd is. Doordat religieuze taal zo ver van leerlingen afstaat, vinden leraren het vervolgens moeilijk om deze in te brengen (Conroy et al., 2013).
Ten derde kan het voor leraren moeilijk zijn om aan te sluiten bij het ontwikkelingsstadium van de leerling. Het vraagt van de leraar bij elke leeftijdsgroep andere vaardigheden om met het ontwikkelingsstadium van de leerling om te gaan. Kinderen tot en met groep 6 maken geen scheiding tussen God, het zelf en de wereld. Religieuze voorstellingen verschillen dan ook niet zoveel van de voorstellingen die zij van de wereld als geheel hebben (Van der Vloet, 2004). Als jongeren richting de volwassenheid groeien, dan zullen zij vaak discussies (willen) voeren over de letterlijke betekenis van de Bijbeltekst, omdat zij op zoek zijn naar een manier om de Bijbel te lezen die past bij de volwassenheid (Pollefeyt & Bieringer, 2005).

2.11.6 Verwachtingen van ouders

Een groeiende groep ouders heeft geen affiniteit meer met godsdienst. Wanneer ouders zich nog identificeren met een bepaalde traditie, dan is dit vaak op culturele of morele gronden. Zij hechten bijvoorbeeld veel waarde aan de joods-christelijke wortels van ons land en vinden het daarom belangrijk dat Pasen op scholen gevierd blijft worden (Loobuyk & Franken, 2011b), zoals rond Pasen 2017 uitgebreid in het nieuws was. De leraar kan spanningen ervaren omdat hij op een bepaalde manier de Bijbel wil gebruiken, waarvan hij weet

dat de ouders van de leerlingen in de klas dit niet zo verwachten of wensen.

3. METHODE

3.1 Design

In Nederland is er nog weinig onderzoek gedaan naar het Bijbelgebruik op christelijke scholen (Valstar, 2008a). Het is op dit moment niet helder hoe leraren en hun leidinggevenden, binnen het brede protestants-christelijke veld, Bijbelgebruik percipiëren, welke keuzes schoolleiders en leraren maken ten aanzien van Bijbelgebruik en waarom zij deze keuzes maken. Met dit onderzoek wilden wij de onderwijspraktijk rondom het Bijbelgebruik systematisch in kaart brengen om een extra impuls geven aan de theorievorming over Bijbelgebruik op christelijke scholen te geven. Dit onderzoek heeft daarom een exploratief design (Swamborn, 2004). Met behulp van wetenschappelijke literatuur uit het buitenland en met behulp van deelopbrengsten uit Nederlandse onderzoeken is een theoretisch kader opgesteld. Dit werd gebruikt voor het opzetten van het empirisch deel, zowel voor het ontwikkelen van de instrumenten als bij het analyseren van de data.

Dit onderzoek heeft niet alleen een exploratief, maar ook een kwalitatief design. In dit onderzoek staan de ideeën, overtuigingen en keuzes van schoolleiders en leraren centraal. Het onderzoek beoogt meer begrip te krijgen voor hun percepties van Bijbelgebruik en de wijze waarop zij op basis van deze percepties handelen (Boeije, 2005). Kwalitatief onderzoek biedt de mogelijkheid te exploreren welke betekenissen zij aan Bijbelgebruik geven. Kwalitatief onderzoek hangt vaak samen met exploratief onderzoek (Cresswell, 2008; Swamborn, 2004). Dat geldt ook voor dit onderzoek.

3.2 Participanten

3.2.1 Selectie scholen

Dit onderzoek beoogt een breed en gefundeerd beeld te geven van het Bijbelgebruik op protestants-christelijke scholen voor primair en voortgezet onderwijs die aangesloten zijn bij Verus. Daarom werden scholen geselecteerd met een zo groot mogelijke onderlinge diversiteit op het gebied van Bijbelgebruik. Hierbij gingen we uit van een aantal achtergrondvariabelen die het Bijbelgebruik mogelijk beïnvloeden:

1. de mate van verstedelijking van het gebied waarin de school staat;
2. alleen voor het voortgezet onderwijs: de aangeboden schoolniveaus en
3. het type christelijke school.

Per scholengroep kon maximaal één school geselecteerd worden.

Voor de verdeling naar type christelijke school gebruikten wij de onderzoeksresultaten van Bertram-Troost et al. (2012). Zij onderscheiden, na onderzoek onder schoolleiders binnen het protestants-christelijk basisonderwijs, drie typen scholen: de traditiescholen (type 1), de diversiteitsscholen (type 2) en de zingevingsscholen (type 3). Schoolleiders gaven aan zich niet altijd in een van de typen te herkennen, maar zich beter thuis te voelen in een mengvorm van de typen. Naast de drie typen bestaan er dus ook drie mengvormen: type 1-2, type 2-3 en type 1-3, wat maakt dat er totaal zes typen te onderscheiden zijn. Deze zes typen worden ook in het voortgezet onderwijs herkend en zijn daar ook al gebruikt om scholen te selecteren voor een onderzoek (Bertram-Troost et al., 2014). De uitkomsten van hun onderzoek vormden het heuristisch instrument om zowel voor het primair als voor het voortgezet onderwijs zes typen scholen te selecteren om zo een zo een breed beeld van het veld te krijgen.

De selectie van de scholen betreft dus een doelgerichte, gestratificeerde steekproef, waarbij alle strata vertegenwoordigd zijn (Boeije, 2005; Cresswell, 2008). Representatieve vertegenwoordiging van de verschillende typen scholen was binnen dit onderzoek geen doel. De verschillende schooltypen komen namelijk niet in gelijke frequenties voor. Binnen het primair onderwijs herkent slechts 10% van de bevraagde schoolleiders zich in de typering van de diversiteitsschool (zuiver type 2) (Bertram-Troost et al., 2012). Van het voortgezet onderwijs zijn dergelijke cijfers niet voorhanden, maar bestaat het vermoeden dat er weinig traditiescholen bestaan (zuiver type 1) (Bertram-Troost et al., 2014).

Omdat Verus met veel scholen uit zijn achterban een relatie heeft opgebouwd, stelden adviseurs van Verus, op basis van de door ons opgestelde criteria, een lijst van scholen samen en vermeldden zij per school welk schooltype het betrof. Deze typering voegden ze toe op basis van hun eigen ervaring met de school. Tijdens het onderzoek is de respondenten niet gevraagd of zij zich konden vinden in de aan het toegekende typering.

Zowel voor het primair als voor het voortgezet onderwijs bleek het lastig om zes scholen te vinden die mee

wilden werken aan onderzoek. Omdat Verus deze ervaring al opgedaan had tijdens eerdere onderzoeken onder zijn achterban (Bertram-Troost et al., 2012; Bertram-Troost et al., 2014), is een lijst met schoolnamen beschikbaar gesteld waarop per type school meerdere schoolnamen stonden. Deze lijst bleek voor een aantal typen niet lang genoeg. De begeleiders van Verus hebben daarom aanvullend nog een aantal schoolnamen gegeven. Daarnaast gebruikten we onze eigen kennis van het veld en die van de Christelijke Hogeschool Ede om geschikte scholen te vinden.
Binnen het voortgezet onderwijs bleek het met name lastig een zuivere zingevingsschool (type 3) te vinden die wilde participeren. Zeven zingevingsscholen gaven aan, niet mee te willen doen. Daarnaast gaven een traditieschool (type 1), een diversiteitsschool (type 2) en een mengvorm tussen diversiteits- en traditieschool (type 2-3) aan niet te willen participeren. Binnen het primair onderwijs was het moeilijk een zuivere zingevingevingsschool (type 3) en een zuivere diversiteitsschool (type 2) bereid te vinden mee te werken aan het onderzoek. Hoewel het lastig en tijdrovend bleek een zestal verschillende scholen te vinden, lijkt er geen sprake van een responsbias. De 12 scholen die meededen aan het onderzoek, bleken ook tijdens het onderzoek te passen bij het type waarop zij vooraf ingedeeld waren. Dit gold ook voor de lastigst te werven type-3 school. Gebrek aan tijd was voor de meeste scholen de reden om niet aan het onderzoek deel te nemen.
Een beschrijving van de scholen is te vinden in de paragrafen 3.2.1.1 en 3.2.1.2. De deelnemende scholen hebben ieder een letter gekregen van A – F. Omwille van de vergelijkbaarheid tussen de scholen van het primair en voortgezet onderwijs, zijn dezelfde letters gebruikt voor de scholen die op basis van het heuristisch instrument van Bertram-Troost et al. (2012) ingedeeld zijn bij hetzelfde type school. Zo kregen zowel de school uit het primair als uit het voortgezet onderwijs die getypeerd waren als een type-1 school (traditieschool), de letter A en kregen beide scholen die getypeerd waren als een type 2-school (diversiteitsschool) de letter D. De scholen zijn niet naar hun type weergegeven, omdat hiermee te veel gewicht toegekend zou worden aan de indeling naar typen.
Per mail ontvingen de geselecteerde scholen een vooraankondiging, waarin stond dat zij geselecteerd waren voor het onderzoek (Bijlage 1). Na deze vooraankondiging namen wij telefonisch contact met hen op om hen verder te informeren over het onderzoek en hen te vragen om deelname. Nadat een schoolleider aangegeven had te willen participeren, spraken wij het verloop van het onderzoek verder met de schoolleider door en stuurden wij alle relevantie informatie op (Bijlage 2 en Bijlage 3).

3.2.1.1 Beschrijving geselecteerde scholen primair onderwijs

School A = type 1
Een school in een dorp in Gelderland. Alle leerkrachten zijn christelijk en zijn verbonden aan een kerk. Een groot gedeelte van de kinderen gaat ook naar de kerk. De diversiteit in de achterban is redelijk breed, binnen het christelijk spectrum. Methode Levend Water.

School B = type 1-2
Een nieuwe school in Gelderland. Het team is christelijk en verbonden aan een kerk. Hoewel de school overduidelijk christelijk is, is een groot gedeelte van de kinderen niet kerkelijk betrokken of moslim. Methode Startpunt.

School C = type 1-3
Een school in een klein dorpje nabij een grote stad in het midden van het land. De leerkrachten zijn allemaal christelijk en verbonden aan een kerk. Van de kinderen op school is ongeveer 1/3 kerkelijk betrokken. Methode Hoor het Woord.

School D = type 2
Een oecumenische school in een plaats tegen Amsterdam aan. De meeste teamleden hebben iets met het christelijk geloof (rooms-katholiek en protestant) en sommigen zijn verbonden aan een kerk. Het overgrote deel van de leerlingen is niet christelijk of kerkelijk meelevend. Er zitten kinderen op met een grote diversiteit aan achtergronden. Methode Trefwoord.

School E = type 3
Een school in een grote plaats in het midden van het land. De teamleden hebben ‘iets met het christelijk geloof’. Binnen het team is er grote diversiteit, maar ook onder de leerlingen. Het overgrote deel van de leerlingen is niet christelijk of kerkelijk meelevend. Methode Trefwoord.

School F = type 2-3
Een school in wijk in een grote stad waar vooral moslims wonen. Ongeveer 99% van de leerlingen is moslim. Het team is rijk aan diversiteit: niet-gelovigen, moslims, christenen. Methode Trefwoord.

3.2.1.2 Beschrijving geselecteerde scholen voortgezet onderwijs

School A = type 1
Een regioschool in een middelgrote stad in de provincie Utrecht van gereformeerde signatuur. Alle docenten en alle leerlingen hebben een christelijke achtergrond. De respondenten die aan het onderzoek deelnamen, geven les op de onderbouwlocatie van de school, waar lesgegeven wordt op alle niveaus.

School B = type 1-2
Een school in een grotere plaats op de Veluwe, waarvan respondenten van de twee locaties die naast elkaar staan meededen aan het onderzoek. De school staat open voor alle leerlingen. Met name op het vmbo groeit het aantal leerlingen met een islamitische achtergrond. Het MT neemt het liefst docenten aan met een christelijke levensovertuiging. Dit blijkt echter in de praktijk niet altijd mogelijk.

School C = type 1-3
Een school eveneens in een grotere plaats op de Veluwe. De respondenten geven les op de mavo/havo/vwo-locatie. Ook deze school staat open voor alle leerlingen. Zo'n 40% van de leerlingen heeft een kerkelijke achtergrond. De rector vraagt van de docenten dat zij de Bijbel 'minimaal als inspiratiebron zien'.

School D = type 2
Een praktijkschool in een groot dorp in de provincie Utrecht. In de zomer van 2016 is de school gefuseerd met de openbare praktijkschool in de woonplaats en zijn alle docenten die werkten voor het openbaar onderwijs in dienst getreden bij de christelijke school, die de rector 'christelijk-light' noemt. Op de school wordt godsdienst of levensbeschouwing niet als apart vak aangeboden, maar is het geïntegreerd in het vak Cultuur en Maatschappij. Slechts een klein deel van de docenten en van de leerlingen heeft een christelijke achtergrond.

School E = type 3
Een excellente school voor vmbo-tl/havo/vwo in het Gooi. Gesprekken over zingeving passen beter bij de school dan gesprekken over Bijbelgebruik. Dit gebeurt ook regelmatig. De school vindt inclusiviteit heel belangrijk en wil daarom niet dat personeelsleden en leerlingen zich op grond van de Bijbel buitengesloten voelen. Veel van de leerlingen en docenten noemen zich seculier.

School F = type 2-3
Een scholengemeenschap voor vmbo-tl/havo/vwo in de buurt van Amsterdam. De school is een pluriforme en multiculturele school. Deze pluriformiteit is niet alleen onder de leerlingen, maar ook binnen het team zichtbaar. Binnen de sectie Levensbeschouwelijke vorming werken naast christenen ook twee moslims en een jood.

3.2.2 Selectie respondenten binnen scholen

Ook binnen de scholen streefden we naar maximale variatie, om een zo breed mogelijk beeld te verkrijgen van de percepties van leraren en hun leidinggevenden ten aanzien van Bijbelgebruik. Variatie verkregen we allereerst door via focusgroepen in een redelijke tijd vrij veel mensen binnen de school te spreken. Focusgesprekken stimuleren tevens door de interactie met collega's het denkproces bij de respondenten, waardoor zij op gedachten komen, die zij anders niet zouden krijgen (Creswell, 2008). Daarnaast zorgde selectie van de leraren voor een afspiegeling van de school binnen de focusgroepen. Voor de selectie van de focusgesprekken met de leraren zijn binnen het primair en voortgezet onderwijs, vanwege de duidelijke verschillen tussen beide schooltypen, twee verschillende procedures gebruikt.

3.2.2.1 Selectie respondenten primair onderwijs

Per school voerden we in het primair onderwijs twee focusgesprekken. Totaal namen wij 11 focusgesprekken af. Op iedere school vond een gesprek met het managementteam plaats. In verschillende gevallen ging het om de directeur en de ib'er. Op scholen A, D en F was alleen de directeur aanwezig, waardoor het geen focusgesprek meer was, maar een interview. Daarnaast vond binnen het primair onderwijs op iedere school een focusgesprek met de leraren plaats, mede omdat binnen het primair onderwijs het vak godsdienst/levensbeschouwing onder verantwoordelijkheid van de groepsleerkracht valt. Op school D (type 2) binnen het PO is een interview gehouden met de directeur, waarna een interview gestart is met de leerkrachten. Dit focusgesprek moest echter vanwege calamiteiten in de school na een aantal minuten al

gestaakt worden. Het bleek onmogelijk dit gesprek later in te halen. Hierdoor zijn van deze school weinig citaten in dit rapport te vinden van leerkrachten van deze school. Omdat binnen het primair onderwijs de ontwikkeling van leerlingen een belangrijkere rol speelt dan in het voortgezet onderwijs, zijn leraren geselecteerd uit de onder- midden- en bovenbouw.

3.2.2.2 Selectie respondenten voortgezet onderwijs

Per deelnemende school in het voortgezet onderwijs vonden drie focusgesprekken plaats. In totaal namen wij 17 focusgesprekken af.
Op school D van het voortgezet onderwijs was geen sectie godsdienst/ levensbeschouwing aanwezig, waardoor op deze school twee in plaats van drie focusgesprekken plaatsvonden.
Op iedere school vond een gesprek met het managementteam plaats. In dit gesprek kregen beleidsmatige aspecten rond Bijbelgebruik een duidelijke plaats. Het aantal deelnemende MT-leden varieerde van één tot drie per school. Totaal namen 13 MT-leden aan de focusgesprekken deel.
Op school D en F bleek het niet mogelijk een focusgesprek met het MT te organiseren en vond alleen een interview met de schoolleider plaats. Op de scholen waar een interview in plaats van een focusgesprek plaatsvond, is wellicht een wat minder breed beeld van het MT verkregen. Wel is in deze gesprekken doorgevraagd naar de breedte van het MT. Op een indirecte manier is dus wel een breder beeld ontstaan.
Naast de leden van het MT spraken wij per school verschillende leraren in focusgroepen. Omdat wij een duidelijk verschil verwachtten tussen de leraren van de sectie godsdienst/ levensbeschouwing en de leraren van de overige secties, vond er een apart focusgesprek met de leraren godsdienst/levensbeschouwing plaats. De schoolleider nodigde deze sectie uit voor het gesprek (Bijlage 3). Het grootste deel van deze leraren heeft daadwerkelijk meegedaan aan het focusgesprek. Leraren die niet meededen, werkten niet op de dag dat het focusgesprek plaatsvond. In totaal namen 19 leraren godsdienst/ levensbeschouwing deel aan de focusgesprekken.
Bij de selectie van de leraren van de overige vakken speelde de schoolleider een belangrijke rol. De schoolleider vroeg de respondenten voor het derde focusgesprek. Hierbij vroegen we hem te zorgen voor een zo groot mogelijke diversiteit binnen de focusgroep op de volgende aspecten: 1) de eigen levensbeschouwelijke overtuiging van leraren, zover bekend; 2) het niveau en de leerjaren waaraan de leraar lesgeeft en 3) het vak waarin de leraar lesgeeft. Wat betreft dit laatste punt namen idealiter van de clusters ‘exact’, ‘mens en cultuur’ en ‘talen’ steeds twee leraren deel aan het focusgesprek.
Het bleek op veel scholen moeilijk om leraren te werven voor de focusgesprekken. Uiteindelijk namen per school drie tot zes leraren deel aan dit focusgesprek, met een totaal van 24 respondenten. Doordat het zo lastig was respondenten te werven, hebben de schoolleiders de drie selectiecriteria wat losgelaten. Hierdoor werd in een aantal gevallen vermoedelijk geen maximale variatie binnen de focusgroep bereikt. Zo bestaat het vermoeden dat op een aantal scholen (met name B en C) de leraren uit de focusgroep de Bijbel meer gebruiken dan andere leraren op de school. Wanneer we kijken naar alle 24 deelnemende leraren, is de variëteit, ook op de drie selectiecriteria, wel groot. Er was een duidelijke diversiteit tussen leraren als het gaat om hun levensbeschouwelijke overtuiging. Daarnaast waren de meeste schoolvakken vertegenwoordigd, evenals alle niveaus en leerjaren. Wanneer het vermoeden ontstond dat de focusgroep niet de maximale variatie binnen de school liet zien, werd doorgevraagd naar de schoolpraktijk als geheel en ontstond op deze manier een breder beeld van het Bijbelgebruik op school.

3.3 Materialen

3.3.1 Interviewleidraad

Voor de focusgesprekken is een semigestructureerde interviewleidraad ontwikkeld (Bijlage 6). Om de interviewleidraad aan te laten sluiten bij de referentiekaders van verschillende groepen respondenten (Boeije, 2005) bestond hij uit twee delen. Een deel voor de managementteams en een deel voor de leraren. Het deel voor het MT bestond uit vier items en het deel voor leraren bestond uit vijf items. In beide delen kwamen dezelfde aspecten van Bijbelgebruik aan bod, maar de vragen zijn aangepast aan de specifieke context en verantwoordelijkheid van beide groepen respondenten.
Er is gekozen voor open vragen, die veel ruimte laten voor de inbreng en ideeën van de respondenten en gericht zijn op exploratie (Boeije, 2005). Op deze manier hadden de respondenten volop gelegenheid hun eigen perceptie op Bijbelgebruik in te brengen. Tegelijkertijd zijn er, zoals ook het theoretisch kader liet zien, vrij veel aspecten aan Bijbelgebruik te onderscheiden. Omdat respondenten vermoedelijk aspecten, die wel degelijk een rol voor hen spelen, zonder voldoende structuur, over het hoofd zouden zien, werd ieder van de, in het theoretisch kader beschreven, aspecten afzonderlijk als ‘checkitem’ in de interviewleidraad opgenomen. Wanneer respondenten tijdens het focusgesprek

aspecten van Bijbelgebruik niet zelf noemden, werden zij door de interviewers ingebracht en konden respondenten aangeven in hoeverre dit aspect in hun eigen onderwijspraktijk een rol speelt.
Bij het ontwikkelen van de interviewleidraad hebben de onderzoekers uit het primair en voortgezet onderwijs intensief met elkaar overlegd, zodat beiden vertrouwd waren met het instrument en, voor zover de context dat toeliet, in staat waren vergelijkbare data te verzamelen.

3.3.2 Korte schriftelijke vragenlijst

Naast de interviewleidraden werd een korte schriftelijke vragenlijst ontwikkeld, bestaande uit drie open vragen. Hierin werd ingegaan op de manier waarop de Bijbel gebruikt wordt, de doelen die nagestreefd worden en de uitdagingen die de respondenten ervaren (Bijlage 4). Met behulp van deze vragenlijst konden de onderzoekers voorafgaand aan het gesprek een beeld krijgen van de percepties van de respondenten en de thema's die bij hen leven. Daarnaast gaf het de respondenten de mogelijkheid om alvast na te denken over de materie en hun percepties te verwoorden.
De onderzoekers verwachtten dat dit hen zou helpen hun percepties tijdens het focusgesprek (zie 3.4) helder en vrij in te brengen, ook wanneer hun overtuiging wellicht wat afwijkt van die van collega's.
In het oorspronkelijke plan zouden de data, die deze korte vragenlijst opleverde, niet meegenomen worden in de data-analyse. Omdat in het voortgezet onderwijs de vragenlijst door bijna iedereen ingevuld werd en de data in veel gevallen een kernachtige en typerende samenvatting vormden van wat de betreffende respondent tijdens het focusgesprek inbracht, zijn deze data in het voortgezet onderwijs uiteindelijk toch meegenomen in de analyse. De vragenlijst leverde in het primair onderwijs een minder rijk beeld op en werd ook door een veel grotere groep niet ingevuld. Daarom zijn deze data niet meegenomen in de analyse.

3.3.3 Veldmemo's

De ontwikkelde veldmemo's (Bijlage 7) boden de onderzoekers een structuur om direct na het gesprek de eerste indrukken van het focusgesprek te noteren. Aspecten waaraan aandacht besteed werd, zijn: sfeer, eerste indruk, samenvatting van het gesprek, opvallende uitspraken of opmerkingen, zaken die het gesprek wellicht gekleurd hebben (zoals zaken die op de school speelden, rumoer, pauze, weinig tijd). De veldmemo's boden de gelegenheid om binnen de onderzoeksgroep de eerste bevindingen te bespreken.

3.4 Dataverzameling

De focusgesprekken vonden plaats in de periode van april – december 2016. De focusgesprekken in het primair onderwijs werden door Elsbeth Visser-Vogel uitgevoerd. De focusgesprekken in het voortgezet onderwijs werden door twee onderzoekers uitgevoerd, waarbij Corina Nagel-Herweijer op vijf scholen de gesprekken voerde en Joselyn Hengelaar-Stelptra op een school. De onderzoeker die de focusgesprekken afnam, onderhield ook alle contacten met de school.
Zodra op een onderzoeksschool bekend was welke respondenten deel zouden nemen aan de focusgesprekken, sprak de onderzoeker met de schoolleiding af wat voor de school de handigste manier was om de focusgesprekken in te plannen. De school gaf de namen en mailadressen van de respondenten, die deel zouden nemen aan het onderzoek, door. Vervolgens ontvingen de respondenten de korte vragenlijst en het formulier 'informed-consent' (Bijlage 5) toe. De ingevulde vragenlijst stuurden zij per mail aan de onderzoekers retour. Het toestemmingsformulier namen zij ondertekend mee naar het gesprek of, wanneer dit nog niet gebeurd was, ondertekenden zij voorafgaand aan het gesprek.
De focusgesprekken duurden 1-1,5 uur en werden zowel op video als op audio opgenomen. De video-opname was nodig voor de transcriptie van de gesprekken. Uit de audiobestanden werd niet altijd duidelijk wie wat zei. De opnameapparatuur ging aan, nadat de respondenten geïnformeerd waren over het onderzoek en het focusgesprek. Hierbij werd benadrukt dat iedere respondent niet de visie van de school, maar diens eigen perceptie in mocht brengen. Tijdens het gesprek hielden de onderzoekers in de gaten dat iedereen voldoende aan bod kwam.
De sfeer tijdens de focusgesprekken was in alle gevallen open en prettig. De respondenten deelden veel van hun ervaringen met en percepties op Bijbelgebruik. Hierbij werden niet alleen positieve, maar ook mindere positieve ervaringen genoemd. Daarnaast durfden de respondenten binnen een focusgroep elkaar kritisch te bevragen of van mening met elkaar te verschillen. Aan het einde van verschillende focusgroepen gaven de respondenten aan dat zij het focusgesprek gewaardeerd hadden, omdat het Bijbelgebruik een onderwerp is wat normaal gesproken niet zo expliciet besproken wordt. Al deze zaken vormen een indicatie dat de respondenten daadwerkelijk hun eigen perceptie op het Bijbelgebruik ingebracht hebben en zich daarbij niet geremd voelden door hun collega's of door het schoolbeleid.

3.5 Data-analyse

Voorafgaand aan de focusgesprekken

analyseerden de onderzoekers de korte schriftelijke vragenlijsten op hoofdlijnen. Hierdoor wisten ze wat er binnen de focusgroep leefde en waar mogelijke gevoeligheden lagen. Belangrijke thema's en aandachtspunten noteerden ze en namen ze mee naar het focusgesprek.

Na afloop van de focusgesprekken zijn de gesprekken, op basis van de opnamen, letterlijk getranscribeerd. Omdat het focusgesprekken betroffen, en er dus altijd meerdere respondenten bij het gesprek betrokken waren én de onderzoekers vooral benieuwd waren naar de primaire reacties, hebben de onderzoekers de transcripties niet aan de respondenten voorgelegd om deze door hen te laten accorderen, tenzij ze hier zelf om vroegen. Dit laatste is één keer gebeurd.

De analyses voor het primair en voortgezet onderwijs zijn door twee verschillende onderzoekers uitgevoerd. Zij werkten hierbij wel nauw samen. Allereerst stelden zij voorafgaand aan de analyse een codeerschema op, op basis van het theoretisch kader (Bijlage 8). Daarnaast voerden zij de analyse van het eerste transcript voor een groot deel gezamenlijk uit om overeenstemming te bereiken over de wijze van segmenteren en coderen. Voor de data-analyse werd het programma Atlas.TI gebruikt. Het segmenteren en coderen van de tekst gebeurde tegelijkertijd. De onderzoekers segmenteerden de tekst in betekenisvolle uitspraken, die zich richtten op een onderwerp. Er konden meerdere codes aan een segment toegekend worden en segmenten konden elkaar gedeeltelijk overlappen. Voor het coderen van de tekst maakten ze gebruik van het codeerschema. Tijdens het coderen ontstond vrijwel direct de behoefte het codeerschema verder te verfijnen door subcodes aan de bestaande codes toe te voegen. Het codeerschema bleek goed te passen bij de data. Fragmenten die niet te herleiden waren tot het theoretisch kader, kregen een code die uit het fragment zelf was afgeleid, de zogenoemde 'in vivo codes' (Creswell, 2008).

Nadat de transcripties gecodeerd waren, zochten de onderzoekers, op basis van de subonderzoeksvragen, naar de wijze waarop de Bijbel binnen het primair en voortgezet onderwijs gebruikt wordt. De data boden voldoende aanleiding voor een rijke beschrijving van het veld (zie hoofdstuk 4 en 5). Op een heel aantal aspecten boden de data niet alleen zicht op de wijze waarop de Bijbel gebruikt wordt, maar gaven zij ook inzicht in de vraag waarom of wanneer bepaalde vormen van Bijbelgebruik, in de perceptie van de respondenten, ingezet worden. Wanneer daartoe aanleiding was, zijn deze verklaringen ook weergegeven bij de resultaten in de volgende hoofdstukken.

Tijdens de analyse hebben de onderzoekers het codeboek voortdurend met elkaar uitgewisseld. Hierdoor bleven zij, ook toen het codeboek zich uitbreidde, met dezelfde codes werken. Daarnaast overlegden zij soms met elkaar en werden binnen de onderzoeksgroep de voorlopige resultaten besproken. Verder werkten beide onderzoekers ieder hun eigen deelonderzoek uit en beschreven deze in de resultaten (Hoofstuk 4 en 5). Doordat dit onderzoek bestaat uit twee deelonderzoeken, bestaat er in de beschrijving van de resultaten soms een verschil in opbouw.

In de laatste stap van de analyse legden de onderzoekers de resultaten van het primair en voortgezet onderwijs naast elkaar en gingen zij na welke overeenkomsten en verschillen er tussen beide schooltypen te vinden zijn. Deze inzichten zijn meegenomen in de beschrijving van de conclusie. Zo is een breed beeld van het Bijbelgebruik in het protestants-christelijke onderwijs ontstaan, bezien vanuit de perceptie van leraren en hun leidinggevenden.

4. RESULTATEN PRIMAIR ONDERWIJS

4.1 De zichtbare verwijzingen naar de Bijbel

4.1.1 Aanwezigheid bijbels

Op veel scholen is de Bijbel in veel verschillende vormen aanwezig: kinderbijbels, prentenboeken, op boekentafels, in de Bijbelhoek (school A bij de kleuters en school B in elke bouw). Op de scholen A, B en C ligt er ook een bijbel in de personeelskamer. De directeur van school A vermeldt dat er minder bijbels in de school zijn door digitalisering. Op twee scholen zijn bijbels niet zichtbaar aanwezig. Hoewel op school F het beleid is dat er gewerkt wordt met Trefwoord, is de Bijbel als boek niet meer te vinden op de school. De directeur vertelt:

"Nee, we hebben ze weggedaan met de verhuizing. Of er is ergens nog in een klas een verdwaalde..."

Op school D zijn nog wel kinderbijbels te vinden, maar is de Bijbel nergens zichtbaar aanwezig.

"De échte Bijbel? Nou, we hebben er nog wel één of twee in het magazijn..."

Op de scholen A, B en C wordt de bijbel ook vaak bij de Bijbelvertelling erbij gepakt, soms alleen om duidelijk te maken richting de kinderen dat het verhaal uit de Bijbel komt. Op school E noemt een leerkracht eerlijk:

"De bijbel als fysiek boek gebruik ik niet. Die hebben we wel in de klas, zelfs in grote getale, maar die liggen keurig in de kast, die komen er eigenlijk nooit uit."

4.1.2 Meegeven van de bijbel aan leerlingen

Op alle scholen wordt door de respondenten spontaan iets genoemd over het meegeven van een bijbel aan leerlingen. Veel christelijke basisscholen kennen de traditie om een bijbel cadeau te doen bij het verlaten van de school in groep 8. Op de meeste scholen was het beleid om leerlingen bij het afscheid in groep 8 een bijbel mee te geven. Op school F heeft men dit afgeschaft. De

School A = type 1
Een school in een dorp in Gelderland. Alle leerkrachten zijn christelijk en zijn verbonden aan een kerk. Een groot gedeelte van de kinderen gaat ook naar de kerk. De diversiteit in de achterban is redelijk breed, binnen het christelijk spectrum. Methode Levend Water.

School B = type 1-2
Een nieuwe school in Gelderland. Het team is christelijk en verbonden aan een kerk. Hoewel de school overduidelijk christelijk is, is een groot gedeelte van de kinderen niet kerkelijk betrokken of moslim. Methode Startpunt.

School C = type 1-3
Een school in een klein dorpje nabij een grote stad in het midden van het land. De leerkrachten zijn allemaal christelijk en verbonden aan een kerk. Van de kinderen op school is ongeveer 1/3 kerkelijk betrokken. Methode Hoor het Woord.

School D = type 2
Een oecumenische school in een plaats tegen Amsterdam aan. De meeste teamleden hebben iets met het christelijk geloof (rooms-katholiek en protestant) en sommigen zijn verbonden aan een kerk. Het overgrote deel van de leerlingen is niet christelijk of kerkelijk meelevend. Er zitten kinderen op met een grote diversiteit aan achtergronden. Methode Trefwoord.

School E = type 3
Een school in een grote plaats in het midden van het land. De teamleden hebben 'iets met het christelijk geloof'. Binnen het team is er grote diversiteit, maar ook onder de leerlingen. Het overgrote deel van de leerlingen is niet christelijk of kerkelijk meelevend. Methode Trefwoord.

School F = type 2-3
Een school in wijk in een grote stad waar vooral moslims wonen. Ongeveer 99% van de leerlingen is moslim. Het team is rijk aan diversiteit: niet-gelovigen, moslims, christenen. Methode Trefwoord.

directeur licht toe:

"Maar ja als ze die gewoon weggooien en er niks mee doen vind ik dat ook zonde."

Op school D is men van het meegeven van de bijbel afgestapt en geeft men nu een boekje mee van de methode Trefwoord. Op drie scholen (B, C en E) heeft men ervoor gekozen om de bijbel al in groep 6 of 7 aan de kinderen te geven.

"Nu doen we het zo dat ze de bijbel in groep 6 al krijgen. Toevalligerwijs was ik net in groep 8 en zag ik daar al die bijbels liggen zo. En dus zijn ze klaarblijkelijk, ook echt heel specifiek met het boek, zo noemen ze het, bezig geweest. En de gedachte daarachter is dat de kinderen al een aantal keren in de Bijbel gebladerd hebben en gelezen hebben voordat ze hem meekrijgen."

4.1.3 Verwijzingen naar de Bijbel

Ook wordt op andere manieren de Bijbel zichtbaar in de school. Op sommige scholen is dit door de naam van de school en bijbehorende afbeeldingen. Op één school is deze naam zo belangrijk, dat ze met elkaar hebben afgesproken om bij het opnemen van de telefoon altijd erbij te benoemen "school met de Bijbel". Daarnaast zijn er soms afbeeldingen (een kruis), maquettes, illustraties e.d. te vinden. Ook door middel van de werkjes zijn er verwijzingen naar de Bijbel te vinden. Een leerkracht van school C licht toe:

"En verder nog de werkjes van de kinderen op de ramen. De ene keer is het gewoon van de handvaardigheid en de ander keer, zoals met Pasen of Kerst , hebben we iets moois gemaakt, en dan hang ik het ook wel op."

4.2 Wanneer de Bijbel gebruikt wordt en inhouden die hierbij aan bod komen

4.2.1 Momenten

4.2.1.1 Dagopening

De momenten waarop de Bijbel gebruikt wordt, verschillen erg per school. Op sommige scholen gebeurt dit regelmatig en op veel verschillende manieren. Op andere scholen gebeurt het niet structureel en zelden. Door alle directeuren en leerkrachten wordt genoemd dat de dagopening een belangrijk moment is waar de Bijbel gebruikt wordt. Op school A, B en C gebeurt dit elke dag, waarbij vaste onderdelen de dagopening kenmerken (zingen, bidden, verhaal, gesprek). Op deze scholen wordt er drie keer per week een concreet Bijbelverhaal behandeld. Op school D zegt de directeur dat het drie keer per week gedaan wordt. Een leerkracht vermeldt:

"Nou we hebben dus Trefwoord en het is op zich de bedoeling dat iedereen het wel gebruikt of.. Maar ik heb wel het idee dat het ook wel in heel veel klassen blijft liggen, of sporadisch gebruikt wordt."

Een andere leerkracht vult aan:

"Ja, ik ook niet iedere dag, moet ik zeggen. Want als we dan bijvoorbeeld beginnen met avi-lezen, noem maar op, dan komen de kinderen binnen en dan moet ik echt daarmee beginnen, omdat de hulpouder er ook is. Dus dan ga je ook zo door met je programma en dan vervalt het eigenlijk bij mij."

Op school E verwacht de directeur dat de methode drie keer per week gebruikt wordt, maar blijkt in het gesprek met de leerkrachten dat er niet altijd regelmaat zit in het gebruik van de methode. Een leerkracht vertelt het dat ze die met regelmaat probeert te gebruiken, maar voegt toe: "Als er geen muziek of zwemmen of zoiets is."

4.2.1.2 Liederen

Door de leerkrachten op alle scholen wordt genoemd dat de Bijbel gebruikt wordt door middel van het zingen en aanleren van liederen. Dit kunnen liederen zijn over bijvoorbeeld David en Goliath, maar ook liederen die indirect de Bijbel aanhalen. Een leerkracht vertelt:

"De liederen die je de klas aanleert dat zijn gewoon hele, zeg maar wereldse, gezellige liedjes, maar, iedereen heeft ook de behoefte om met meer religieuze liederen bezig te zijn, liederen waarin woorden van troost en hoop verwoord worden, die ook ergens vandaan komen. Dan kun je niet zeggen: dit is letterlijk de tekst uit de Bijbel, maar dat refereert wel heel sterk aan, wat de basis is van ons leven hier."

Een leerkracht van school E vertelt van een manier waarop zij eerder gebruik maakte van het zingen van liederen:

"Bijvoorbeeld: als een kind echt iets erg had meegemaakt, of zo, dan haalde ik dat erbij om het troost te bieden of samen een lied, of samen bidden of... Ik weet nog dat ik een keer in een vreselijke storm heb gezeten met groep 3, toen moesten ze -we zaten in een noodgebouw, dus we waaiden bijna weg en toen moesten ze plotseling allemaal opgehaald

worden- en dat we toen allemaal liedjes hebben zitten zingen van 'God is bij je' om ze een beetje te kalmeren."

Op school A en B wordt ook elke week een psalm of lied aangeleerd en op maandag overhoord.

4.2.1.3 Vieringen

Op alle scholen wordt de Bijbel gebruikt tijdens vieringen. Pasen en Kerst zijn de christelijke feesten waar elke school op aanhaakt om de Bijbel te gebruiken. Dit gebeurt vervolgens wel op verschillende manieren. Vieringen in de kerk (school A, B, C, D, E), kruiswegstatie in stilte langs alle klassen (school A), musicals, met ouders of zonder ouders. De directeur van school D zegt dat de

"Bijbel centraal staat op een wat ludiekere manier en zo".

Daar komt de Bijbel op een meer indirecte manier aan bod:

"Kleuters die willen nog wel eens een kerstmusical doen met Yusuf die op weg is naar.. weet je wel, maar altijd 'het niet hebben van de mooiste kerstboom of zo, weet ik veel'. Dus het is altijd wel met de christelijke invulling, of dat nou musical is of een echt Bijbelverhaal. En bij de bovenbouw doen ze vaak iets met die zandtovenaar weet je wel?"

De directeur van school F vertelt dat ze ook aandacht hebben voor Kerst en Pasen. Ze vertelt:

"En we hebben een aantal overtuigd christelijke collega's hier lopen en die willen dat ook gewoon met Kerst dat verhaal goed verteld wordt. Met Pasen dat het niet alleen maar eieren zoeken wordt, maar dat het ook gewoon diepgang heeft. En die bewaken dat ook."

4.2.1.4 Overige momenten

Op de scholen wordt de Bijbel daarnaast op andere momenten gebruikt. Op school A, B, C wordt genoemd dat men de Bijbel gebruikt bij de weekopening en/of weeksluiting. Dit kan ook het indirect gebruiken van de Bijbel zijn door middel van een dagboekje, gedachte, gedicht enz. Op school E wordt de Bijbel gebruikt door de directeur in de jaaropening voor het team. Op school B is er een maandafsluiting met alle leerlingen van de school waarbij de Bijbel ook (in)direct gebruikt wordt.
Leerkrachten van school A, B, C en E noemen dat de Bijbel ook ter sprake komt in andere lessen.

"Niet alleen op vaste momentjes."

Als voorbeelden worden door verschillende leerkrachten moeilijke momenten zoals een sterfgeval genoemd. Maar ook een lesinhoud kan aanleiding zijn om de Bijbel er bij te halen, bijvoorbeeld als het gaat om bepaalde woorden, gedrag of een activiteit als de kinderboekenweek. Alleen op school A, B en C wordt de Bijbel ook in contact met ouders gebruikt tijdens ouderavonden.

4.2.2 Indirect Bijbelgebruik

Het gebed wordt door verschillende respondenten genoemd als indirect Bijbelgebruik. Het gebed heeft een prominente plek op scholen A, B en C. Op school D is het officieel wel beleid om te bidden met de kinderen, maar wordt het zelden gedaan. Door de scholen A, B en C worden momenten genoemd van gebed tijdens kamp, musical, gebedsgroep, MR, team enz. De Bijbel wordt soms indirect gebruikt in gesprekken van teamleden. Dit gebeurt ook voornamelijk op de scholen A, B, C. Deze gesprekken gaan dan vaak over de preek van de zondag, of iets wat een leerkracht heeft aangesproken.
Bijna alle scholen noemen dat de Bijbel ook indirect gebruikt wordt op het gebied van sociaal-emotionele vorming van de kinderen, het aanleren van normen en waarden. Op meerdere scholen heeft men bewust voor de Kanjertraining gekozen. De directeur van school E vertelt:

"Ik vind dat de Kanjertraining op een prachtige manier geloof omzet in gedrag. De Kanjertraining is overigens ook geschreven door christenen. We hebben de schrijver hier ook vorig jaar op school gehad. En ik ja, ik vind het echt een hele mooie vertaling van: als je christen bent hoe ga je dan met je medemensen om, met jezelf om. Het is overigens niet een religieuze methode. (...) maar ik zie heel veel lijnen naar hoe er in de Bijbel gesproken wordt over hoe je met elkaar omgaat. Om nou de kanjer Bijbelgebruik te noemen, voert te ver, maar ik zie wel heel duidelijk lijnen, zodanig dat ik hem ook, als ouders vragen bij de plaatsing hier op school van 'hoe ziet het christendom eruit hier op deze school?' dan gebruik ik altijd de Kanjertraining, zo ziet het eruit."

Door alle respondenten worden voorbeelden genoemd van hoe het Bijbelgebruik indirect zichtbaar is in de school of in de schoolcultuur. De Bijbel fungeert dan vooral als inspiratiebron voor het handelen. In de scholen A, B en C worden veel verschillende voorbeelden genoemd door de respondenten: het omzien naar elkaar, belangstelling tonen, niet pesten,

fouten mogen maken, vergeven, niet negatief praten over leerlingen, hoe ruzies opgelost worden, sociale veiligheid. Op school A worden heel concrete voorbeelden genoemd, als het opruimen van je bekertje, het niet hard wegrijden in je auto enzovoort. De leerkrachten vertellen ook dat ze van mensen buiten de school terughoren dat de kinderen zo rustig zijn op schoolreisjes en bij de klaar-over. De directeur vertelt dat de leerkrachten heel plichtsgetrouw zijn en dat het ziekteverzuim nog geen 1% is. Op de scholen D, E en F worden vooral voorbeelden genoemd van respect hebben, niet oordelen en iedereen in de waarde laten.

De directeur van school D benadrukt dat christen-zijn juist daarin tot uitdrukking moet komen:

"Je hebt natuurlijk de verticale lijn en de horizontale lijn, dat je God voorop stelt of je naaste voorop stelt. Maar ik denk dat je met name in die zorg voor elkaar moet laten zien wat het waard is om christelijk te zijn".

Het indirecte Bijbelgebruik wordt op verschillende scholen ook in verband gebracht met het zorgen voor de ander. Op school A doet men aan projecten voor de zending, voor de voedselbank of het Leger des Heils. Op school B heeft men relatief veel vluchtelingen aangenomen op de school. De directeur licht toe hoe dit gerelateerd is aan de Bijbel:

"En als je dat direct relateert aan de Bijbelse verhalen en de Bijbelse boodschap, dan vind ik heel duidelijk het voorleven, zoals Jezus met mensen omging, zonder te oordelen, en juist ook de mensen opzocht aan de zelfkant van het leven. Ik vind dat in deze school ook heel sterk terug komen."

4.2.3 Beleid

4.2.3.1 Aannamebeleid leerlingen en personeel

Alle scholen hebben een open aannamebeleid voor de leerlingen. Tijdens bijna alle interviews wordt als voorbeeld genoemd dat er tijdens de intakegesprekken met ouders van nieuwe leerlingen duidelijk genoemd wordt dat het een christelijke school is en wat de ouders kunnen verwachten. Sommige directeuren hebben voorbeelden dat leerlingen geweigerd worden op basis van intakegesprekken. De directeur van school E vertelt:

"Met ouders zeg ik altijd dat het christendom niet in de allergiezone moet zitten. Want de kinderen komen hier echt in contact met het christendom en als je om wat voor reden dan ook, vanuit een verleden of wat dan ook, daarop haakt, dan moet je het hier niet doen".

De directeur van school A vertelt:

"Zo zei een ouder pas: "'s ochtends een gebed, hoelang duurt dat dan, is dat dan 10 seconden, of 20 of 30 en heb je iets van weesgegroetje of zo, of hoe heet dat bekende gebed ook al weer?" Ik zeg: Onzevader misschien? "Ja tsjakka dat is hem!" Dat. En toen de kinderen naar buiten gingen, stond hij opeens op. Ik zeg: Wat doe je nou? "Ja kijken of er niet alleen maar rokjes rondlopen." Ik zeg: We drinken een kop koffie en je moet gewoon ergens anders heengaan. Dit wordt hem niet."

De scholen gaan wel allemaal verschillend om met de aanname van nieuwe leerkrachten. Op de scholen A en B heeft men een gesloten aannamebeleid, waarbij alleen christelijke leraren aangenomen worden. Op school C is dat ook nog het geval, maar die zit in een vereniging die daarvan af wil. Op de scholen D, E en F wordt een open aannamebeleid gehanteerd voor personeel, waarbij op school E wel gevraagd wordt "iets te hebben met het christelijk geloof." De directeur vertelt:

"We proberen niet de uniformiteit, maar de pluriformiteit van het christendom naar boven te trekken."

Alleen op school B vertelt men dat het onderwerp Bijbelgebruik ook onderwerp van gesprek is tijdens functioneringsgesprekken en bij klassenbezoeken.

4.2.3.2 Beleidsdocumenten

De respondenten noemen ook dat er in belangrijke documenten gesproken wordt over het Bijbelgebruik, impliciet of expliciet. Soms gaat het in de documenten ook meer om hoe men de christelijke identiteit vorm geeft en niet specifiek over het Bijbelgebruik. Soms is beleid geënt op de Bijbel, zonder dat dit expliciet gemaakt wordt. Documenten die genoemd worden, zijn de schoolgids, de missie en visie, schoolplan enz. Op school B legt men in alle beleidsdocumenten heel duidelijk en concreet de link met de Bijbel.

4.2.3.3 Overig beleid

Op sommige scholen lijkt het beleid rondom het gebruik van een methode voor de dagopening niet helder te zijn, of niet in de praktijk uitgevoerd te worden. Op school D en E benoemen de directeuren wat het beleid is, maar blijkt uit de gesprekken met de

leerkrachten dat het in de praktijk op een andere, minder frequente, manier gebruikt wordt. Omdat op school F het interview met de leerkrachten niet heeft kunnen plaatsvinden, kan niet bepaald worden of het beleid in de praktijk ten uitvoer wordt gebracht.
Op de scholen A, B en C wordt gesproken over beleid op het gebied van regels, gebaseerd op de Bijbel. Een leerkracht van school C vertelt:

"We vloeken niet. Dat is vrij duidelijk. Dan heb je een enkeltje directeur."

Op scholen B en F wordt beleid genoemd voor regels rondom het vrijgeven op religieuze feesten als het Suikerfeest.

4.2.4 Inhouden

4.2.4.1 Selecteren van Bijbelinhouden

Alle scholen blijken keuzes te maken in het selecteren van inhouden. Op alle scholen is de methode leidend en volgt men de Bijbelinhouden die de methode aandraagt. Dit zorgt er al voor dat veel Bijbelinhouden niet aan de orde komen. Een leerkracht van school C vertelt:

"Hooglied komt niet gauw aan de orde. Prediker... Dat zijn boeken, ja, dat is voor kinderen toch wat lastige stof. (...) Ik weet dat bijvoorbeeld profetieën minder aan bod komen."

Van bijna alle scholen noemen de leerkrachten dat ze wel eens selectief zijn in het gebruik van de Bijbel. Meestal blijft men het verhaal vertellen, maar laat men wat onderdelen van het verhaal weg. Bij school A zorgt dit er vooral voor dat er onder de leerkrachten onderling overleg is of en hoe ze het Bijbelverhaal zullen vertellen. Een leerkracht van een kleuterklas vertelt:

"Maar neem nu het verhaal van Ananias en Safira wat we deze week moeten vertellen, morgen om precies te zijn. Daar hebben (naam) en ik het wel even over gehad, want wat doe jij, sla jij het over? Ik zei nee ik sla het niet over want je kunt, je hoeft.. ja want ik ga niet het verhaal helemaal van a tot z helemaal uitgebreid precies zo vertellen, maar ik vertel het wel, ik vertel wel de hoofdpunten uit het verhaal, maar ik ga dan benadrukken, dat de Here God eerlijkheid heel belangrijk vindt en als je liegt dat de Here God daar niet van houdt en deze mensen waren niet eerlijk. (...) Heel heftig, (...) maar aan de andere kant zei ik, ja, de boodschap is dat God wil dat we eerlijk en oprecht zijn."

Verhalen waar leerkrachten moeite mee hebben, zijn vooral de "laten we even een potje vechten-verhalen" uit het Oude Testament. Vooral leerkrachten van kleuterklassen maken keuzes in het selecteren van Bijbelverhalen of het weglaten van onderdelen. Een juf van school B over het verhaal van Elisa en de beren:

"Bijvoorbeeld het verhaal van Elia, is dat volgens mij, dat, dat die kinderen hem uitschelden." "Ja, met die beren." "Van kaalkop, ja, precies, met die beren, maar dat vertel ik dus niet want ik heb zoiets, ja, dat, dat is veel te eng."

Een juf op school E vertelt:

"Er is bijvoorbeeld een kleuterjuf die zei van: "Het verhaal van Jezus' dood vind ik voor de kleuters te moeilijk, dat vertel ik nog niet', bijvoorbeeld. Dat vertel ik wel, maar ik ga heel summier om met het hele verhaal van de kruisiging."

Op school D kiest men ervoor om met Pasen vooral ook te vertellen over de opstanding en het vieren van het leven. Op school A vertelt de directeur dat ze selectief zijn in het aanleren van psalmen, want het taalgebruik in sommige psalmen

"kan eigenlijk echt niet meer".

Een leerkracht op school D vertelt dat ze juist datgene wat de methode Trefwoord aanbiedt, te mager vindt:

"Het zijn vaak bijvoorbeeld spiegelverhalen en dan vind ik het te vaag en vind ik het leuk als ze de algemene Bijbelkennis ook meekrijgen, dus dat ik het verhaal gewoon vertel, meer hoe het is, of hoe het in de Bijbel staat, dat soort keuzes. (...) Tijdens het lezen (voorlezen uit Trefwoord) dacht ik: dit ga ik toch even niet zo zeggen als het er nu staat. Want.. toen (...) werd eigenlijk gesuggereerd: ja ze dáchten dat het zo was.. terwijl eigenlijk.. als je het vanuit de Bijbel vertelt dan is het iets bovennatuurlijks, dat het dus écht zo kon en in het Trefwoordverhaal werd het verteld van, nee ze dáchten het maar. Toen dacht ik: nou hallo.. zo ga ik dat niet zeggen."

4.2.4.2 Selectiecriteria

Leerkrachten noemen verschillende kenmerken van Bijbelverhalen waar men rekening mee houdt bij het selecteren van inhouden. Sommige leerkrachten vinden het belangrijk dat ze hun boodschap wel kwijt kunnen. Een leerkracht van school A vertelt dat hij het belangrijk vindt dat hij de boodschap van genade kwijt kan in zijn verhaal. Een juf van school B zegt:

"Wij zijn geen school van hel en

verdoemenis."

Andere leerkrachten vinden het vooral een belangrijke voorwaarde dat een verhaal 'te vertellen is'. Met episodes als de Bergrede en de brieven van Paulus kan men moeilijk uit de voeten.

"Ik zou dat niet zo gauw doen, dan moet je dat toch een soort voor gaan lezen of zo en dan uit gaan leggen. Daar is het niet geschikt voor."

Soms wordt door leerkrachten genoemd dat een voorwaarde is dat kinderen er iets mee kunnen: "Dat is ongetwijfeld belangrijk, maar die kinderen kunnen daar nu niks mee." Een leerkracht van school E licht toe: *"Ik skip soms wel eens verhalen uit Trefwoord. Die zou ik dan moeten vertellen en dan denk ik, ja, wat moeten ze, wat kúnnen ze daarmee?! Dan kan ik beter gewoon een pakkend verhaal of iets uit de kinderbijbel erbij pakken."*

Op school D wordt genoemd dat bij de selectie van verhalen het belangrijk is dat de leerkracht er iets mee heeft. De directeur vertelt:

"Maar je hebt ook wel eens een keer een Bijbelverhaal waarvan je denkt: wat moet ik daarmee, ik ken het zelf niet eens van vroeger en ik kan daar niks mee, nou dan laat je het gewoon zitten. Dan doe je dat niet en dan pak je die andere verhalen."

Een leerkracht van dezelfde school zegt:

"Je moet er ook zelf wel een gevoel bij hebben omdat wij ze voorlezen."

4.3 Welke godsdienst-pedagogische modellen?

In het theoretisch kader zijn drie verschillende godsdienstpedagogische modellen beschreven: 'uitleggen van Bijbel en traditie', 'wederkerige ontsluiting' en 'bestaansverheldering'. De drie modellen komen in verschillende verschijningsvormen tot uiting in het onderwijsleerproces, waarbij 'bestaansverheldering' het minst vaak genoemd wordt door de leerkrachten. Het model 'uitleg van Bijbel en traditie' komt veel voor, omdat leerkrachten in hun rol als leerkracht vaak de Bijbel uitleggen: het Bijbelgedeelte en/of de betekenis ervan.

4.3.1 Uitleggen van Bijbel en traditie

Op alle verschillende scholen hanteren de leerkrachten het godsdienstpedagogische model van 'uitleggen van Bijbel en traditie'. Werkwoorden die vaak gebruikt worden, zijn: vertellen, uitleggen, aanbieden, herinneren, laten onthouden, mee bekend laten worden, meegeven, overhoren. Tijdens alle gesprekken met leerkrachten worden voorbeelden genoemd van situaties waarin ze een Bijbelgedeelte of tekst uitleggen. Dat kan op school A betekenen dat de leerkracht uitlegt wat het precies betekent of hoe iets in zijn werk is gegaan en dit zo Bijbelgetrouw mogelijk wil doen. Op school E kan het betekenen dat de leerkracht vooral vertelt waarom het op zo'n manier is opgeschreven.
De leerkrachten vinden het heel belangrijk de Bijbel zinvol te maken voor de leerling; ze zoeken naar een vertaling naar de praktijk van het dagelijks leven. Binnen dit godsdienstpedagogische model uit zich dat er vooral in dat leerkrachten vertellen of uitleggen wat een Bijbeltekst of verhaal zegt over het leven van alledag, of de vertaling maken naar het heden. De leerkracht treedt hier dan ook als expert op. Een leerkracht van school A vertelt:

"Ik wil gewoon vanuit de Bijbel kinderen handen en voeten laten geven.. nee het verhaal vanuit de Bijbel handen en voeten laten geven naar nu. Wat kun je ermee? Wat kun je met die Bijbelse boodschap van toen nu?"

Een leerkracht van school B vertelt dat ze het belangrijk vindt om over te brengen

"wat de Bijbel je kan leren in hoe je met elkaar omgaat".

Bij bovenstaande voorbeelden ligt het initiatief bij de leerkracht. In sommige gevallen komen er vragen van kinderen of vanuit de maatschappij. Dit maakt het onderscheid tussen de verschillende godsdienstpedagogische modellen soms diffuus, want soms sluiten leerkrachten nauw aan op vragen van leerlingen, maar geven ze vervolgens aan hoe de Bijbel daar antwoord op geeft. Op school C geven leerkrachten meerdere voorbeelden waaruit blijkt dat ze vanuit de Bijbel weten hoe ze ergens over moeten denken. Juist omdat dat antwoord het enige juiste antwoord lijkt te zijn, lijkt het toch eerder om 'uitleggen' te gaan, dan om 'bestaansverheldering'. Iemand van school A vertelt over een meisje van wie de vader is gestorven:

"Ja, meester mijn vader is overleden. (...) Ja joh dat is gewoon klote, daar kun je wel een heel verhaal over houden, maar dat hoort niet. Het hoort niet. En dan kan ik zeggen: ja hè de zonde is in de wereld.. nee ophouden. Dan vind ik dus.. dan benader ik het

vanuit dat je er voor elkaar bent en dat je mag weten dat er een God is waar je terecht kan."

Op die manier is niet een concreet stuk uit de Bijbel tot troost, maar de overkoepelende gedachte wordt aan de leerling meegegeven.
Wanneer op school D en E het godsdienstpedagogische model 'uitleg van Bijbel en traditie' gebruikt wordt, lijkt het vooral te gaan om het overdragen van Bijbelverhalen met als doel leerlingen er kennis mee te laten maken. Op deze scholen wordt minder snel de betekenis gegeven, maar gaat men eerder op zoek naar een mogelijke betekenis van het verhaal.

4.3.2 Bestaansverheldering

In de interviews wordt een aantal voorbeelden genoemd waaruit blijkt dat leerkrachten de Bijbel gebruiken om bepaalde gebeurtenissen of existentiële vragen te 'begrijpen'. Op school A wordt verteld dat bij een erge gebeurtenis van overlijden of zelfmoord, de Bijbel hulp kan bieden om te zoeken naar zin of troost. Op school B wordt het voorbeeld genoemd dat Jezus wil helpen om een kind met een laag zelfvertrouwen een gezonder zelfvertrouwen te geven. Bij beide voorbeelden lijkt het toch vooral te gaan om het uitleggen of geven van een mogelijk antwoord.
Op school E wordt een voorbeeld genoemd dat leerlingen taal aangeboden krijgen bij ernstige gebeurtenissen door middel van teksten of verhalen uit de Bijbel. Dit voorbeeld staat ook genoemd onder het kopje Moderator bij leerkrachtrollen:

"Goh, zullen we met elkaar eens nadenken over welke woorden kiezen we nou, en daarbij laat ik ook zien dat bepaalde woorden, bepaalde teksten, verhalen uit de Bijbel, een psalmregel, dat die voor mij heel belangrijk zijn. En misschien vinden jullie ook woorden die belangrijk zijn voor je, waar je troost uit kunt putten, nou ja dat zijn van die dingen."

4.3.3 Wederkerige ontsluiting

Het godsdienstpedagogische model 'wederkerige ontsluiting' komt op verschillende manieren tot uiting op de scholen. Op school A noemen de leerkrachten verschillende voorbeelden hoe de leerlingen de relevantie van een Bijbelgedeelte kunnen ontdekken. Dit gebeurt door het verhaal dichtbij de leerling te brengen of de leerlingen dingen te laten ervaren. Een leerkracht vertelt:
"En toen heb ik in die paasperiode natuurlijk veel met ze gepraat en gezegd: nou waar zou je de Here Jezus nou voor willen bedanken? Schrijf dat eens op, op een geeltje. Dus iedereen moest het opschrijven en dat heb ik op die grote plaat allemaal geplakt en dat staat nog voor de klas."

Dezelfde leerkracht geeft voorbeelden waaruit blijkt dat de leerlingen in hun leven concreet met een Bijbelgedeelte aan de slag gaan, zoals dingen meenemen van huis rondom een thema, vasten in de veertigdagentijd enzovoort.
De relatie tussen het verhaal en de praktijk wordt ook gelegd door leerlingen te laten nadenken over wat ze met dit verhaal kunnen in hun eigen leven. Een leerkracht van school C vertelt:

"Wat hebben we nou in dit gesprek of in dit verhaal gehoord en hoe denk je dat je daar zelf iets mee kunt?"

Maar op dezelfde school kan het ook gebeuren door op andere momenten op de dag de relatie te leggen met de Bijbel:

"Ze vonden 'respect' een moeilijk woord, de zesjarigen. Ik zei: 'Nou, de Here God heeft je mooi gemaakt, Hij heeft jou bijzonder gemaakt en daarom ben je belangrijk. En dat betekent respect: dat je iemand belangrijk vindt, want de Here God heeft ons allemaal gemaakt."

Hoewel dit ook op 'uitleg' lijkt, lijkt hier de nadruk te liggen op zinvol maken van de Bijbelse elementen in het dagelijks leven van de leerlingen. Op school D, E en F worden leerlingen door de spiegelverhalen in de methode Trefwoord al uitgedaagd om zich te verplaatsen in andere personen of de vertaling te maken naar het dagelijks leven. De vertaling naar het dagelijks leven ligt hier niet vast, de leerkrachten lijken hier niet voorschrijvend in te willen zijn.
Een andere manier om de link te leggen tussen het Bijbelverhaal en het leven van de leerling, is door leerlingen de mogelijkheid te geven vragen te stellen. Op school A, B en C worden er ook vragen gesteld door leerlingen, maar dan geven de leerkrachten vaak het antwoord, of laten het antwoord vinden in de Bijbel. Uit het volgende citaat van een leerkracht op school E blijkt dat de antwoorden op vragen veel minder helder zijn:

"En bij mij is het eigenlijk ook wel negen van de tien keer zo dat we op een totaal ander onderwerp uitkomen. Dus dat kinderen zelf met input komen waar ik dan weer op inga of niet of met elkaar. Dat we uiteindelijk een heel ander onderwerp bespreken dan dat het Bijbelverhaal bedroeg, maar

wel interessant en blijkbaar ook wat leeft, want anders kwamen ze er niet mee. Ik probeer dan een beetje met hen mee te gaan."

Even later:

"Dus dat je niet zelf een antwoord geeft, maar dat je het uit die kinderen probeert te halen. Maar dat doen wij ook, dat durf ik wel te zeggen: dat heel veel leerkrachten dat juist proberen. Ik kan het wel zeggen, maar dan heb ik het gezegd. Ze kunnen er beter zelf over nadenken".

Een collega voegt toe:

"Wij stellen al wel veel meer open vragen, veel meer vragen waar verschillende antwoorden op mogelijk zijn, in vergelijking met vroeger. Ik weet nog wel: vroeger aan tafel hadden we zo'n boekje en dan een vraag eronder en het antwoord was altijd 'Jezus'. Dat was standaard zo, ook in de kerk. Het antwoord was altijd 'Jezus' of 'God'."

4.4 Welke doelen streven leraren en leidinggevenden na?

In het theoretisch kader worden vijf verschillende doelen van Bijbelgebruik onderscheiden. Alle leidinggevenden en leerkrachten beogen in meer of mindere mate met het Bijbelgebruik op hun school het doel identiteitsontwikkeling en algemene vorming. Alleen de scholen E en F hebben als doel de leerlingen te oefenen in hoop en een kritische houding. De scholen A, B, C, D en E streven ook de traditionele socialisatie na, waarbij scholen D en E dit op een andere manier doet dan scholen A, B en C. 'Bijbelgebruik als dienst aan de (religieuze) geletterdheid' wordt het minst vaak nagestreefd.

4.4.1 Bijbelgebruik als hulp bij identiteitsontwikkeling

Op alle scholen hoopt men dat het Bijbelgebruik helpt bij de identiteitsontwikkeling van de leerlingen. De manier waarop dit vormgegeven wordt, komt echter maar beperkt overeen met hoe in het theoretisch kader gesproken wordt over Bijbelgebruik als hulp bij identiteitsontwikkeling. Op de scholen heeft men vooral op het oog de leerlingen te leren hoe ze de boodschap van de Bijbel handen en voeten kunnen geven. Ze willen laten zien dat de verhalen in de Bijbel iets zeggen over het handelen in het hier en nu, dat je er iets van kunt leren. Een leerkracht van school A vertelt:

"Ik wil gewoon het verhaal vanuit de Bijbel handen en voeten laten geven naar nu. Wat kun je ermee? Wat kun je met die Bijbelse boodschap van toen, nu?"

Sommige leerkrachten vertellen dat ze ook willen laten zien dat ook in de omgeving van de leerlingen er mensen zijn die echt vanuit die Bijbel hun leven vormgeven. Een ib'er op school E vertelt:

"Maar er zijn zoveel verhalen van God met mensen die je ook nu, en ook in de actualiteit [kunt zien], en dat zijn echt niet alleen moeder Teresa en zulke grote namen, maar ook heel dichtbij waarin je kunt laten zien: kijk eens wat hier gebeurt, kijk eens wat er in de wijk gebeurt, wat een buurtpastor voor elkaar krijgt, zoals die wijkkerkdienst die we hier in school een plek hebben gegeven."

Waar de ene school de Bijbelse boodschap wil vertalen naar het handelen van de leerling, wil de andere school vooral de normen en waarden uit de Bijbel halen om die te vertalen naar het handelen. Het kan dan gaan om het aanleren van normen en waarden, zoals de directeur van school E toelicht:

"Ja, je bent in feite toch aan het opvoeden en je wilt die kinderen iets aanleren en (...) dan heb je toch als doel om de Bijbelse waarden en normen, laat ik het dan maar even zo noemen, ik weet niet zo goed wat voor andere taal ik erbij moet gebruiken, om die over te brengen op de kinderen."

Maar de Bijbel kan ook meer gebruikt worden als startpunt om te praten over waarden. Een leerkracht op school D vertelt:

"Ja ik denk inderdaad wel om dus wat normen en waarden te bespreken. Manier van leven... Ja ik heb vooral van.. in de bovenbouw met normen en waarden, dat je het dan toch weer even bespreekbaar kan maken naar hen zelf toe, van hoe denk jij erover, dat je daar een beetje op door kan gaan. In de bovenbouw dan hoor."

De directeur van school D benadrukt tijdens het interview dat ze op zijn school ook niet verder willen gaan dan dat:

"En ja, ik denk dat het tegenwoordig de kant opgaat van: we vertellen de verhalen, we hebben het erover met elkaar en vooral: wat vertelt dat verhaal van toen voor ons handelen van nu. Wat kunnen we er nu mee, wat leren we daarvan. En dan dus het stukje kennismaken met de verhalen en een stukje lering eruit halen van

wat kunnen we er nu mee doen. En daar stopt het."

4.4.2 Bijbelgebruik als het oefenen in hoop en een kritische houding

Alleen op de scholen E en F vertellen respondenten dat ze de Bijbel gebruiken om leerlingen te oefenen in hoop en een kritische houding. Allereerst komt dit bij beide scholen tot uiting in een kritische blik op de maatschappij en de wens om de maatschappij te verbeteren. De directeur van school E vertelt:

"Als ik even naar mijzelf kijk, dan geloof ik er echt in dat als de maatschappij zou leven volgens de richtlijnen van de Bijbel, (...) zeg maar dat wat de Bijbel aanreikt van hoe je met elkaar omgaat en hoe je met God omgaat, ik geloof echt dat de wereld er een stuk beter uit zou zien als dat zo zou gaan. En of dat dan intrinsiek of extrinsiek direct aan de Bijbel gekoppeld wordt dat zou me bij wijze van spreken nog worst wezen. Ik heb er privé wel een mening over, maar ik heb ook wel een soort intrinsieke gedrevenheid om de maatschappij te verbeteren, zal ik maar zeggen, dat merk ik wel aan mezelf en dat merk ik bij verschillende collega's (...). Als je het er dan over hebt hoe wij tegen de wereld aankijken, hoe we tegen honger aankijken, hoe we tegen rijkdom aankijken, dan zit er echt wel een soort idee in van: jongens, we proberen wel de wereld te verbeteren en we proberen wel een stel kinderen neer te zetten die zo meteen als ze naar een volgende school gaan, daar ook wel een stapje verder in gekomen zijn. Meer dan alleen dat ze goed rekenen en taal kunnen".

Ten tweede uit dit doel zich erin dat men wil dat de leerlingen zich oefenen in een dialoog voeren met anderen. De Bijbel kan dienen als aanleiding om elkaar te leren kennen en om een gesprek te voeren over verschil van mening. De directeur van school F haalt een voorbeeld uit de Bijbel aan om te onderstrepen dat ze wil aanleren om elkaar niet te veroordelen:

"Ik haal zelf heel vaak het verhaal aan van zo'n overspelige vrouw en die mocht dan gestenigd worden en ja.. wie zonder zonde is gooit de eerste steen en toen kon niemand gooien. En dat ik denk: wie ben jij? Heeft God of Allah aan jou gevraagd om tegen een ander te zeggen: jij leeft niet goed? Of (...) kijk je gewoon naar jezelf?."

Een leerkracht van school E vertelt dat ze veel ruimte wil geven aan twijfels van de leerlingen. Dit verklaart ze zelf ook door de verandering die ze zelf heeft doorgemaakt op religieus gebied. Ze gebruikt hiervoor de metafoor van een rivier:

"Dat je ook als mens een soort rivier bent die meandert en dat je niet de ene keer verkeerd bent en de andere keer goed bent. Het is gewoon hoe wij als mensen zijn. Dus dat ze ook niet hoeven te schrikken van zichzelf als ze in een keer ergens over twijfelen. Joh, maak je geen zorgen. Het komt echt wel goed met jou. En je mag echt wel anders denken of veranderen. Of denken wat je wilt denken, dat maakt niet uit."

De directeur van school F gaat nog een stapje verder en vertelt ook dat het juist mooi is als kinderen het niet meer weten:

"Toen zei een jongen ook op een gegeven moment, en dat vond ik het mooiste wat we toen bereikt hadden: ik weet niet of Jezus de zoon van God is of dat ie een profeet is, het kan allebei. En dan denk ik: dan heb ik mijn doel bereikt, want niemand weet het."

Op school A en C wordt wel gesproken over een kritische houding stimuleren bij de leerlingen, maar men bedoelt dan vooral dat men wil dat de leerlingen kritisch onderzoeken wat de Bijbel nu echt zegt over een bepaald onderwerp. Een leerkracht van school C vertelt:

"En dat vond ik wel heel leuk met de Kerst bijvoorbeeld, ik erger me er vaak aan dat er altijd zoveel bij bedacht is, dus dit jaar heb ik ook gezegd: wat komt er nou naar voren in het kerstverhaal en toen hebben we gekeken wat er nou eigenlijk staat, zeg maar, dus dat ze ook zien: o maar dit staat er eigenlijk niet of dit staat er wel of het staat er zo enzovoort."

4.4.3 Bijbelgebruik als bijdrage aan algemene vorming

Op alle scholen noemen de respondenten dat ze de Bijbel gebruiken om een bijdrage te leveren aan algemene vorming. Een leerkracht op school E geeft een goede samenvatting:

"Ik doe het om een paar redenen, namelijk: ik werk op een christelijke school, dus dat hoort erbij. Twee: ik vind dat het bijdraagt aan hun algemene ontwikkeling. Ik vind het soms echt een beetje gênant als je op televisie quizzen ziet waarin mensen de meest simpele Bijbelvragen niet weten, dan denk ik: Ah, nee dat kan echt niet! Dit hoort ook gewoon bij onze

Nederlandse cultuur!"

Leerkrachten vinden dat het nodig is om kennis te hebben van de Bijbel om de wereld om je heen te begrijpen. De directeur van school D licht toe:

"Gewoon een stukje algemene kennis, want we zijn toch een land met christelijke tradities, dus als kinderen die musical Joseph zien, dat ze dan weten wie Jozef was, dat het iemand uit de Bijbel was en dat die altijd droomde... Dus gewoon kennis maken met de mooie verhalen uit de Bijbel."

Op scholen waar grote diversiteit aan kinderen is en waar kinderen soms nog (bijna) niets van de Bijbel weten, ligt de nadruk op het kennismaken met de Bijbel(verhalen). Op anderen scholen ligt de nadruk meer op het bijbrengen van Bijbelkennis, de overdracht van verhalen en de achtergrond en bedoeling achter de verhalen.

4.4.4 Bijbelgebruik als middel tot traditionele socialisatie

De respondenten benoemen dat ze hopen dat 'het' iets van de leerlingen zelf wordt. Op de scholen A, B en C bedoelt men daar aan de ene kant mee dat de leerlingen leren dat ze altijd bij God terecht kunnen, dat ze er vertrouwd mee raken en dat ze er troost uithalen. Een leerkracht op school A vertelt:

"Dat ze er troost uithalen, dat ze weten dat ze bij Iemand terecht kunnen, en dat ze weten waar ze terecht kunnen."

Aan de andere kant gaat het er op de scholen A, B en C om dat de leerlingen God leren kennen, of het belang leren inzien dat Jezus in je leven is. Een citaat van een leerkracht op school A illustreert dit:

"Je hoopt van harte dat ze het inderdaad meenemen wat ze hier horen en leren. Kijk, ik weet nog zo'n gedichtje uit zo'n poëziealbum: (...) schrijven, rekenen en taal is belangrijk allemaal, maar het belangrijkste in het leven is, nou ja, je hart aan Jezus geven. En dat is eigenlijk wat ik ook vind: van je kunt ze heel veel leren en dat is eigenlijk waar je het grootste gedeelte van de dag aan besteedt, maar de Bijbel en de Bijbelse boodschap en Gods liefde aan ze over brengen, dat is eigenlijk het mooiste wat je doet."

Op school B vertelt een leerkracht ook dat ze het prachtig vindt als zelfs ouders via de kinderen erdoor aangesproken voelen:

"Nou prachtig, er zijn gewoon voorbeelden te noemen van kinderen die thuis helemaal nergens aan doen en die dus nu in de kerk zitten met ouders, nou echt fantastisch!"

Deze leerkracht vertelt dat ze vroeger een 'soort evangelisatiedoel' had 'eigenlijk stiekem'.

"Niet dat ik dat dan echt stond te verkondigen of zo, maar ik vond het wel fijn als ik merkte dat kinderen inderdaad daar in meegingen, dan probeerde ik dat ook wel een klein beetje te pushen stiekem."

Ook op school A relativeert een leerkracht het doel dat alle kinderen Jezus leren kennen:

"Maar ja we zijn aan de andere kant ook geen zendingsschool hè. Dus daar is een beetje een balans in te zoeken altijd."

School D en E geven het anders vorm en willen vooral de leerlingen de waarden en normen vanuit de Bijbel overbrengen. De respondenten van deze scholen benadrukken juist dat het er niet om gaat om de kinderen te overtuigen of te 'bekeren'. De ib'er van school E vertelt:

"Laat ik zeggen, dan heb ik het over de normen en waarden, dan is het voor mij niet het uitdragen van: dit is de weg, en de waarheid en zo. Dat niet."

Even later licht ze toe:

"Nou we hopen dat we hier een zaadje zaaien dat ergens op een moment begoten wordt en ontkiemt en waar we dan toch een bijdrage aan geleverd hebben."

De directeur van school D vertelt ook dat het niet gaat om het overtuigen:

"We willen ook niet verder gaan dan (...) ze ermee te laten kennismaken. We willen zeg maar, bij wijze van spreken dat ze een klein stukje geloofsbeleving hebben, maar we willen niet ze ervan overtuigen dat dit het ware geloof is. (...) Dat hebben we helemaal niet, nee."

4.4.5 Bijbelgebruik als dienst aan (religieuze) geletterdheid

Dit doel van Bijbelgebruik wordt het minste genoemd door de respondenten. Het lijkt erop dat de Bijbel weinig gebruikt wordt met als doel leerlingen te leren op een meerdimensionale manier naar de werkelijkheid te kijken en om de spraakcompetentie van leerlingen te

vergroten, zoals in het theoretisch kader (2.8.2) beschreven is. Als dit doel genoemd wordt, worden alleen voorbeelden genoemd van het kunnen navigeren in de Bijbel of het weten wat het Oude en Nieuwe Testament is.

4.5 Op welke manier wordt Bijbelgebruik in pedagogisch en didactisch opzicht vormgegeven?

4.5.1 Pedagogisch omgaan met verschillen

Tijdens de interviews spreken leerkrachten en leidinggevenden weinig over pedagogische opvoedingsidealen in relatie tot de Bijbel. Wel spreken ze geregeld van keuzes die ze maken vanwege de kinderen die ze voor zich hebben in de klas. Het gaat dan vooral om rekening houden met de leeftijd van kinderen en in sommige gevallen met de levensbeschouwelijke achtergrond van de kinderen. Hieronder zullen enkele voorbeelden genoemd worden. Bij de bespreking van de vraag welke moeilijkheden er ervaren worden ten aanzien van Bijbelgebruik, zal hier verder op ingegaan worden.

4.5.1.1 Het kind zien

Allereerst vertellen leerkrachten dat ze rekening houden met de leeftijd en het niveau van de leerlingen. Dit gebeurt met name bij “heftige Bijbelverhalen”. Men wil de verhalen vooral “kindvriendelijk” vertellen. Dit doen ze door gedeelten over te slaan, maar ook door bijvoorbeeld summier over de kruisiging te vertellen. Een leerkracht van school D zegt:

“Geen bloedspijkers weet je wel.”

Daarnaast vertelt een leerkracht van school B dat ze ook rekening houdt met leerlingen bij gevoelige onderwerpen, zoals echtscheidingen en dood:

“Ik had vorig jaar ook een jongetje die ging heel erg dromen over de dood, dus die verhalen hebben wij toen gewoon even overgeslagen. Dus dan liever gewoon Jona en Noach-verhalen, waar kinderen dan ook genoeg aan hebben, jonge kinderen, kleuters. Dat kan gewoon dan even niet.”

4.5.1.2 Levensbeschouwelijke achtergrond

Op school D, E en F is de levensbeschouwelijke diversiteit van leerlingen groter dan op school A, B en C, hoewel dat niet altijd zo ervaren hoeft te worden. Op school A willen de leerkrachten graag een bepaalde boodschap overbrengen op de leerlingen. Kinderen die die levensbeschouwing niet hebben, willen ze wel graag bereiken. Een leerkracht van school A vertelt een voorbeeld waaruit blijkt dat hij probeert geen kind uit te sluiten:

“Vorige week hadden we het over zegenen. Wie is er wel eens gezegend? Nou sommigen gaan nooit naar de kerk, dus ja ben je dan wel eens gezegend? En toen kwam datzelfde kind weer, vinger omhoog: ja ik ben ook gezegend, want toen van m’n nichtje werd gedoopt toen was ik in de kerk en ja als je in de kerk bent dan krijg je toch de zegen, dus ik heb toen toch de zegen gekregen.”

Op school C vertelt een leerkracht dat ze het ook belangrijk vindt dat wat je vertelt of waar je voor bidt, ook voor degene geldt die niet jouw levensbeschouwing deelt:

“En ook heel bewust gewoon, als van dat jongetje van gisteren dan een opa of oma of z’n papa of mama ziek zou zijn, dan bid ik daar gewoon ook voor, dan laat ik zien: dat doen we ook voor jou en.. vertrouw daar maar op. Gewoon, niet alleen voor de christelijke kinderen, maar ook juist voor de andere kinderen.”

Tegelijkertijd vertelt men op dezelfde school dat je soms wel je boodschap aanpast aan de leerling die je voor je hebt:

“Bijvoorbeeld kinderen die heel weinig zelfvertrouwen hebben, natuurlijk moet je als leerkracht inschatten: tegen een moslimleerling die weinig zelfvertrouwen heeft, ga je natuurlijk niet zeggen: ‘Jezus geeft jou dat.’ Dus dat is natuurlijk even aftasten. Maar bij kinderen waarvan je weet: daar leeft dat bij, dan speel je ook daarop in bijvoorbeeld, op de geloofsbeleving van een kind om het een stukje verder te helpen in dingen waar een kind tegenaan loopt bijvoorbeeld.”

Op school D, E en F lijkt het minder van belang een boodschap over te dragen, waardoor er ook minder snel een probleem ontstaat met het publiek waar de leerkrachten mee te maken hebben. Op school F gaat het vooral om de ontmoeting. De directeur vertelt dat ze in het begin te veel de neiging had zich aan te passen, maar dat het vooral moet gaan om respect.

“Ik merk wel doordat ik mensen vrijlaat, respecteer, dat ze ook respecteren hoe anderen denken. Ik heb hier ooit stage gelopen en toen durfde ik geen ham op mijn brood te doen en nu ga ik ook die gesprekken aan: jij mag van jouw geloof geen wijn drinken, mijn geloof verbiedt dat

niet. Dus dan moet dat gewoon oké zijn. Nu krijgen we ook van die kerstpakketten, komen ze de wijnflessen [naar mij] brengen. En eerst was het echt helemaal slecht."

Deze directeur vertelt dat ze vooral op zoek is naar de overeenkomsten, omdat je elkaar daarin kunt vinden.

"Net als varkensvlees. Eigenlijk staat in de Bijbel ook dat we eigenlijk geen varkensvlees mogen. Dat is dan wel weer grappig."

4.5.2 De gebruikte didactiek

4.5.2.1 Vertellen

Op alle bezochte scholen concentreert het expliciete Bijbelgebruik zich in de dagopening, vaak in de vorm van een Bijbelverhaal. De meest gebruikte didactiek bij het Bijbelgebruik is daarmee het vertellen. Binnen scholen varieert de manier waarop het verhaal verteld wordt. De één vertelt het lopend, de ander zittend, de ander leest voor. Op meerdere scholen wordt door de leerkrachten aangedragen dat het wel beter is om het spannend te vertellen en daarom uit het hoofd. Een leerkracht van school E vertelt dat ze alles uit de kast haalt om het boeiend te maken voor de leerlingen:

"Ik vertel het wel, maar ik probeer altijd wel een beetje aantrekkelijk te maken. Sommige verhalen zijn ook dodelijk saai, maar we zitten nu in het Oude Testament en dat spreekt toch wel aan, dat zijn soms halve toneelstukken die je dan opvoert. Dus ja, dat vinden ze leuk -ik ook trouwens."

Een leerkracht van school B vertelt:

"Ik verpak heel vaak mijn verhaal vanuit een kind. Een verzonnen kind in de Bijbeltijd. Dan leeft het wat meer voor de kinderen."

4.5.2.2 Materialen

Leerkrachten vinden het belangrijk om aanschouwelijk materiaal bij de vertelling te hebben om het verhaal dichterbij de leerlingen te brengen. Op school A, B en C spreken meerdere leerkrachten erover dat ze de Bijbel open hebben liggen tijdens het Bijbelverhaal, zodat kinderen weten dat het verhaal uit de Bijbel komt. In de meeste gevallen worden er plaatjes getoond, vanuit een kinderbijbel, een plaat of (filmpjes) via het digibord. Een leerkracht van school C vertelt dat ze vaak een bordschets maakt met het thema dat centraal staat. Er wordt een aantal voorbeelden genoemd van visueel materiaal in 3D, bijvoorbeeld door een maquette te tonen. Een kleuterjuf vertelt dat ze een huis van duplo bouwt, zodat de kinderen kunnen begrijpen wat een plat dak was en hoe de vrienden door het dak naar beneden konden. Er worden soms ook zichtbare dingen meegenomen. Een leerkracht van school A vertelt dat hij de leerlingen zelf iets mee laat nemen rondom een bepaald thema, bijvoorbeeld richting Pasen:

"Vorig jaar was er iemand die had van prikkeldraad een doornenkroon gemaakt, dus die heb ik bewaard. En ik heb zelf van een paar takken een kruis gemaakt, dat staat dan op de kast en nou de doornenkroon komt er aan te hangen, dat blaadje met de zonden en de goede dingen komt erbij te staan, een ander had weer een tekst van visje meegenomen, wordt erbij gelegd, een ander had een shampoofles meegenomen, want je zonden worden schoongewassen, -met shampoo was je alles schoon- en een ander nam weer spijkers mee, en zo komt er iedere keer wat bij."

In de meeste gevallen is het extra materiaal visueel, maar soms ook om te proeven. Een leerkracht van school B vertelt:

"Het Pascha leent zich er ook wel voor om dan matzes mee te nemen en wat druivensap, dus dan ga je het ook nog proeven. Maar dat zijn wel uitzonderingen. Meestal is het visueel en auditief."

4.5.2.3 Gesprek

Op alle scholen wordt het voeren van een gesprek gebruikt als didactiek om het Bijbelverhaal bij de kinderen te brengen. Sommige leerkrachten vertellen dat ze voor de start van het verhaal al een aantal vragen stellen aan de kinderen. Deze vragen dienen om het verhaal van de vorige keer terug te halen of om de voorkennis te peilen. De meeste leerkrachten houden van "een goed gesprek" na de vertelling. Het gesprek gaat vaak naar aanleiding van vragen, gesteld door de leerkracht. Sommige leerkrachten vertellen dat ze soms de vragen stellen die de methode aanreikt. Soms vertellen leerkrachten dat ze zelf vragen bedenken en stellen aan de leerlingen. Deze vragen gaan over de inhoud, maar men probeert door middel van de vragen ook de vertaling te maken naar de praktijk van alledag. Leerkrachten vragen dan bijvoorbeeld: "Wat kun je hiervan leren?" Een leerkracht van school D zegt:

"Er zit altijd wel een moraal in, hè waar je het over kan hebben."

De leerkrachten van school D en E geven meerdere voorbeelden van de manier waarop ze de leerlingen de gelegenheid geven om zich te

verplaatsen in het verhaal door te vragen of ze het herkennen en of ook zoiets hebben meegemaakt. Op school E vertelt een juf dat ze het vooral belangrijk vindt dat leerkrachten goede vragen stellen, zodat kinderen aan het denken gezet worden.
In sommige gevallen geeft men voorbeelden dat het initiatief van het gesprek niet bij de leerkracht ligt, maar bij de leerlingen zelf. Een leerkracht van school C vertelt:

"Het mooie vind ik wel als ze zelf vragen hebben, dat er meer aan de orde komt waar ze zelf mee zitten."

De leerlingen krijgen meestal de gelegenheid voor deze vragen ná de vertelling. De vragen van de leerlingen zijn over het algemeen niet het startpunt voor het verhaal.

4.5.2.4 Verwerking

Op school A, B en C vertellen de leerkrachten van verwerkings-opdrachten naar aanleiding van het Bijbelverhaal. Op school B vertellen de leerkrachten hier het meest over. Zij hebben per bouw een Bijbelhoek ingericht waar kinderen 's middags in kunnen werken en verwerkingen kunnen kiezen.

"Dus dan is het niet gelijk een kleurplaat maken of iets knutselen, maar ook een bijbel lezen of een spelletje spelen of dingen opzoeken, enzovoort."

Op maandag en vrijdag worden vaak de verwerkingen gedaan in de klas, bijvoorbeeld door middel van een kleurplaat. Op school B voegen ze op vrijdag de kleutergroepen samen:

"Dan gaan we samen bidden in de kring en liedjes zingen met de leerkrachten samen of een toneelstukje of een Bijbels, vrij verhaal, of ergens samen over praten. Dus dat hebben wij op vrijdag dan, in plaats van een Bijbelverhaal."

Op school E wordt expliciet genoemd dat ze nooit werkjes doen. Alle leerkrachten vertellen dat ze door middel van het zingen van liedjes het Bijbelverhaal verwerken.
Vooral bij de vieringen pakken de leerkrachten uit met creatieve werkvormen. De vieringen worden vaak gedaan in de vorm van een musical, toneelstuk of in de vorm van een ander verhaal. Op school A maakten ze afgelopen jaar een kruiswegstatie. De directeur vertelt:

"Je kunt een heel traditioneel paasverhaal doen, maar wij hebben met Pasen de kruisweg uitgebeeld. (...) Op panelen, echt deuren, hebben we twaalf staties van de kruisweg uitgebeeld. Ja het was top. Door de hele school hebben we hoeken ingericht. We startten bij die ingang. Er werd verwacht dat alle ouders tussen twee uur woensdagmiddag en acht uur 's avonds een keer langskwamen. Een beetje gespreid, want dan heb je ook rust. Het moest stil zijn. Op verschillende plekken is er muziek gedraaid. Het was echt super gaaf."

Ook de leerkrachten op school B vertellen hoe ze de kerstviering hebben vormgegeven:

"En twee jaar terug was Kerst alleen binnen de school, alleen met alle groepen en hebben de bovenbouwgroepen elk een stukje uitgebeeld in bepaalde ruimtes en dan kon de onder- en middenbouw langslopen en het kerst-/toneelstukje dan bekijken. En dan elke keer na een kwartiertje gingen ze naar de volgende ruimte. Dat was wel heel erg mooi."

4.6 Welke rollen hebben leerkrachten en leerlingen bij het Bijbelgebruik?

4.6.1 De rollen van de leerkracht

De leerkrachten zetten verschillende beroepsrollen in bij het gebruiken van de Bijbel binnen het onderwijsleerproces. In het theoretisch kader onderscheidden we de drie rollen uit het GSM-model (Getuige, Specialist en Moderator) en de rol van verbeelder. De rollen Getuige en Specialist worden het meest genoemd door de leerkrachten. De rol van Moderator wordt wel geregeld gebruikt, maar dan op een specifieke manier. In de interviews vertellen de leerkrachten weinig over hun rol van Verbeelder.

4.6.1.1 Getuige

De rol van Getuige wordt vooral gebruikt door leerkrachten op de scholen A, B en C. De leerkracht ziet daar een belangrijke taak voor zichzelf om iets te laten zien van zijn of haar eigen geloof. In de eerste plaats gaat het om het laten zien dat er

"troost gegeven kan worden",

getuigen van Gods liefde en genade, getuigen van Gods grootheid naar aanleiding van bijvoorbeeld mooie dingen in de schepping.
In de tweede plaats gaat het om getuigen door middel van je gedrag, je handelen. Een leerkracht van school A vertelt:

"Ik denk dat je door goed met

elkaar om te gaan een stukje indirect de liefde van Jezus laat zien. Je laat een stukje van Jezus' liefde zien."

Ook op school B komt dit ter sprake:

"Dus dat het niet alleen een afgesloten kwartiertje 's morgens is, maar dat het de hele dag door werkt. (...) Omdat we zelf laten zien dat het ook voor ons leeft. En dat laat je de hele dag door zien."

In de derde plaats komt de rol van Getuige tot uiting in het feit dat leerkrachten het belangrijk vinden dat leerlingen zien dat het voor jou als leerkracht leeft, dat het voor jou belangrijk is. Het is dan belangrijk dat je iets vertelt over je eigen ervaring. Een leerkracht op school B licht toe:

"Als je zegt: "Het staat hier in de Bijbel, jullie moeten mij geloven', dan komt dat natuurlijk heel anders over dan wanneer je het levendig brengt en er zelf ook in gelooft. Kinderen zien dat feilloos als je iets vertelt wat je zelf ook niet helemaal gelooft. Dus daarin ben je wel een voorbeeld voor kinderen. En ook de manier waarop je het vertelt. Als je het vertelt van: 'Het is een boek van vroeger...' Nee, het is een boek van nu. We kunnen er nu nog heel veel uit leren. Dus daarin kunnen kinderen je zien als voorbeeld."

Tegelijkertijd geven leerkrachten aan dat het belangrijk is om eerlijk te zijn en je soms kwetsbaar op te stellen. Een leerkracht op school B vertelt:

"Ik zeg:'Ik zou heel graag antwoord willen geven op je vraag, maar soms weet ik het zelf ook niet. Ik vind het heel goed dat je zulke vragen stelt, of dat je erover nadenkt. Maar ja, soms weten we het ook gewoon niet.'".

Op de andere scholen komt de rol van Getuige veel minder naar voren. Op school D zegt een leerkracht juist dat het lastig is om je eigen mening te vertellen:

"Nou, in de bovenbouw hebben ze natuurlijk al zo'n eigen mening en als ik dan mijn mening ga vertellen, dat vind ik dan weer lastig."

Op school E wordt meerdere keren genoemd dat het belangrijk is dat je wel kunt vertellen wat je gelooft, maar dat je het de anderen niet oplegt. Een leerkracht zegt:

"Wat ik geloof, dat betekent niet per se dat zij dat ook moeten geloven. (...) Dat er ook respect is voor elkaars mening, laat ik het zo zeggen. Dat zijn denk ik de belangrijkste dingen."

Anderen kunnen zo zien hoe het betekenis heeft in je leven. De ib'er zegt tegen de directeur:

"Dit hoort zo bij jouw leven. Dat spreekt er in door. Dat is geen opgelegd pandoer. Zo van: dat ben jij en dat hoort bij jou, bij jouw wezen, bij jouw hele manier van aandacht, van met aandacht in het leven staan. Dat maakt het denk ik ook zo mooi."

4.6.1.2 Specialist

De rol van specialist komt op alle scholen ter sprake, maar met name op de scholen A, B en C. Op school F wordt alleen verteld dat een leerkracht het belangrijk vindt om het verhaal met Kerst en Pasen goed te vertellen, *"dat het niet alleen maar eieren zoeken wordt."*

Op school D en E zien de leerkrachten hun rol als Specialist in het uitleggen van moeilijke dingen uit de Bijbel, of het vertellen dat ze de Bijbelverhalen niet altijd letterlijk moeten nemen. Een leerkracht vertelt:

"Dat leg ik dan toch wel uit, zeker bij de bovenbouw van, als ik zeg: het is heet, de mussen vallen dood uit de boom, dan zie je ook niet al die mussen uit die boom vallen. Zo kan je natuurlijk ook die verhalen vertalen. Als ze dan echt zoiets hebben van: dat kan toch helemaal niet?"

De leerkracht helpt de leerlingen de boodschap van de Bijbel te begrijpen, zoals een leerkracht van school E vertelt:

"Je analyseert eigenlijk het verhaal en er zit soms wel een boodschap in het verhaal, bijvoorbeeld God die tegen Abraham zegt: 'Volg mij'. Maar dat gebeurt bij hem [Abraham], snap je? Dat is niet één op één wat zij [de leerlingen] moeten denken of vinden, maar dat probeer je met elkaar te analyseren of te duiden, van: wat staat hier nou eigenlijk en wat bedoelt hij daarmee?."

Op de scholen A, B en C komt de rol van Specialist allereerst tot uiting in het uitleggen van wat er bedoeld wordt met een tekst en wat je ermee zou moeten of kunnen doen. De leerkracht treedt bijvoorbeeld op als Specialist als hij uitlegt hoe je over het huwelijk moet denken, op basis van wat God laat zien in de Bijbel. Of de leerkracht ontrafelt met de kinderen het verhaal en ontdoet het van alle beelden die ze erbij

gevormd hebben:

"En toen hebben we gekeken wat er nou eigenlijk staat, zeg maar."

Ten tweede wordt die rol zichtbaar als de leerkracht als Specialist optreedt door in andere situaties of bij andere onderwerpen de Bijbel weer ter sprake te brengen. Een leerkracht van school B vertelt:

"Dan heb ik het er weer bijgehaald: 'Weten jullie nog, je mocht niet jokken, dus jullie moeten vandaag allemaal heel eerlijk zijn. Dat je er nog even op terug haakt van waar we het over gehad hebben. Dus dat is wat indirecter, maar waar ik het wel in de loop van de dag nog eens een keer over de Bijbel heb."

In de derde plaats uit de rol van Specialist zich in het hebben van specialistische kennis op het gebied van de Bijbel. Zo wil een directeur ook de leerlingen in contact laten komen met onbekende teksten. Of leerkrachten leggen moeilijke begrippen uit, of hebben bepaalde kennis om een verhaal te duiden. Belangrijk is dat deze leerkrachten ook verschillende keren benoemen dat ze zo Bijbelgetrouw mogelijk willen zijn. Een leerkracht van school A vertelt:

"Ik vind het belangrijk om zo Bijbelgetrouw mogelijk te vertellen. Uiteraard voeg je altijd dingen van jezelf toe, je geeft altijd een gekleurd beeld omdat je iets van jezelf meegeeft maar je probeert het wel zo Bijbelgetrouw te doen, vandaar ook dat je eerst de Bijbeltekst bestudeert en zo nu en dan een naslagwerk erbij om toch zo goed mogelijk, Bijbelgetrouw mogelijk, te vertellen."

4.6.1.3 Moderator

De rol van moderator zoals in het theoretisch kader omschreven, is bijna niet terug te vinden in de interviews. Wel geven leerkrachten meestal na het vertellen van een verhaal de mogelijkheid om (verhelderings)vragen te stellen, of stellen ze zelf vragen aan de kinderen. Dit gebeurt meestal door middel van een gesprek, maar soms via het digibord, of naar aanleiding van het Bijbelverhaal. De kinderen hebben dus de mogelijkheid hun eigen inbreng te hebben, maar meestal in reactie op het verhaal. Er worden hier echter geen verschillende standpunten gemodereerd. Een leerkracht van school A vertelt:

"En dan komen er ook wel reacties van kinderen op vragen die er dan gesteld worden. Waar kinderen niet het verhaal moeten terugvertellen, maar persoonlijk iets verteld kan worden."

Op school D vertelt een leerkracht dat ze probeert om de leerlingen te laten nadenken hoe ze het verhaal kunnen vertalen naar hun dagelijks leven. In sommige gevallen gaat de rol van Moderator een stap verder. Soms geven leerkrachten voorbeelden dat leerlingen zelf met vragen komen, los van het Bijbelverhaal en dat er in de klas ruimte voor is om daar op in te gaan. Op school E worden twee concrete voorbeelden genoemd van hoe er gezocht wordt om aan te sluiten bij de vragen van kinderen en dat dat als uitgangspunt wordt genomen, in plaats van dat de Bijbel het uitgangspunt is waar de leerling op mag reageren. De directeur van school E vertelt:

"We hebben natuurlijk ook hier op school ouders gehad die overleden terwijl de kinderen hier nog op school zaten. Dat je dan, zeker in de bovenbouw, kunt aangeven: goh, zullen we met elkaar eens nadenken over welke woorden kiezen we nou, en daarbij laat ik ook zien dat bepaalde woorden, bepaalde teksten, verhalen uit de Bijbel, een psalmregel, dat die voor mij heel belangrijk zijn. En misschien vinden jullie ook woorden die belangrijk zijn voor je, waar je troost uit kunt putten."

4.6.1.4 Verbeelder

In de interviews komt nauwelijks de rol van Verbeelder te sprake. Leerkrachten proberen wel vaak een verhaal 'beeldend' te vertellen en een leerkracht van school A maakt een verhaal vaak visueel:

"Zoals dat meer van Galilea, ja dat is natuurlijk heel moeilijk voor te stellen dat ze naar de overkant varen, dus ja dan maak ik bootjes en dan blauw en groen er omheen en dan moeten ze naar de overkant varen en dan gaan die poppetjes er omheen lopen."

Verder komt het soms tot uiting in verwerkingsvormen als musicals bij vieringen.

4.6.1.5 Overig

In de gesprekken noemden de leerkrachten soms ook nog andere taken of rollen die zij voor zichzelf zien in het gebruik van de Bijbel. Op school A komt ter sprake dat leerkrachten het belangrijk vinden om voor de leerlingen te bidden in hun persoonlijke gebed en in het gebed in de klas. Op school D en E wordt verteld dat het erg belangrijk is om als leerkracht ruimte te geven aan leerlingen:

"Het kan zus of het kan zo."

Het moet vooral om de interactie gaan

en als docent moet je niet te veel op de voorgrond treden met je eigen mening. Een leerkracht op school E vertelt:

"Ik vind het ook heel belangrijk om openheid daarin te geven, dus niet teveel belerend zijn. Of van: 'Zo moet het' of 'Dit móet je geloven'."

4.6.2 De rol van de leerlingen

De rol van de leerlingen ligt altijd in het verlengde van dat wat de leerkrachten doen en van hen vragen. Op elke school is de leerling vooral een toehoorder. Van leerlingen wordt vooral verwacht dat ze luisteren naar het verhaal. Na het verhaal mogen ze reageren op het verhaal, vragen stellen of op vragen van de leerkracht reageren. In sommige gevallen mogen leerlingen zelf in bijbels kijken, eruit lezen, erin strepen, uitzoeken wat er staat. Soms krijgen de leerlingen de rol van getuige toebedeeld, in plaats van de leerkracht. Een leerkracht van school C vertelt:

"Sommige kinderen zijn ook wel echt evangelisten. Die laat ik ook rustig aan het woord. Echt. Die vertellen dat nog gewoon zonder schroom of zo, die hebben nog niet door dat een ander dat misschien gek vindt. Dat kan ik me voorstellen dat ze in hoge groepen op een gegeven moment niet altijd meer zo vrijuit spreken, maar er zijn ook kinderen die gewoon echt er voluit van overtuigd zijn en dat zo mooi kunnen vertellen."

4.7 Welke moeilijkheden ervaren schoolleiders en leraren ten aanzien van Bijbelgebruik in het onderwijs?

4.7.1 Ouders

De respondenten zien het als een uitdaging om goed om te gaan met de ouders van de leerlingen. Opvallend is dat op school B en E de respondenten geen uitdagingen met ouders benoemen. Op school D zegt de directeur alleen dat ze juist nooit problemen hebben met ouders. De leerkrachten van die school zeggen ook geen uitdagingen te zien met de ouders, maar dat ze zich soms wel bewust zijn van de ouders, bijvoorbeeld bij het aanleren van liedjes aan de kleuters.
Op school A en C zien ze aan de ene kant de uitdaging goed om te gaan met ouders die het traditioneler willen. Het is voor scholen soms

"balanceren tussen beide groepen".

Voorbeelden die genoemd worden, zijn: het willen aanleren van 40 psalmen per jaar, het lezen uit een bepaalde Bijbelvertaling, het willen zingen van een minimaal aantal psalmen tijdens een viering enzovoorts. Omdat scholen ook vaak juist de behoudende populatie willen behouden voor de school, willen ze recht doen aan haar wensen. Zeker een kleine school (school C) wil zoveel mogelijk voorkómen dat ouders voor een andere school in de omgeving kiezen. Ook de directeur van school D zegt dat hij wel rekening wil houden met de ouders die de school juist om de christelijke identiteit hebben gekozen voor hun kind.
Aan de andere kant hebben deze scholen te maken met een grote groep ouders die niet geloven. De directeur van school C vertelt:

"Ik vind het ook altijd wel een uitdaging om nieuwe ouders daarin mee te krijgen, die zeg maar nergens aan doen (...). Maar als je hier op school komt moet je wel er zelf achter staan, want kleuters die die Bijbelverhalen horen en die liedjes zingen, dat maakt heel veel indruk op kleuters en als jij dan zegt als ouder: joh flauwekul, dat vertelt de juf maar, dat is helemaal niet waar. Ja, weet je, zo moet je gewoon niet hier op school komen, want dat lukt niet met zo'n kind. Daar krijg je echt gefrustreerde kinderen van".

Op school A en B worden door de leerkrachten voorbeelden aangehaald om aan te geven dat ze het lastig vinden om een radicale boodschap uit de Bijbel over te brengen. Ze zijn zich er dan erg van bewust dat dit voor kinderen heel lastig kan zijn als hun ouders niet in die boodschap geloven. Een leerkracht vertelt:

"Ik heb ook situaties gehad waarbij het ging over hel en hemel. En dat is héél moeilijk uit te leggen, want dat ligt gevoelig en ik heb ook wel kinderen gehad die dan daarna echt huilend kwamen van: 'Ja, maar papa wil het écht niet geloven! Ik heb het verteld thuis, maar hij wil niet en dan gaat hij naar de hel!' Maar aan de andere kant: je moet wel de waarheid vertellen, dus dat vind ik ook een uitdaging: hoe vertel ik dat op zo'n manier dat ik geen ouders veroordeel en kinderen ook niet opzadel met een heel groot probleem? Dat zijn best moeilijke dingen ja."

De directeur van school F vindt het lastig dat het beeld bij de (overwegend moslim-)ouders is dat zij als school de kinderen willen overtuigen of veranderen.

"Terwijl ik denk: weet je, jij voedt je kind zo op; één, dat gaat ons niet lukken en twee, dat willen we

ook niet. En ze denken wel: o nee, wordt mijn kind nu een christelijk kind, want dat is wel het ergste wat ze kan overkomen. Maar andersom willen ze het wel hè, maar niet dwingend, maar wel dat ze zeggen: o [naam], ga mee! (...) Ik moest alleen maar Allah erkennen."

4.7.2 Identiteit van de school waarborgen

De directeuren van de scholen (behalve van school A) benoemen allemaal dat ze het een uitdaging vinden om de identiteit van de school te waarborgen. Wat dat waarborgen van die identiteit behelst, verschilt sterk van school tot school. Bij school B en C gaat het om het vinden van personeel of nieuwe directeur die hetzelfde doel willen nastreven en dezelfde basis zullen hebben. Bij school D worden verschillende scholen in de omgeving samenwerkingsscholen en de directeur kan zich voorstellen dat dat op (lange) termijn ook met zijn school moet gaan gebeuren.

"Wat wordt dan je identiteit? En dat is heel spannend, (...) want ik vind dat je wel vast moet houden aan je identiteit op de één of andere manier. En dat is ook wat heel veel ouders van ons vragen. (...) Ik heb wel sterk het idee, nou ja, ik bedoel, je verliest dan wel echt jouw identiteit. En het is altijd mooi om de pareltjes van een ander geloven, maar ja dan ben je gewoon een openbare school want die doet dat ook."

De directeur van school E vertelt dat hij nu de identiteit van de school kan waarborgen, omdat hij 'geluk heeft' met zijn team.

"Als je het over religiositeit hebt die gaat wegglijden bij het christendom en algemener wordt, daar kun je zo je mening over hebben. De één vindt het dan een vooruitgang en de ander vindt het wegzakken, maar dat is wel iets wat gebeurt, wat je niet makkelijk tegenhoudt. Dan zijn er weinig knoppen waar je aan kan draaien. Want als een school wegzakt dan komt dat omdat de mensen dat willen. Die mensen zullen dat zelf absoluut niet als wegzakken zien."

Hoe borg je je christelijke identiteit als niemand dat meer van belang vindt?

"Ik denk dat de uitdaging voor het christelijk onderwijs is: hoe ga je zo meteen een christelijke school zijn in 2017 of 2018? Wat vraagt dat van ons en moeten we daarin niet juist explicieter worden? (...) Ik heb daar geen antwoord op nu."

Op school F komen nu al eens vragen of de toevoeging "PC" niet van de gevel moet. In eerste instantie vond de directeur hetzelfde,

"maar als ik dan toch denk aan collega's die hier bewust voor kiezen om gewoon de relatie aan te gaan met andersdenkenden dan moeten zij ook wel de ruimte hebben en gesteund worden. En er zijn ook ouders die wel liever bij ons op school willen dan op een openbare, dat zijn natuurlijk helemaal heidenen."

Bovendien speelde mee dat wanneer PC van de gevel zou gaan, dat er dan

"gewoon 2 of 3 hele mooie mensen [leerkrachten] weg zouden gaan en ja, dat gunde ik onze kinderen niet."

4.7.3 Eigen identiteit

Verschillende respondenten noemen dat ze hun eigen identiteit een uitdaging vinden in de context van de school. In alle gevallen noemen deze personen voorbeelden waaruit blijkt dat ze het gevoel hebben anders te zijn dan de rest van het team. Die voorbeelden gaan over het feit dat iemand anders over bepaalde aspecten van het geloof denkt, bij een andere stroming binnen het christendom hoort of niet meer gelovig is.

4.7.4 Collega's

Op school D, E en F worden verschillende punten door respondenten genoemd die te maken hebben met het personeel op school. Het heeft er vaak mee te maken dat collega's niet zoveel hebben met het christelijk geloof, maar dat een andere leerkracht vindt dat je 'er zelf voor gekozen hebt om hier te werken'. Een leerkracht vertelt dat ze soms weerstand ervaart van collega's bij het organiseren van een viering.
Op school E is een grote diversiteit van achtergronden en richtingen binnen het team. Dit is bewust beleid. Een respondent op school E vindt die diversiteit juist van grote waarde:

"Dat vind ik zelf ook heel belangrijk, dus dan vind ik dat ook belangrijk voor de kinderen. En je hoeft niet in God te geloven, maar we zitten hier op een christelijke school, dus we praten over God en dit is mijn overtuiging en die is weer anders dan van collega's en van andere kinderen. Dus daar ook gewoon niet geheimzinnig over doen."

Op school F is het voor de directeur vooral een uitdaging hoe Bijbelonderwijs vorm te blijven geven als het overgrote deel van het personeel niets met het christelijk geloof heeft of islamitisch is.

4.7.5 Leerlingen

4.7.5.1 Overbekendheid van de Bijbel bij leerlingen

Op school A en B lopen leerkrachten tegen de uitdaging aan dat de Bijbelse verhalen en boodschap al overbekend zijn bij een deel van de leerlingen. Zij moeten er juist voor waken dat vieringen niet saai worden, dat ze de bekende verhalen juist op een andere, meer verdiepende manier aan de orde laten komen. Een leerkracht op school B geeft een voorbeeld:

"Ja, in groep acht hebben ze zoiets van: 'Daar hebben we Mozes weer, die kennen we al."

4.7.5.2 Grote religieuze diversiteit

Op alle scholen wordt door respondenten genoemd dat men het een uitdaging vindt om te gaan met de grote religieuze diversiteit van de leerlingen. Deze diversiteit verschilt per school en ook de uitdagingen die ze erbij noemen. Het gaat hier eigenlijk om het spanningsveld tussen een exclusief of inclusief perspectief. Op school A wordt door leerkrachten vooral genoemd dat het een uitdaging is om je boodschap te vertellen aan kinderen die niet geloven. Een leerkracht vertelt dat hij een opdracht had gegeven om voor jezelf op te schrijven waar je Jezus dankbaar voor was.

"En toen was er dus eentje, die zat te huilen. Dus ik er naar toe en zeg: wat is er? 'Ja, maar ik geloof het niet, als ik het nou niet geloof wat moet ik dan opschrijven?"

Het is vooral een uitdaging hoe je kinderen met een andere of geen religieuze achtergrond kunt betrekken bij jouw verhaal en tegelijkertijd respectvol kunt zijn. Ook op school B wordt dit herkend:

"Soms vind ik het ook een uitdaging om een kind dat islamitisch is te betrekken in een les of de boodschap. (...) Je moet elk geloof respecteren, dat staat ook in de Bijbel, dus wie ben ik om te zeggen: 'Nee, maar dat is echt helemaal niet waar!'?"

Een andere leerkracht vertelt:

"Je wilt natuurlijk ook respect hebben voor deze kinderen (...), dus je geeft duidelijk aan: dít geloof ik, maar ik heb respect voor jou en ik wil je niet zomaar overtuigen of zo. Maar dat is heel lastig."

Op school A, B en C lijkt het vooral te gaan om het niet veroordelen van leerlingen, terwijl je niet kunt meekomen in wat zij geloven. Een leerkracht van school C vertelt:

"Dat je in ieder geval niet een ander veroordeelt. Dat die ruimte er wel blijft voor iedereen. Hij is gewoon waardevol en ook al doe jij het dan anders, daarom ben je niet een minder mens of zo."

Ook op school D en E noemen sommige respondenten voorbeelden waaruit blijkt dat ze graag hun boodschap willen overbrengen en waarbij het dan een uitdaging wordt om dat respectvol te doen. Respondenten die meer inclusivistisch lijken te denken, ervaren minder moeilijkheden met kinderen die anders of niet geloven. Op school D wordt het spanningsveld benoemd dat je er zelf geen probleem mee hebt om alleen een stukje geloofsbeleving mee te geven zonder te overtuigen, terwijl een deel van de ouders liever meer zou willen. Op school F vertelt de directeur dat je geen keus hebt:

"Ik bedoel, je kan niet tegen 90 procent van je populatie zeggen: jullie denken allemaal verkeerd en we gaan gewoon iedere ochtend beginnen met de Bijbel en als jullie een ander geloof hebben, doet er niet toe, we gaan gewoon uit de Bijbel lezen, volgens mij kan dat niet."

Door verschillende respondenten wordt genoemd dat het gesprek met anders- of niet-gelovige kinderen moeilijk is, omdat men te weinig kennis heeft van de andere overtuiging. Een leerkracht van school B vertelt:

"Misschien is het soms ook nog een beetje kennis. Soms weet ik daar ook te weinig van, van het andere geloof. Dus dan vind ik het ook lastig om daar echt op door te gaan van: nou hoe zit dat? Dan vraag je het wel, maar kinderen weten toch wel minder dan de ouders."

Op school D en E noemen docenten dat het moeilijk is of en hoe je wilt bidden in een klas waar niemand dat gewend is of meebidt. Een leerkracht is van mening dat je beter kunnen stoppen met op die manier het gebed vormgeven:

"Nou het is echt tenenkrommend! Sorry!"

Sommige docenten benoemen dat het moeilijk is om goede antwoorden te vinden op moeilijke vragen van leerlingen. Een kleuterjuf van school E vertelt:

"Ik heb het ook weleens gehad dat ik het over de Bijbel had. Ja dat was dan het boek van God, wist een kind. Een derde knalde er zo in: 'Die is toch allang dood?!' Oké,

toen wist ik even niet precies hoe ik daarop reageren moest."

4.7.5.3 Kinderen van deze tijd

Respondenten noemen verschillende moeilijkheden rondom het feit dat de leerlingen kinderen van deze tijd zijn. Het instapniveau is lager, je moet het verhaal meer visueel brengen. Daarnaast ervaren sommige leerkrachten ook onverschilligheid bij leerlingen, wat zich uit in het niet mee willen doen. Een leerkracht van school E vertelt:

"Maar je merkt in groep 7 dat ze er heel erg over na aan het denken zijn en God ook eigenlijk maar gewoon stom vinden; er niet zoveel over willen praten en zo'n Bijbelverhaal: nou vooruit dan maar. Dat is wel vaak een houding."

4.7.6 Didactiek

Leerkrachten benoemen vaak uitdagingen op het gebied van didactiek. Omdat het meeste Bijbelgebruik plaatsvindt bij het Bijbelverhaal, concentreren de uitdagingen zich ook rondom de didactiek van vertellen. Vooral leerkrachten van de scholen A, B en C benoemen deze uitdagingen. Allereerst zoekt men naar een weg de verhalen zo dichtbij mogelijk bij de kinderen te brengen, begrijpelijk, op het goede niveau en actueel. Ten tweede kan men soms moeilijk uit de weg met bepaalde Bijbelgedeelten, puur omdat ze lastig te vertellen zijn. Dat is het geval als het gaat om korte verhalen, verhalen in gespreksvorm (Nikodemus), de zendingsverhalen of de zich herhalende verhalen. Een leerkracht van school C vertelt:

"Wij hebben vaak vanaf de zomer Oude Testament en dan heb je natuurlijk Kerst en dan gaan we vaak nog even door met OT [Oude Testament] en dan komt NT [Nieuwe Testament]. Ik vind het NT wel een lange zit soms voor de kinderen. Dan wordt er weer een verlamde genezen, niet oneerbiedig bedoeld hè, maar weer een kreupele, nou dat weten we nu wel en dan heb je honderdduizend zendingsverhalen van Paulus en die gaat op een bootje, en gaat vertellen, en gaat weer verder, ja, dat is na vier weken ook wel weer goed."

Maar als de inhoud lastig is, kan dat voor leerkrachten ook een uitdaging zijn. Voorbeelden hiervan zijn al genoemd onder het kopje 'selecteren van Bijbelinhouden'.
Ten aanzien van kleuters lopen leerkrachten soms nog tegen extra moeilijkheden aan. Op de scholen A, B en C wordt dan vooral het spanningsveld genoemd dat je de inhoud en radicaliteit van de verhalen niet tekort wilt doen, terwijl je ook rekening wilt houden met de leeftijd van de kinderen. Ook zijn sommige Bijbelinhouden, zoals gelijkenissen nog niet geschikt voor het denkniveau.

4.7.7 Maatschappij

Door de respondenten worden niet veel moeilijkheden en uitdagingen genoemd vanuit de maatschappij. Direct gerelateerd aan Bijbelgebruik benoemen twee leerkrachten van school B en C dat ze het soms moeilijk vinden bepaalde onderwerpen aan de orde te laten komen, omdat wat de Bijbel voorschrijft anders is dan de maatschappij van je verwacht. Een leerkracht van school C vertelt:

"Ik vind het wel lastig soms als je (...) dingen uit de Bijbel haalt, maatschappelijke dingen, zoals huwelijk of homoseksualiteit. Je probeert het ook wel uit te leggen: ik zie het zo want het staat in de Bijbel, en we respecteren elkaar en we respecteren ook mensen die het anders doen. Maar kinderen zien het toch vaak als: het is of goed of het is fout. En als de juf zegt dat dit goed is omdat het in de Bijbel staat dan is de rest dus misschien blijkbaar toch wel fout ook al zeggen ze dat niet omdat ze dat niet zo netjes vinden bijvoorbeeld, dat vind ik wel eens lastig."

Daarnaast worden ook dingen genoemd die niet direct gerelateerd zijn aan Bijbelgebruik, zoals het steeds meer voorkomen van scheidingen (school A) maar ook het gedachtegoed in de maatschappij dat maar respectvol moet zijn naar iedereen, terwijl je soms eigenlijk dingen wilt afkeuren (school E).

4.7.8 Overig

Respondenten benoemen ook moeilijkheden van meer praktische aard. Dat kan betekenen dat er te weinig tijd is om lessen voor te bereiden en andere verwerkingen te bedenken. Het kan ook zijn dat het in de praktijk lastig uitvoerbaar lijkt om de dagopening plaats te laten vinden (school D) vanwege het overvolle programma.
Op school D, E en F (met name D) wordt de uitdaging genoemd dat er geen concrete afspraken zijn gemaakt op het gebied van Bijbelgebruik of dat deze niet worden nageleefd of geëvalueerd. Een leerkracht vertelt:

"Want dat verbaast me dan wel. We hebben het natuurlijk allemaal wel op school en we worden wel geacht het allemaal te doen, maar we doen het eigenlijk niet allemaal. En dat ik denk: ja waarom is dat eigenlijk niet? Dat zou ik dan wel willen."

Op school E wordt met name door de directeur genoemd dat het moeilijk is om beleid te formuleren op dit gebied:

"Wat ik ook een uitdaging vind: stel dat je wat op papier wilt zetten, wat zet je dan op papier? Het is uitermate lastig om, vind ik, zoals we het nu doen om te zetten naar smart-doelen of zo."

De directeur van school E noemt nog een uitdaging voor de pabo-opleidingen:

"dat de opleidingen wel goed moeten nadenken: op wat voor scholen komen die docenten straks te werken en zijn ze dan genoeg toegerust?"

5. RESULTATEN VOORTGEZET ONDERWIJS

5.1 De plaats van de Bijbel binnen de schoolorganisatie

5.1.1 Christelijke identiteit en Bijbelgebruik

De manier waarop de onderzochte scholen hun christelijke identiteit gestalte geven en de rol die de Bijbel binnen die identiteit speelt, verschilt sterk. Dat is natuurlijk niet zo vreemd, aangezien de scholen onder andere op deze verschillen geselecteerd zijn. Zo vertelt een docent levo op school F dat ze een christelijke school zijn

"en daar hoort een Bijbel bij".

Op school A '*moet identiteit geen sausje zijn eroverheen, maar moet het een zout zijn, waarmee het doorspekt is*'. Hierbij ligt de identiteit in Christus, die 'te kennen is door het middel Bijbel'. Voor de praktijk betekent dit dat de Bijbel een heel centrale rol speelt binnen de christelijke identiteit van de school.

"De Bijbel wordt gebruikt als richtsnoer. Het is de maatstaf waarlangs we ons leven leggen"

aldus een godsdienstdocent. Op school B en C inspireert de Bijbel eveneens het handelen. Op die Bijbel hoeven

School A = type 1
Een regioschool in een middelgrote stad in de provincie Utrecht van gereformeerde signatuur. Alle docenten en alle leerlingen hebben een christelijke achtergrond. De respondenten die aan het onderzoek deelnamen, geven les op de onderbouwlocatie van de school, waar lesgegeven wordt op alle niveaus.

School B = type 1-2
Een school in een grotere plaats op de Veluwe, waarvan respondenten van de twee locaties die naast elkaar staan meededen aan het onderzoek. De school staat open voor alle leerlingen. Met name op het vmbo groeit het aantal leerlingen met een islamitische achtergrond. Het MT neemt het liefst docenten aan met een christelijke levensovertuiging. Dit blijkt echter in de praktijk niet altijd mogelijk.

School C = type 1-3
Een school eveneens in een grotere plaats op de Veluwe. De respondenten geven les op de mavo/havo/vwo-locatie. Ook deze school staat open voor alle leerlingen. Zo'n 40% van de leerlingen heeft een kerkelijke achtergrond. De rector vraagt van de docenten dat zij de Bijbel 'minimaal als inspiratiebron zien'.

School D = type 2
Een praktijkschool in een groot dorp in de provincie Utrecht. In de zomer van 2016 is de school gefuseerd met de openbare praktijkschool in de woonplaats en zijn alle docenten die werkten voor het openbaar onderwijs in dienst getreden bij de christelijke school, die de rector 'christelijk-light' noemt. Op de school wordt godsdienst of levensbeschouwing niet als apart vak aangeboden, maar is het geïntegreerd in het vak Cultuur en Maatschappij. Slechts een klein deel van de docenten en van de leerlingen heeft een christelijke achtergrond.

School E = type 3
Een excellente school voor vmbo-tl/havo/vwo in het Gooi. Gesprekken over zingeving passen beter bij de school dan gesprekken over Bijbelgebruik. Dit gebeurt ook regelmatig. De school vindt inclusiviteit heel belangrijk en wil daarom niet dat personeelsleden en leerlingen zich op grond van de Bijbel buitengesloten voelen. Veel van de leerlingen en docenten noemen zich seculier.

School F = type 2-3
Een scholengemeenschap voor vmbo-tl/havo/vwo in de buurt van Amsterdam. De school is een pluriforme en multiculturele school. Deze pluriformiteit is niet alleen onder de leerlingen, maar ook binnen het team zichtbaar. Binnen de sectie Levensbeschouwelijke vorming werken naast christenen ook twee moslims en een jood.

volgens de rector van school C niet de schijnwerpers gezet te worden, *'maar zonder Bijbel wordt het ingewikkeld zeg ik hè'*. Dit betekent in de praktijk dat de Bijbel een duidelijke plek heeft bij de keuzes die de school maakt:

"We noemen de Bijbel zowel inspiratiebron als richtingwijzer, en dat is heel bewust gekozen. Niet alleen inspiratiebron, dat vinden we te open, maar ook richtingwijzer. Dus dat betekent dat je sommige dingen niet doet, heel bewust niet doet, en andere dingen juist heel bewust weer wel" (rector school B).

Op school D, E en F speelt de Bijbel een minder grote rol bij het invullen van de christelijke identiteit. Reflectie en zingeving zijn termen die op school E en F regelmatig voorkomen wanneer het om de identiteit gaat. Hierbij heeft men op school E veel aandacht geschonken aan het formuleren van gezamenlijke waarden, waarop men elkaar ook aanspreekt en aanspreekbaar is. Op school F is veel aandacht geschonken aan pluriformiteit. Op beide scholen geven respondenten aan dat de school ervoor waakt te expliciet te zijn:

"Ik denk dat school ook wel waakt om te uitgesproken te zijn, te uitgesproken christelijk, te expliciet Bijbels. Omdat je de achterban, leerlingen, en ook docenten, niet daarmee aanspreekt" (docent school F).

De medewerkers op school D zoeken op dit moment welke rol de Bijbel binnen de schoolidentiteit heeft nu twee praktijkscholen in de woonplaats samengegaan zijn in de christelijke praktijkschool. De docenten van de voorheen openbare praktijkschool vonden het bijvoorbeeld '*confronterend*' toen leerlingen als welkomstcadeau een Bijbel konden kiezen. Aan de andere kant zijn de medewerkers die al op de christelijke school werkten terughoudender om de Bijbel in te brengen. Hoewel de Bijbel een kleinere rol speelt op school D, E en F, zal uit de overige resultaten blijken, dat de Bijbel ook op deze scholen onderdeel is van de schoolidentiteit.
De identiteit van de onderzochte scholen is in beweging en het Bijbelgebruik beweegt hierbinnen mee. De veranderingen in de afgelopen decennia zijn op school E en F het grootst:

"We zijn van de smalle identiteit naar de brede identiteit gegaan, als je het wil samenvatten" (MT-lid school E).

De veranderingen in de school lijken samen te hangen met de omgeving waarin de school staat. Zo zijn allereerst de leerlingen veranderd. De Bijbel is voor de meeste leerlingen een vreemd en onbekend boek geworden.

"In het verleden bood dat nog wel eens weerstand. Nu staan leerlingen volkomen blanco, dus ook onbevangen tegenover dat boek" (docent godsdienst/ levensbeschouwing, school F).

Tegelijkertijd maakt deze onbekendheid dat docenten de Bijbel vaker dicht laten. Nauw hiermee samenhangend zijn ook de ouders veranderd.

"Ouders die met de Bijbel in de hand tegen de school zeiden" (school F), dat bepaalde dingen niet konden, zijn verleden tijd."

De ouders van nu zijn eerder bang dat er te veel met de Bijbel gebeurt en leerlingen geïndoctrineerd worden. Ten derde is de pluriformiteit binnen het team groter geworden. Ten slotte zijn de sociale omgeving en de visie op leren veranderd:

"Wij zitten in een sociale omgeving die alles open laat. Ontdek maar, en kom er zelf maar uit, en dan... ja dan kom je niet zo gauw bij de Bijbel (docent school F).

Hoewel de veranderingen op school E en F het meest benoemd werden, hebben er ook op andere scholen veranderingen plaatsgevonden, die eveneens met de vier hierboven genoemde oorzaken te maken hebben. Door deze veranderingen wordt op iedere school regelmatig gesproken over de plaats die de Bijbel heeft:

"Het... gaat het niet vanzelf om het christelijke karakter van de school te bewaren. Dus je moet steeds eraan herinneren, er mee bezig zijn. En ik vind het ook een belangrijke taak van de schoolleiding om daar telkens weer aandacht voor te vragen. Als we dat niet zouden doen, als we het zouden laten lopen, dan zijn we over vijf of 10 jaar geen christelijke school meer." (rector school B).

5.1.2 De plaats van de Bijbel in schooldocumenten

Op vijf van de zes scholen heeft de Bijbel in een vrij recent verleden een rol gespeeld in schooldocumenten of speelt daarin nog steeds een rol. Op school D is niet verteld welke rol de Bijbel in het verleden in de beleidsstukken had. Tijdens de overnamegesprekken met de openbare praktijkschool is er volgens de docenten geen of nauwelijks aandacht aan de identiteit van de school besteed. De docenten zijn hier in ieder geval niet in

meegenomen. Zowel naar de identiteit van de school als naar de Bijbel is op deze school geen verwijzing in het schoolplan te vinden. De docenten vinden dit vreemd en ook wel lastig. Hierdoor is het voor hen onhelder waar zij als school voor staan. Het MT gaf aan dat de prioriteiten eerst op andere terreinen liggen.
Op school A, B en C zijn recent de kernwaarden van de school geformuleerd. Op alle drie de scholen speelt de Bijbel in deze kernwaarden een rol. Op school A is dit 'genade, genieten, groeien', op school B is dit 'leerlingen opvoeden tot mensen met durf en vertrouwen' en op school C is dit 'ruimte, vertrouwen en verantwoording'. Deze begrippen, die breder in te vullen zijn, vullen de verschillende MT's in vanuit de Bijbel:

"Dat klinkt als vrij algemene termen, maar wat we er wel echt heel bewust in hebben geprobeerd tot uiting te kunnen brengen, de ene kant is geloof, als vertrouwen, maar ook de kant van de durf. We hebben aan de profeten gedacht, het durven opstaan tegen onrecht, het dingen die niet kloppen aan de kaak stellen. Dus ook dat stukje, ja daar hebben we echt heel bewust over nagedacht, we zijn ermee bezig geweest. Durven en vertrouwen, dat evenwicht (school B).

Door de veranderingen binnen de school wordt op verschillende scholen ook kritisch naar de grondslag van de school gekeken. Op school B vinden ze het belangrijk dat de grondslag leeft.

"Want ja, het moet geen versteende reliek zijn uit vroegere tijden. (...) Dus eigenlijk passen we gewoon de grondslag aan als het niet meer past, om het even heel cru te zeggen."

Om deze reden is op school E de verwijzing naar de Bijbel uit de grondslag verdwenen. Op school F wordt in de grondslag nog wel verwezen naar de Bijbel, maar is er volgens de rector een '*discrepantie tussen oprichtingsdocumenten en de huidige praktijk*'. Deze rector ziet graag dat de taal aangepast wordt, zodat het beter bij de huidige situatie past.
Op school A, B en C wordt er ook in andere schooldocumenten naar de Bijbel verwezen, zoals de schoolgids en de website. School C heeft daarnaast een identiteitsfolder ontwikkeld voor medewerkers en ouders die meer over de identiteit van de school willen weten en waarin de Bijbel wordt beschreven als bron van inspiratie. Ook school A is momenteel bezig een dergelijk *'levend identiteitsdocument'* te ontwikkelen, waarin zij beschrijven wat ze van de docenten verwachten op het gebied van de christelijke identiteit en waarin de Bijbel een duidelijke plaats zal krijgen.

5.1.3 Toelatingsbeleid voor leerlingen en docenten in relatie tot Bijbelgebruik

Behalve school A typeren de overige vijf scholen zich als *'een open-christelijke school met een open toelatingsbeleid'* voor leerlingen. De consequentie hiervan is dat slechts een deel van de leerlingen van huis uit bekend is met de Bijbel. Dit varieert van maximaal een paar leerlingen per klas op school D, E en F tot ongeveer de helft van de leerlingen op school C. Op school A hebben alle leerlingen al *'twaalf jaar Bijbelervaring'* als ze op school komen en komen zij uit christelijke gezinnen. Hoewel de zes onderzochte scholen, binnen hun aannamebeleid, ruimte laten voor levensbeschouwelijke verschillen, hanteren zij kaders als het gaat om Bijbelgebruik. Respondenten van school C, E en F vertellen dat leerlingen soms geen bijbel willen aanschaffen, er niet uit willen lezen of niet naar de vieringen willen gaan. Vanuit school wordt dan heel duidelijk, door zowel de docenten godsdienst/levensbeschouwing als door het MT gecommuniceerd dat de school een christelijke school is en dat het hebben en gebruiken van de Bijbel daarbij hoort.

"Ik heb wel eens een keer een moslimmeisje gehad dat dan eigenlijk niet naar de kerstviering wilde. Dan zeg ik weer: 'Dat hebben we aan de voorkant echt heel duidelijk gezegd. Je hoeft van mij niet je ogen dicht te doen als er gebeden wordt. Maar je moet er wel zijn. Want dan had je niet voor onze school moeten kiezen.' Daar zijn we altijd duidelijk over" (rector school C).

Het MT op school E benadrukt een aantal keer dat *'religieus exclusivisme'* ook van christelijke leerlingen niet wordt geaccepteerd. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld weigeren om een lesbische docent een hand te geven of lesstof over de evolutie te leren dan is

"het wel onze opdracht om kinderen daar fors op aan te spreken. Dit past niet bij onze waarden" en "dit accepteren we niet".

Het toelatingsbeleid voor de docenten is divers op de verschillende scholen. Alle werknemers op school A zijn actief kerkelijk betrokken bij een van de gereformeerde kerken. Dit kadert volgens het MT het Bijbelgebruik al behoorlijk. Op school C vraagt het MT van docenten dat zij de Bijbel minimaal als inspiratiebron zien. Kerkelijke betrokkenheid is hierbij niet noodzakelijk. In het verleden werd er

wat minder aandacht besteed aan de identiteit van de docenten tijdens de aannameprocedure. Doordat dit nu meer aandacht krijgt, zijn volgens de rector

"mensen volgens mij ook iets minder handelingsverlegen",

wat betreft Bijbelgebruik in bijvoorbeeld dagopeningen,

"omdat ze uit een cultuur komen waar het meer gewend is".

Uit een enquête onder de docenten een aantal jaar geleden bleek dat ongeveer 65% van de werknemers kerkelijk meelevend is en 15% niets met het geloof heeft.

"Het christelijke karakter van de school en het Bijbelgebruik wordt gedragen door de mensen die hier werken."

Daarom is de identiteit van de docent altijd onderdeel van de sollicitatiegesprekken op school B. Tegelijkertijd merkt het MT dat het steeds lastiger wordt *'om mensen te vinden die er echt helemaal achter staan en die dat mee kunnen dragen.'* Daarom worden er ook wel mensen aangenomen die *'niks met de Bijbel hebben'*. Dit ziet het MT vooral onder jonge docenten. Met deze uitdaging heeft de rector op school F ook te maken. Hij verwacht niet dat deze situatie in de Randstad zal veranderen. Leidinggevenden op school B moeten wel kerkelijk betrokken zijn. Anders dan op school B zijn de meeste mensen van de schoolleiding op school F niet kerkelijk meelevend.
Op school D en E is het belangrijk dat je als docent levensvragen van leerlingen kunt en wilt bespreken. Zeker op school E wordt de toenemende diversiteit onder het personeel gewaardeerd. Het past bij de nadruk van de school op inclusiviteit. Deze diversiteit groeit zowel onder docenten als onder leidinggevenden. De rector van school E geeft aan het tijdens sollicitatiegesprekken altijd over zingeving te hebben. Verschillende docenten geven aan dat dit tijdens het sollicitatiegesprek juist geen onderwerp was.
Hoewel de diversiteit onder de werknemers op school D, E en F ongeveer even groot is, is er wat betreft de sectie godsdienst/levensbeschouwing (school E) en de sectie Levo (school F) een opvallend verschil. Op school E hebben alle docenten van de sectie een christelijke achtergrond. Hier hechten zij ook waarde aan, omdat het een band schept en ze daardoor erg goed kunnen samenwerken. De docenten van de sectie op school E hechten juist waarde aan de pluriformiteit binnen de sectie, die bijvoorbeeld uit twee islamitische docenten bestaat:

"Dankzij juist mensen die vanuit een andere traditie aankomen heeft het (vak Levo) veel meer kleur gekregen, is het ontdaan van zijn stoffige negentiende-eeuwse imago. Volgens mij zijn we er sterker van geworden."

Docenten met een hoofddoek helpen, volgens de docenten, leerlingen na te denken over de vraag waar zij zelf staan.
Het is opvallend hoe vaak er op school D en F in de verschillende gesprekken verwezen wordt naar één docent, wanneer het gaat om het Bijbelgebruik en de identiteit van de school. Ook zij zelf geven tijdens het gesprek een veel meer uitgekristalliseerde visie op Bijbelgebruik dan de andere respondenten binnen de school. Deze docenten belichamen als het ware de christelijke identiteit van de school en zijn in staat het Bijbelgebruik op een bij de school passende wijze handen en voeten te geven. Het MT laat heel gemakkelijk dingen aan hen over en collega's vallen graag op de expertise van deze docenten terug. Dit brengt ook een kwetsbaarheid met zich mee:

"Hij weet ook van te voren, ja, [naam docent], we rekenen op je. Want heel veel mensen van het team vinden dit moeilijk, lastig. Kunnen wij helpen? En wat hij doet, hij trekt die erbij, hij trekt die erbij en samen duruen we. Want hij doet dat goed. Dat werkt heel goed. (...) Maar als hij weggaat zal ik hem niet alleen daarom missen, maar dat is wel het geval. Dan mis je toch echt van het slag dat hij heeft" (rector school D).

Op school F is een dergelijke rol voor de sectie godsdienst/levensbeschouwing weggelegd. Daarvan hen participeert bijvoorbeeld altijd iemand in de identiteitscommissie. Op school A, B en C worden de identiteit en het Bijbelgebruik veel breder gedragen.

5.1.4 De aansturing van het team door het MT op het gebied van Bijbelgebruik

Het MT vervult op de verschillende scholen een rol in het formuleren van beleid, het toelatingsbeleid van docenten en leerlingen, het organiseren en faciliteren van activiteiten waar de Bijbel een rol in speelt, maar ook in het aansturen van het team op het gebied van Bijbelgebruik. Op de ene school is het MT op dit terrein zichtbaarder dan op de andere school.
Op de scholen A, B en C vormt het Bijbelgebruik een onderdeel van de gesprekscyclus tussen leidinggevende en docent. Op school A wordt

hierbij niet alleen gevraagd naar de manier waarop de docent de Bijbel gebruikt in de lessen, maar ook hoe hij zijn geloof beleeft. Op school B en C wordt vooral ingezoomd op de dagopeningen wanneer men spreekt over het Bijbelgebruik tijdens de gesprekscyclus. Op school B en C maakt een leerlingenenquête onderdeel uit van de gesprekscyclus. Op school B maken vragen naar de dagopening en het Bijbelgebruik onderdeel uit van deze enquête, terwijl deze vragen op school C juist bewust niet gesteld worden. Nadrukkelijk stellen de leidinggevenden dat zij de docenten niet voorschrijven wat zij moeten zeggen in de klas over de Bijbel.

"Ik ga ervan uit, daar zit dan ruimte en vertrouwen in, dat iemand dat gewoon doet naar eer en geweten. Als het niet zo is, dan komt een gesprek daarover, en dan moet je het ook kunnen motiveren" (School C).

Leidinggevenden spreken de docenten niet alleen aan op het directe Bijbelgebruik, maar spreken ook over meer indirect Bijbelgebruik, wanneer het bijvoorbeeld gaat over het pedagogisch handelen. De leidinggevenden op school D, E en F besteden minder aandacht aan het Bijbelgebruik in gesprekken met docenten. Zo geven zowel de rector als de overige docenten op school F aan dat docenten eigenlijk een dagopening horen te houden, maar dat dit in de praktijk weinig gebeurt. Hier wordt vervolgens ook niet over gesproken.
De leidinggevenden zien eveneens een rol voor zichzelf weggelegd bij het initiëren van een bezinning of het aanbieden van scholing aan hun docenten op het terrein van Bijbelgebruik. De praktijk is op dit terrein echter nog wel eens weerbarstig. Zo is zowel op school B als school E de dagopening onderwerp van gesprek tijdens het inwerktraject van nieuwe docenten. Met name de jonge docenten op school E geven hierbij aan heel veel moeite te hebben met het houden van dagopeningen. Zowel op school B als school C organiseerden de rectoren een scholingsbijeenkomst rond het houden van een dagopening. Op school B bleek hier vervolgens helemaal geen animo voor te zijn onder de docenten.
De rectoren op zowel school B als school F zijn opgeleid als theoloog en weten dus beiden veel van de Bijbel. Dit lijkt niet altijd een voordeel te zijn. Volgens de docenten had de rector van school B in het verleden nog wel eens te hoge idealen, waardoor hij zijn team niet meekreeg. Tegelijkertijd hebben de docenten wel veel waardering voor zijn inzet op dit terrein. Ook de rector van school F zoekt naar een manier om zijn achtergrond als theoloog te gebruiken en een bezinning op gang te brengen. Maar hij is bang dat het dan teveel van hem afkomt en hij onvoldoende draagvlak heeft. Om niet te veel op te treden als *'de rector als theoloog'* doet hij nu, in de beleving van de docenten minder dan zijn voorgangers.

"De vorige rector liet het niet helemaal versloffen. Hij zat ook nog wel eens achterin. Maar onze nieuwe baas... ik weet niet wat het wordt."

Kortom, een specialist aan het roer lijkt zowel kansen als uitdagingen te bieden op het terrein van Bijbelgebruik.

5.2 De zichtbare aanwezigheid van de Bijbel in de school

5.2.1 Bijbels in het lokaal

Op iedere onderzoeksschool zijn bijbels te vinden, alhoewel het aantal bijbels per school duidelijk verschilt. School B en school C hebben het beleid dat in ieder lokaal een bijbel ligt. Op school C wordt aan het einde van ieder schooljaar geïnventariseerd of deze er nog liggen. Het MT van de school geeft aan dat de bijbels op het bureau van de docent horen te liggen. In de praktijk verdwijnen deze meestal in de la. Op school B is dit proces geformaliseerd. Waar in het verleden de bijbels op het bureau hoorden te liggen, en hier zeker voor ouderavonden door het MT op werd gecontroleerd, is het vandaag de dag voldoende wanneer de bijbel in een lade in het lokaal ligt.
Op de scholen D, E en F is lang niet in ieder lokaal een bijbel te vinden. Naar aanleiding van het focusgesprek gaan zowel de docenten van school D als van school E op zoek naar een bijbel in het lokaal waar het gesprek plaatsvindt. Hij blijkt er niet te zijn. Een van de docenten van school E vertelt dat hij gevraagd is om aan het onderzoek mee te doen, omdat hij kort geleden aan een MT-lid om een bijbel vroeg om te gebruiken in zijn les. Hij kon er zo snel binnen de school geen vinden. Verschillende docenten van de school geven aan dat het nog geen tien jaar geleden is dat er in ieder lokaal een bijbel te vinden was. Een van de docenten verwondert zich hierover:

"Ik heb hem toevallig gewoon in mijn kast staan, dus ik had nooit gedacht dat je op zoek moet gaan naar een bijbel, maar hij moest echt op zoek, dat vind ik toch... in een christelijke school denk ik: nou."

Het MT op school A kan niet garanderen dat er in ieder lokaal nog een bijbel te vinden is, maar benadrukt tegelijkertijd dat het Bijbelgebruik binnen de school niet verminderd is. De afname van het aantal bijbels wordt veroorzaakt door de digitalisering

van het onderwijs binnen de school. Leerlingen en docenten hebben alle lesstof op hun laptop staan en ook de Bijbel benaderen ze digitaal. Hoewel andere scholen op dit punt minder ver gaan, speelt de digitalisering van het onderwijs ook op andere scholen wel degelijk een rol bij de fysieke zichtbaarheid van de Bijbel. Verschillende docenten geven aan Bijbelapps zoals YouVersion of sites zoals www.debijbel.nl te gebruiken, wanneer zij uit de Bijbel voorlezen. Daarnaast maakt materiaal voor dagopeningen, zoals de Oase, dat de Bijbel wellicht wel in het lokaal aanwezig is, maar niet door de docenten gepakt wordt. Zij lezen een stukje uit de Bijbel voor uit het aangereikte materiaal.

5.2.2 Bijbels binnen de sectie godsdienst/levensbeschouwing

Op iedere onderzoeksschool met een sectie godsdienst of levensbeschouwing zijn sets bijbels aanwezig die de leerlingen tijdens de les kunnen gebruiken, ook wanneer de Bijbel als verplichte literatuur op de boekenlijst van de leerlingen staat of de leerlingen gebruik maken van hun eigen device. Alleen op school F is naast Bijbels ook een set korans aanwezig die leerlingen af en toe gebruiken.
Wanneer leerlingen een eigen device hebben ligt het initiatief voor het gebruik van fysieke bijbels de ene keer meer bij de docenten en de andere keer meer bij de leerlingen. Op school A geven de docenten aan dat leerlingen het soms prettig vinden om in de bijbel te kunnen bladeren wanneer zij ermee werken. Op school C geven de docenten aan dat zij het belangrijk vinden dat leerlingen de bijbel fysiek in handen blijven hebben.
Op vier van de zes onderzochte scholen staat de Bijbel als verplichte literatuur op de boekenlijst voor het vak godsdienst/levensbeschouwing. Op school A is dit niet het geval, omdat zij geen gebruik meer maakt van boeken, en op school D is dit niet het geval, omdat daar godsdienst/levensbeschouwing geen apart vak is. De verplichting tot het hebben van een bijbel levert nog wel eens discussie op. Wanneer ouders of leerlingen protesteren, voeren de docenten een gesprek. Wanneer bezwaren terecht komen bij het MT, gaat dat in alle gevallen vierkant achter de sectie staan:

"Wij vinden dat ieder gezin, ook voor thuis, daar gebruik van moet kunnen maken, bij de opdrachten vanuit dat vak" (school E).

Hoewel de Bijbel op de meeste scholen verplichte literatuur is, hoeven de leerlingen deze alleen op school F in de onderbouw daadwerkelijk mee te nemen naar de lessen Levo en wordt hier ook op gecontroleerd. Op andere scholen is deze verplichting losgelaten en wordt in de les standaard gebruik gemaakt van de schoolbijbels.

5.2.3 Bijbelverspreiding binnen de school

Sommige leerlingen komen aan hun bijbel via de Bijbelvereniging (voorheen de Nederlandse Gideons). Respondenten van vier verschillende scholen (school B, C, D en E) vertellen dat deze organisatie op school bijbels uitdeelt of uitgedeeld heeft. Op school D waarderen ze deze vorm van Bijbelverspreiding. De vrijwilliger die de bijbels komt uitdelen spreekt de taal van de leerlingen op een praktijkschool. Veel leerlingen besluiten dan ook een bijbel aan te nemen. Op de andere scholen hebben ze meer moeite met de Bijbelverspreiding, vanwege de manier waarop de vrijwilliger de bijbels aanprees. Deze manier sloot niet aan bij de leerlingen, maar ook niet bij de manier waarop de respondenten de Bijbel zien. Om deze reden is de Bijbelvereniging op school B en E niet meer welkom.
In het verleden bood het Nederlands Bijbelgenootschap ook een programma voor scholen, de ArkVenture. Zowel school E als school F vertelt hierover. Docenten vinden het jammer dat dit programma niet meer aangeboden wordt.

5.2.4 Verwijzingen naar de Bijbel in het schoolgebouw

Op drie van de scholen (school A, B en C) zijn in het interieur van de school verwijzingen naar de Bijbel te vinden. Dit zien we het sterkst op school A terug. Hier hangen in de aula naar de Bijbel verwijzende uitspraken van de naamgever van de school. Daarnaast zijn er meer symbolische verwijzingen naar de Bijbel. Direct bij binnenkomst staat een gemozaïekte zuil met daarin ichthusvisjes en verwijzingen naar de Psalmen. In de gangen vormt de vlakverdeling op de muur ook een symbolische verwijzing naar de Bijbel. De grote en de kleine vierkanten verwijzen naar de mens die naar Gods beeld geschapen is.

"Als ouders hier binnenkomen, moeten ze natuurlijk aan het gedrag van mensen zien dat het christenen zijn, maar het is ook niet verkeerd als ze dat gewoon zien aan de dingen die aan de wand hangen" (MT-lid).

Op school C is eveneens gekozen voor meer symbolische, maar ook subtielere verwijzingen naar de Bijbel. Heel bewust is bijvoorbeeld niet gekozen voor een kruis op de gevel. Een dergelijk expliciet symbool zou afschrikwekkend kunnen werken en dat vond het MT niet passen bij het open aannamebeleid van de school. Vandaar dat er gekozen is voor schilderijen in de wachtkamer met christelijke symboliek.

Op school B heeft men, volgens de docenten, bij het kiezen van een Bijbeltekst, die prominent in het trappenhuis van een van de vleugels hangt, ook rekening gehouden met de levensbeschouwelijke diversiteit van leerlingen. Het MT heeft gekozen voor Micha 6:8.

"Ja, ik denk ook dat het een tekst is waar mensen niet zo snel iets op tegen hebben (...) Hij is heel open en wij zijn ook een open christelijke school."

Het is opvallend hoeveel respondenten binnen de school aangeven waarde te hechten aan deze tekst aan de muur. Het is voor de respondenten een positieve aansporing:

"We zeggen dat. Het is op de muur geschroefd. Dan moeten we dat ook in de praktijk brengen" (docent).

Naast de al meer genoemde structurele verwijzingen in het gebouw naar de Bijbel, zijn er ook nog meer tijdelijke verwijzingen naar de Bijbel, zoals posters die in de klaslokalen hangen en onderdeel zijn van de methode Oase (school B) en kunst die door de leerlingen gemaakt is en verwijst naar de Bijbel (school A en C).

5.3 Momenten waarop de Bijbel gebruikt wordt en inhouden die hierbij aan bod komen

5.3.1 Dagopening

Wanneer er tijdens de focusgesprekken gevraagd werd naar momenten waarop de Bijbel in de school gebruikt wordt, werd steevast als eerste de dagopening genoemd. De plaats die de dagopening binnen de school heeft én de rol van de Bijbel binnen die dagopeningen verschilt per school. Ook binnen de scholen zijn er verschillen waar te nemen.
School A, B en C zijn de scholen waar de meeste dagopeningen gehouden worden. De docenten van deze scholen die meededen aan het onderzoek, houden allemaal een dagopening. Tegelijkertijd gaven de respondenten van school B en C wel aan dat zij weten dat lang niet alle docenten in de school een dagopening houden:

"Toen ik voor het eerste jaar hier kwam, vroeg ik een klas: 'wanneer hebben jullie dagopeningen'? Ja alleen bij u meneer."

De deelnemende docenten van school A, B en C maken tijdens hun dagopening vaak gebruik van de Bijbel. Zij lezen hier een stukje uit voor en leggen vervolgens een link met het dagelijks leven van de leerlingen of met actuele maatschappelijke thema's. Anderen maken precies de tegenovergestelde beweging en beginnen met de actualiteit en eindigen bij de Bijbel. Op school A maken de docenten hierbij gebruik van de methode 'Grip'. Op school B en C maken de docenten hierbij veelal gebruik van het Bijbelgedeelte dat 'Oase' aanreikt of kiezen ze een eigen Bijbelgedeelte.

Op school D, E en F wordt veel minder frequent een dagopening gehouden en wordt er tijdens de dagopening veel minder vaak uit de Bijbel gelezen of hiernaar gerefereerd. Het nieuws en de actualiteit worden vaak als bron voor de dagopening gebruikt. De docenten kiezen voor een meer maatschappelijke invulling van de dagopening zowel vanwege de kennis van de leerlingen als vanwege de mate waarin zijzelf door de Bijbel geïnspireerd worden.

"Ik heb genoeg actualiteit om te delen met mijn leerlingen, in plaats van eerst even een verhaal te vertellen wat ze toch niet kennen en daar dan vervolgens een uitleg over te geven, en dan pas het gesprek aan te gaan. Dus mijn dagopeningen die gaan meestal over actualiteiten en over dingen die mensen bezighouden, maar niet over dat stukje tekst" (school E).

Een aantal docenten op deze scholen houdt vrijwel nooit een dagopening. Als reden noemen zij hiervoor soms de beschikbare lestijd of geven zij aan een dagopening iets heel geforceerds te vinden:

"Ik weiger om op een bepaald moment in de les een bepaald iets te doen. Het is zo afhankelijk van de klas en de situatie en wat er op dat moment speelt. Dat moet je juist, vind ik, vrij houden" (school E).

De docenten die wel een dagopening houden, zien dit eigenlijk altijd als een waardevol moment. Ze vinden het in veel gevallen ook niet erg om hier een deel van hun lestijd aan te besteden:

"Maar ik vind het juist belangrijk om zeker in zo'n eerste uur daar de tijd voor te nemen. En soms duurt mijn dagopening wel een kwartier of als het uitloopt wel eens 20 minuten. Dat vind ik helemaal niet erg" (school B).

Zeker wanneer er een goed gesprek ontstaat, waarbij de leerlingen en de docent samen de diepte ingaan rond een belangrijk thema, vergeten docenten de tijd nog wel eens en komt de reguliere lesstof op de tweede plek.

5.3.2 De Bijbel in het curriculum van het vak godsdienst/ levensbeschouwing

Er zijn duidelijke verschillen tussen de scholen waar te nemen wat betreft de plaats van de Bijbel in het curriculum bij het vak godsdienst of levensbeschouwing. Op school A neemt de Bijbel in alle leerjaren een belangrijke plaats binnen het curriculum in. Ook wanneer ethiek en wereldgodsdiensten behandeld worden, wordt er een link met de Bijbel gelegd:

"In 75 % van de lessen godsdienst staat de Bijbel centraal. Die Bijbel moet open!" (docent godsdienst).

Op school D is levensbeschouwing een onderdeel van het vak CuMa. Hoewel de directeur aangeeft dat de Bijbel, maar ook andere heilige boeken, op deze manier ingebed zijn in het curriculum, geven de docenten aan dat de Bijbel en andere heilige boeken binnen het curriculum weinig aan bod komen. De docenten moeten dat uit zichzelf inbrengen.
Op de andere scholen is er een duidelijk verschil tussen het Bijbelgebruik in de boven- en de onderbouw waarneembaar. Op school B, C en F starten de leerlingen het vak godsdienst of levensbeschouwelijke vorming met een kennismaking met de Bijbel als boek, waarna ze de bekendste verhalen uit de Bijbel behandelen. Op school F wordt op deze manier een jaar met de Bijbel gewerkt, op school B en C duurt dit twee jaar. Vervolgens wordt de overstap gemaakt naar de wereldgodsdiensten en ethiek. De Bijbel speelt dan nog maar een beperkte rol. Wanneer hij gebruikt wordt, gebeurt dit op een indirecte manier. De docent verwijst naar verhalen of teksten in de Bijbel. De leerlingen hebben bijna nooit meer een bijbel in handen. Op school B en F duiken de leerlingen van het vwo in de bovenbouw nog wel een keer stevig in de Bijbel. Zij moeten dan op een godsdienstwetenschappelijke manier met de scheppingsverhalen uit Genesis 1 en 2 of met verschillende Godsbeelden uit de Bijbel aan de slag. Leerlingen op beide scholen vinden dit volgens de docenten pittige opdrachten.
School E vult haar curriculum op nog een andere wijze in. Op deze school starten de leerlingen met levensvragen en gedurende hun schoolloopbaan blijven deze levensvragen een belangrijke plek houden. Tegelijkertijd komen het christendom en de Bijbel ieder jaar aan bod. Wanneer de docenten onderwerpen uit het christendom behandelen, vinden zij het belangrijk dat leerlingen hiervoor met de primaire bron, de Bijbel, aan de slag gaan.
De docenten godsdienst-levensbeschouwing hebben op de verschillende scholen veel vrijheid in de keuze van de methode en het materiaal. Methodekeuzes worden sectiebreed gemaakt en eigen materiaal wordt vaak samen ontwikkeld of met elkaar uitgewisseld. Bij deze keuze speelt de visie op de Bijbel en de doelen die ermee bereikt moeten worden een rol. Zo vinden de docenten van school F het belangrijk dat er in de methode *'toch nog iets van context terugkomt'* en hebben de docenten op school E juist gekozen voor Standpunt, een methode die *'heel breed insteekt vanuit de levensvragen'*. Docenten maken veel opdrachten en leermateriaal zelf. De ene keer gebeurt dit naast de methode, in andere gevallen komt het eigen materiaal helemaal of gedeeltelijk in plaats van een methode. Op deze manier kunnen ze zelf bepalen wat de leerinhouden, de leerdoelen en de daarbij passende werkvormen zijn. Kortom, hoewel er duidelijke verschillen tussen de scholen zijn, neemt de Bijbel binnen het curriculum van godsdienst/ levensbeschouwing op vijf van de zes scholen een duidelijke plaats in. Hier wordt ook waarde aan gehecht:

"Ik heb wel het idee dat alle leerlingen die hier ooit zitten of gezeten hebben, hier een aantal keren in hun schoolloopbaan met de expliciete uiting van de Bijbel in aanraking komen. Dus dan denk ik, top" (rector school F).

5.3.3 De plaats van de Bijbel bij de overige vakken

Niet alleen tijdens de dagopening en tijdens de lessen godsdienst/ levensbeschouwing krijgt de Bijbel aandacht. Tijdens de gesprekken noemden de docenten tal van voorbeelden de manier waarop de Bijbel een plaats heeft in hun lessen. Zo zet een docent Frans (school B) rond Kerst de leerlingen aan het werk met het Kerstevangelie in het Frans en geven docenten Grieks op school A en F de leerlingen regelmatig een Griekse Bijbeltekst, die de leerlingen moeten vertalen. Daarnaast wijst de docent Grieks op school A ook graag naar de betekenis die een bepaald woord in de Bijbel heeft:

"Het Griekse woord charis betekent volgens de methode: charme, gunst, dank. Maar in de Bijbel is het hét woord voor genade. Dat moeten ze dan van mij ook leren".

Zeker bij de docenten die een meer cultureel vak geven, komt de Bijbel regelmatig aan bod. Dit geldt met name voor geschiedenis, Nederlandse en Engelse literatuur en klassieke culturele vorming. De manier waarop de Bijbel in de vakken aan bod komt, verschilt wel per school. Zo gebruikt de docent geschiedenis op school

F de Bijbel nauwelijks als primaire bron in zijn lessen, maar leert hij de leerlingen vooral hoe de mensen door de tijd heen met de Bijbel omgingen. De geschiedenisdocent op school C gebruikt de Bijbel juist regelmatig als primaire bron. Hij laat de leerlingen bijvoorbeeld uit de Bijbel lezen om te onderzoeken wat Luther precies ontdekte. De geschiedenisdocent op school F geeft af en toe:

"ook echt een les Bijbelles. Dan zeg ik: "Ik ga nu één lesje godsdienst doen. (...) Zodat ze enigszins een idee hebben hoe het zit met Pasen, Pinksteren, Hemelvaart, want anders kan ik niet verder."

School C legt het duidelijkst een link tussen de Bijbel en de creatieve vakken. Zo bereiden de leerlingen met muziek in hun examenpakket een Adventsviering voor, waarin kerststukken afgewisseld worden met Bijbellezingen. Bij tekenen krijgen de leerlingen ieder jaar de opdracht een kerstgroet te ontwerpen voor de school. Op school A zit een dergelijke opdracht juist niet standaard in het tekenprogramma, hoewel de tekendocent op deze school wel regelmatig bij het leren kijken benadrukt *"hoe mooi God het gemaakt heeft"*. Op school E bereiden de leerlingen bij muziek ook wel een groot optreden voor, maar dit heeft niet met de Bijbel te maken. De muziekdocent op deze school gebruikt de Bijbel sowieso eigenlijk niet in haar lessen:

"Als je vraagt aan collega's die wel iets met de Bijbel hebben en muziek geven, zeggen ze dat er heel veel connecties zijn. Eh, natuurlijk de Mattheüs Passion, om te beginnen, maar ikzelf zou niet weten waar ik naar moet zoeken in de Bijbel voor welk verhaal".

Parate Bijbelkennis lijkt in veel meer situaties een belangrijke rol te spelen bij het al dan niet koppelen van de lesstof aan de Bijbel.
Tenslotte speelt de Bijbel ook in de meer exacte vakken een rol, waarbij het nog wel eens over de discussie tussen schepping en evolutie gaat. De scholen gaan hier verschillend mee om. Waar op school A een apart katern ontwikkeld is om naast de biologiemethode over dit onderwerp te spreken, discussiëren de docenten op school E tijdens het focusgesprek onderling over de vraag in hoeverre je in je les ruimte moet bieden aan het creationisme. Bij vakken als wiskunde en economie komt het soms nog wel eens op de Bijbelse getallensymboliek, maar komen vooral Bijbelse waarden aan bod:

"Economie gaat over hebben, hebben, hebben, en ik, ik, ik. En dan werk ik gewoon vanuit mijn achtergrond, en ook mijn Bijbelse achtergrond die zoveel mogelijkheden biedt. Dat is goed om dat toch te realiseren. Dat het niet alleen over consumeren gaat, maar ook over consuminderen. Over rekening houden met nageslacht, (...) Waarom mag je 10 miljoen verdienen, wanneer ben je tien miljoen waard? (...) Dat zijn wel allemaal vragen die ik toch vanuit mijn achtergrond, mijn Bijbelse achtergrond bespreek" (docent economie school F).

5.3.4 Vieringen

Vieringen vinden veelal plaats op de traditionele momenten rond de grote christelijke feesten. Alle onderzochte scholen vieren Kerst en Pasen. Op school A wordt daarnaast eens in de twee jaar Pinksteren gevierd. School E viert daarnaast roze vrijdag. Op iedere school speelt bij minstens één van die vieringen de Bijbel een rol. De vieringen waren in de afgelopen jaren op verschillende scholen onderwerp van gesprek in identiteitscommissies en MT. Dit heeft er toe geleid dat op vier scholen (school B, D, E en F) is afgesproken dat het Bijbelse verhaal rond Kerst of Pasen een duidelijkere plek moet krijgen en de vieringen ook daadwerkelijk veranderd zijn.
Op de meeste scholen vindt de viering in de aula van de school plaats. Op school D vindt de kerstviering plaats in de kerk. Dit geldt ook voor de kerstviering van havo 4 op school E. School A heeft er bewust voor gekozen de vieringen in klassenverband onder leiding van de mentor te laten plaatsvinden, omdat er zo meer ruimte is voor een verdiepend gesprek. Dit geldt ook voor de paasviering op school D.
De mensen op het podium tijdens de viering verschillen. Soms zijn dit docenten van de school (school D), vaak verzorgen de leerlingen (een deel van) de viering. School C en E maken met de paasviering gebruik van het programma dat jongerenorganisaties, zoals Beam en YfC voor scholen ontwikkeld hebben.
Op school E en F is de kerstviering *'volstrekt Bijbelloos'*. Leerlingen voeren een musical op tijdens de viering, zoals 'Mary Poppins' of 'The Sound of Music'. Op school F is met Pasen gekozen voor een seiderviering, om recht te doen aan de groeiende groep Joodse leerlingen. Ook op andere scholen kleurt de leerlingenpopulatie de vieringen of zorgt zij voor verlegenheid met de vieringen. Dit geldt het sterkst met Pasen. De respondenten geven aan dat ze het lastig vinden om de boodschap van Pasen dicht bij leerlingen te brengen. Ze zijn bang dat het afstoot of mensen uitsluit:

"Wat ik dan merk, is dat je heel veel dingen uit de Bijbel niet kunt

zeggen, omdat het misschien wel eens te radicaal wordt opgevat. Dus je moet heel veel water bij de wijn doen" (docent school B).

Vanwege de leerlingenpopulatie en het team is er binnen het MT van school E stevig gediscussieerd over de vraag of het wenselijk is het christelijke verhaal centraal te stellen tijdens een paasviering. Nog steeds zijn de meningen binnen het MT hierover wat verdeeld. De leerlingen lijken minder last te hebben van dit spanningsveld. Het MT zelf geeft aan dat de leerlingen enthousiast waren over het programma tijdens de paasviering.

5.3.5 De rol van de Bijbel in toespraken

De rector speelt op veel scholen een belangrijke rol tijdens de plenaire momenten in de school, zoals de start van het schooljaar, de diplomering van leerlingen en afscheid van collega's. De wijze waarop de rector de Bijbel gebruikt op deze momenten verschilt. Op school A, B en C speelt de Bijbel tijdens deze momenten een duidelijke rol. Op deze momenten leest de rector uit de Bijbel voor, refereert hij aan een Bijbelgedeelte of leest hij een gedicht voor dat op de Bijbel geïnspireerd is. De rector van school C maakt hierbij een onderscheid tussen de momenten waarop hij collega's toespreekt of voor een groep leerlingen of ouders staat. In dit laatste geval laat hij het Bijbelse geluid minder duidelijk klinken, omdat deze groep diverser is dan de groep docenten en hij iedereen recht wil doen. De rector van school E vertelt dat hij de Bijbel er alleen bijhaalt als het past. De docenten geven aan dat dit in de praktijk betekent dat de Bijbel tijdens centrale momenten nauwelijks opengaat. Deze zelfde lijn volgt ook de rector op school F. Hij voegt er aan toe dat hij wel graag gedichten gebruikt van christelijke dichters als Reve en Achterberg. Op school F hebben de lustrumvieringen in de afgelopen decennia een ander karakter gekregen. Waar deze in het verleden in de kerk gehouden werden en een duidelijk christelijk karakter hadden, kwam afgelopen keer rabbijn Soetendorp spreken.

5.3.6 Bijbelgebruik binnen en voor het team

Openingen van vergaderingen vinden altijd of regelmatig plaats op school A, B en C. Hierbij worden meestal de Bijbel of op de Bijbel gebaseerde bronnen, zoals het Liedboek of een gedicht, gebruikt. Ook zijn dit nog wel eens momenten waarop collega's onderling een persoonlijke geloofservaring delen aan de hand van wat zij lezen. Op school B blijken de verschillende afdelingsleiders hier binnen hun team anders mee om te gaan. Sommigen openen de teamvergadering altijd, anderen doen het zelden. Op de andere scholen wordt de Bijbel tijdens vergaderingen eigenlijk niet gebruikt.
Op vijf van de zes scholen hebben identiteitsbijeenkomsten incidenteel of structureel een plek. De aard en de functie van deze bijeenkomsten verschilt. Op school E heten deze bijeenkomsten inspiratiedagen en is er ruimte voor een zingevingsgesprek over *'dromen en drijfveren'*.

"Het is niet zo dat we ons zingevingsgesprek rechtstreeks herleiden tot de Bijbel."

School C kent een jaarlijkse identiteitsdag, *"waarin we ook met elkaar onze worstelingen delen."*
Op een dergelijke dag denkt men bijvoorbeeld na over de manier waarop je een dagopening houdt of bezoekt men samen een klooster. Ook op school B heeft het MT een studiedag georganiseerd over de identiteit, waarop docenten een workshop konden volgen over het geven van een dagopening. Uiteindelijk bleek hier onvoldoende animo voor te zijn. Op school A komt het team het meest frequent bij elkaar voor een bezinnend moment. Iedere maandagmiddag na een vakantie komen de teamleden bij elkaar voor een bezinning rond de Bijbel. Bij toerbeurt bereiden de docenten dit voor.
Regelmatig is de Bijbel ook in informele ontmoetingen tussen docenten of leidinggevenden onderwerp van gesprek. Dergelijke gesprekken worden erg gewaardeerd. Ze vinden vooral plaats tussen medewerkers die de Bijbel zelf redelijk kennen of voor wie de Bijbel het geloofsboek is. Bijbelse taalgrapjes komen hierbij ook regelmatig voor. Ook tijdens de focusgesprekken zelf werden dergelijke grapjes zeer regelmatig gemaakt. Zo reageren drie docenten op school F op elkaar:

"Ik doe het (dagopeningen verzorgen) al jaren niet meer, beken ik nu" "Stenig hem" (gelach) "Hij die zonder zonde is, gooit de eerste steen"

5.3.7 Selecteren van Bijbelinhouden

Alleen op school A geven de respondenten aan dat alles uit de Bijbel aan bod moet kunnen komen. De Bijbel is van a tot z Gods Woord. Hierbij worden complexe Bijbelgedeelten, zoals geweldsteksten, en gedeelten die binnen de achterban controversieel liggen, zoals over homoseksualiteit, bewust besproken. Via Grip, het materiaal voor dagopeningen, wordt ook een heel breed scala aan Bijbelgedeelten aangereikt. Dat wordt gewaardeerd door de docenten:

"Ik ben wel bij dat ze daar ook een paar cracks op hebben zitten, die er echt goed in zijn om de veelheid,

de veelzijdigheid van de Bijbel aan de orde te laten komen."

De managementteams op school B en C geven aan dat er weliswaar niets vastgelegd is over Bijbelgedeelten die niet behandeld mogen worden, maar dat er in de praktijk wel selectie plaatsvindt.

"Dat is niet anders dan in de meeste kerken."

Er is veel aandacht voor bekende verhalen, de psalmen, de profeten en de evangeliën. Geweldsteksten komen juist niet vaak aan bod. Het risico bestaat dat door deze manier van Bijbelgebruik er een erg eenzijdig beeld ontstaat:

"Dat is eigenlijk wel het gevaar, ook bij ons curriculum en bij de keuzes die we maken, dat je altijd wel toch met een bepaalde bril die Bijbel pakt. En ja, weet je, de diversiteit aan boeken alleen al laat zien dat de Bijbel altijd met twee woorden spreekt" (docent godsdienst/levensbeschouwing school E).

De docenten noemen verschillende redenen om bepaalde Bijbelgedeelten niet te bespreken. Tijdens de lessen godsdienst of levensbeschouwing worden vooral de belangrijkste en bekendste verhalen uit de Bijbel behandeld.

"Het is te compleet, het is te veel" (docent levo school F)

"De basis – het verhaal van Pasen, de thema's als naastenliefde, respect, het leven van Jezus, waarom hij voor heel veel mensen een voorbeeldpersoon is, verhalen die daarbij horen- die geef ik een plek. En alle randzaken, even oneerbiedig gezegd, die laat ik buiten beschouwing" (docent godsdienst/levensbeschouwing school E).

Naast verhalen over Jezus, krijgen de verhalen uit de eerste vijf boeken van de Bijbel, de Pentateuch, veel aandacht. Ook de achtergrond en ontwikkeling van de leerlingen speelt een rol. Zo worden geweldsteksten nauwelijks ingebracht omdat het heel veel tijd kost de bijbehorende context uit te leggen aan leerlingen die nauwelijks Bijbelkennis hebben:

"Je wilt gewoon recht doen aan het christendom en recht doen aan de Bijbel. En daarom speel je op deze manier eigenlijk op safe" (docent godsdienst/ levensbeschouwing school E).

Voor deze zelfde groep leerlingen willen docenten niet te 'radicaal' overkomen. Voor hun eigen gevoel laten ze hierdoor soms wel de *"de enorme rijkdom van de Bijbel weg"* (docent school B). Niet alleen Bijbelkennis, maar ook de leeftijd en het niveau van leerlingen speelt een rol bij de keuze bepaalde Bijbelgedeelten wel of niet te bespreken. Abstractere Bijbelgedeelten en poëzie laten docenten in de onderbouw vaker liggen. Tenslotte speelt de overtuiging van de docent zelf een rol. Bijbelgedeelten waar ze zelf moeite mee hebben, slaan ze liever over.

5.3.8 Non-gebruik van de Bijbel

Er zijn een paar docenten en MT-leden die expliciet zeggen de Bijbel helemaal niet te gebruiken in hun werk. Zij zijn allemaal afkomstig van school D en E.

"Ik gebruik de Bijbel noch impliciet noch expliciet. Ik laat mij niet inspireren door de Bijbel. Vanzelfsprekend hecht ik veel waarde aan belangrijke begrippen uit het christendom, zoals naastenliefde. Maar voor mij vind ik dan ook de inspiratie in de islam en met name in het boeddhisme en hindoeïsme" (MT-lid school E).

Wanneer de Bijbel weinig of niet gebruikt wordt, noemen de respondenten hiervoor verschillende oorzaken.
De eerste en de meeste genoemde oorzaak is de geringe ervaring van kinderen met en kennis van de Bijbel. Docenten willen, zeker tijdens de dagopeningen, graag op de leerlingen aansluiten. Met de Bijbel lukt dit slecht en dus kiezen ze voor een meer algemeen-levensbeschouwelijke en maatschappelijke insteek:

"Maar daar merk ik voor mezelf in ieder geval, dat ik hier en daar ook wel heel erg aan het schiften ben. Waarbij ik ook denk: ja, niet elke leerling heeft een boodschap aan het verhaal van de Bijbel. In de afgelopen misschien wel tien jaar merk ik dat ik steeds meer de meer seculiere verhalen gebruik. Omdat je merkt dat leerlingen eigenlijk nauwelijks of geen kennis hebben van... " (school E).

Deze zelfde docent realiseert zich dat door deze keuze de kloof tussen de leerlingen en de Bijbel alleen maar groter wordt en ervaart hierin ook iets van een spanningsveld.
De tweede oorzaak is het materiaal dat de docenten gebruiken. Oase met haar meer Bijbelgerichte en meer maatschappelijke dagopening, maakt het ook gemakkelijker de Bijbel niet meer te gebruiken. De derde oorzaak is het curriculum van godsdienst/

levensbeschouwing. Na de eerste of tweede klas werken leerlingen op een aanzienlijk deel van de scholen nauwelijks meer zelf met de Bijbel en raakt die daardoor buiten beeld.

"Ik denk wel dat dat ook de reden is, waarom leerlingen er meer afstand van doen" (docent Levo school F).

De vijfde oorzaak is het niveau van leerlingen. Bij leerlingen met een leer- en leesachterstand moet je *"sowieso niet aankomen met boeken, ook niet met een Bijbel"* (school D). Het is in het praktijkonderwijs een reden om de Bijbel niet of weinig te gebruiken. Van een andere aard is de zesde oorzaak, de identiteit van de docent.

"Ik denk dat het ook heel belangrijk is hoe je er persoonlijk in staat. Hoe je kijkt naar de Bijbel en wat je er zelf mee doet. Want als jij als persoon er niks mee hebt, ja dan gebruik je hem eigenlijk ook zowat niet" (docent godsdienst school B).

Docenten die zelf minder bekend zijn met de Bijbel, zijn minder goed in staat om verbanden te leggen tussen hun lesinhoud en de Bijbel:

"Ik lees zelf niet in de Bijbel, dus ik zal niet de Bijbel echt gebruiken, maar ik denk wel dat ik onbewust dingen aanhaal, waarvan ik niet weet dat ze in de Bijbel staan" (school D).

Niet alleen gebrek aan kennis, maar ook gebrek aan vaardigheden leidt tot minder Bijbelgebruik of non-gebruik volgens verschillende docenten. Non-gebruik heeft tenslotte ook te maken met de visie van de docent op goed onderwijs of goede dagopeningen. Sommige docenten vinden het niet belangrijk om de Bijbel bijvoorbeeld bij hun dagopeningen te gebruiken.

5.3.9 Directe en indirecte vormen van Bijbelgebruik

Directe vormen van Bijbelgebruik komen op allerlei manieren voor op school. Zo wordt er uit de Bijbel voorgelezen of worden er Bijbelcitaten op het bord gepresenteerd. Ook refereren docenten geregeld aan de Bijbel of parafraseren ze die. Soms houden ze hierbij bewust de bijbel in de hand, zodat voor de leerlingen duidelijk is dat het om een verhaal uit de Bijbel gaat. Wanneer docenten ervoor kiezen om aan de Bijbel te refereren, in plaats van te citeren, doen ze dit omdat dit sneller werkt en ze zo beter op de leerlingen kunnen aansluiten. Vooral op momenten waarop het publiek geen christelijke achtergrond heeft, kiezen zowel het MT als docenten er nog wel eens voor wat implicieter naar de Bijbel te verwijzen door bijvoorbeeld bronnen te gebruiken die aan de Bijbel ontleend zijn zoals films, kunst, gedichten en spiegelverhalen. Zo vertelt een godsdienstdocent (school B):

"Er zijn veel meer spiegelverhalen die directer komen bij wat je, op grond van de Bijbel, belangrijk vindt. Het werkt vaak effectiever om daarom met een hedendaags(e) tekst / lied / beeld te komen dan met een Bijbelgedeelte".

Al deze vormen van Bijbelgebruik zijn echter wel door leerlingen en collega's te herkennen als Bijbelgebruik en vallen volgens de in hoofdstuk 2.2. gepresenteerde definitie van Bijbelgebruik in dit onderzoek daarom onder direct Bijbelgebruik.
Naast deze directere vorm van Bijbelgebruik komt op alle scholen veelvuldig indirect Bijbelgebruik voor, hoewel het op school A, B en C het meest genoemd wordt. Bij indirect Bijbelgebruik laten respondenten zich in hun handelen inspireren door de Bijbel:

"Dat indirecte Bijbelgebruik, dat vind ik misschien haast nog wel belangrijker dan het letterlijke gebruik" (docent school C).

Jezus vervult hierin een belangrijke plaats. Respondenten zien zichzelf als 'vertegenwoordiger van Jezus' (docent school A) of noemen Jezus als hun voorbeeld.

"Ik volg het voorbeeld van Jezus die mensen vanuit alle lagen van de bevolking opzocht, zich daarmee identificeerde, zich ook niet strikt zich hield aan zijn eigen bevolkingsgroep maar juist ook breder ging kijken. Dat is mijn opdracht hier in deze context" (docent Levo school F).

Er is een duidelijke relatie tussen het persoonlijk geloof van de docent en indirect Bijbelgebruik:

"Als christen is de Bijbel de basis van mijn geloof en zullen mijn reacties en manier van lesgeven zeker een afspiegeling zijn van waar ik in geloof" (docent godsdienst school B).

Veel respondenten vertellen dat een docent op een openbare school waarschijnlijk hetzelfde gedrag zal vertonen,

"alleen de bron waaruit ze de waarden en normen putten, die is anders waarschijnlijk. Maar ik hoop dat het overal hetzelfde is" (MT-lid school B).

Dit bevestigt het MT van school E. De MT-leden staan voor dezelfde kernwaarden, maar ontlenen deze aan verschillende bronnen.
De Bijbel beïnvloedt heel duidelijk de manier waarop naar leerlingen en docenten gekeken wordt. Op school A, B, C en F zijn er, zeker onder het MT opvallende overeenkomsten waarneembaar. Zo wordt op alle vier de scholen verschillende keren expliciet gesproken over rechtvaardigheid aan de ene kant en genade aan de andere kant en hanteren de verschillende rectoren zelfs hetzelfde taalveld:

"Volgens mij is mijn doel altijd wel om te kijken dat leerlingen of collega's ook gewoon altijd nog een kans verdienen. Weet je, dat is voor mij echt gewoon de essentiële boodschap. Het is nooit zomaar klaar. Dat kan niet, naar mijn idee. Dus die boodschap van liefde vind ik toch wel belangrijk. Ja, genade vind ik weer een zwaar woord om hierin te gebruiken, maar dat is wel..." "Ja, tweede kansen klinkt beter" (rector school C).

Zeker in de aansturing van het team zoeken MT-leden de balans tussen die tweede kans en rechtvaardigheid:

"Hoe ontwikkelen mensen zich? Wat is mijn bijdrage daaraan? Doe je mensen ook een beetje recht? Nou ja, wat we Bijbels gezien zouden zeggen: wat is nou de relatie tussen liefde en rechtvaardigheid? Je wilt mensen oneindig tegemoet komen, maar je verwacht ook dingen van mensen. De liefde alleen bestaat niet. Dat is flauwekul. Of dat laat ik maar aan God over. Maar het zit altijd in de balans. Je kunt ook niet alleen maar rechtvaardig zijn, of daar moet die liefde van God ook in zitten. Ik hoop dat ik dat niveau kan bereiken" (rector school F).

Een docent Levo op school F heeft, om het aspect van vergeving ludiek neer te zetten voor de leerlingen, het '*absingen*' geïntroduceerd. Zij kunnen dan *"kwijtschelding verdienen door een koor van zondaren te vormen en dan voor de jaarlaag een stichtelijk lied te zingen."*
Niet alleen door het toepassen van begrippen als liefde en rechtvaardigheid, wordt het indirecte Bijbelgebruik binnen de school ingevuld. Begrippen als 'vertrouwen', 'zorgen voor de ander' en 'talenten ontwikkelen' spelen eveneens een belangrijke rol op de scholen en worden in de meeste gevallen eveneens door de Bijbel geïnspireerd. Het gezamenlijk delen en leven van deze kernwaarden draagt volgens de respondenten bij aan de schoolcultuur:

"Maar ik heb het idee dat dat in ieder geval bij mijzelf, maar ook bij meer collega's, het gevoel geeft: dat is wel wat past bij wie we als school willen zijn. Dus Bijbelse thema's, ja eh dat is misschien groot, maar toch wel een soort nestgeur" (rector school B).

5.4 Godsdienstpedagogische modellen en Bijbelgebruik

De docenten hanteren in de onderwijsleerprocessen de verschillende godsdienstpedagogische modellen die in hoofdstuk 2.7 beschreven zijn. Wel valt in de data de dominantie van het model van uitleg van Bijbel en traditie op. Wanneer de Bijbel direct ter sprake komt, leggen docenten veel uit over het tekstgedeelte zelf en over de betekenis ervan. Dit geldt het sterkst voor docenten die andere vakken dan godsdienst/levensbeschouwing geven. Zij gebruiken nauwelijks andere godsdienstpedagogische modellen. De docenten die dit wel regelmatig doen, hebben meestal theologie gestudeerd. Godsdienstdocenten gebruiken wel regelmatig andere godsdienstpedagogische modellen, ook al is ook bij hen het uitleggen van Bijbel en traditie het meest gebruikt.
Niet alleen tussen de verschillende docentgroepen bestaan er verschillen, dit geldt ook voor de scholen onderling. Op school A, B en C worden de Bijbel en de traditie veelvuldig uitgelegd, waarbij dit op school A en B nog sterker geldt dan op school C. Op school D, E, en F wordt dit model juist vrij weinig gebruikt. Doordat tijdens de gesprekken op school A de gebruikte godsdienstpedagogische modellen veel vaker ter sprake kwamen dan tijdens de gesprekken op de andere scholen, werd op deze school in absolute zin ook het meest gesproken over het gebruik van met model van de wederkerige ontsluiting. In relatieve zin komt wederkerige ontsluiting het meest voor op school D. Dit komt echter vooral doordat één docent hier veel aandacht aan besteedt. De benadering gericht op de bestaansverheldering van leerlingen komt vooral voor op school E en F. Tegelijkertijd werd dit model tijdens de gesprekken het minst vaak genoemd.

5.4.1 Uitleggen van Bijbel en traditie

Docenten laten met werkwoorden als vertellen, doorgeven, zeggen, uitleggen, linken leggen, meegeven, delen en opzoeken zien dat het bij het uitleggen van de Bijbel meestal gaat om docentgestuurde lesmomenten. Dit is echter niet altijd het geval. Het gebeurt ook dat leerlingen opdrachten krijgen. Deze zijn dan echter vooral gericht op de reproductie van het Bijbelgedeelte. De inhoud die docenten doorgeven verschilt per school. Zo legt een docent

op school D uit hoe hij als moslim Jezus ziet en legt een docent op school A uit wat het priesterschap voor het leven van vandaag betekent. Beiden nodigen echter de leerlingen uit om de boodschap die in hun verhalen klinkt mee te nemen in hun leven. De rol die de docent bij het uitleggen van de Bijbel en traditie speelt, verschilt daarnaast ook nog eens per moment. De ene keer treedt de docent meer op als specialist die vakkennis inbrengt. De andere keer treedt hij meer op als getuige die iets overdraagt van zijn persoonlijke geloofsbeleving. In het eerste geval blijft de docent dicht bij de tekst of geeft hij achtergrondinformatie bij de tekst. In het tweede geval interpreteert hij de tekst meer voor zijn leerlingen en draagt hij een bepaalde boodschap over.

5.4.2 Bestaansverheldering

Een paar docenten benadrukken vrij sterk dat de Bijbel vooral een boek is waardoor leerlingen hun eigen ervaringen gaan herkennen en begrijpen. Door met de Bijbel te werken, krijgen zij meer zicht op hun eigen bestaan en ontwikkelen leerlingen hun eigen identiteit. Tegelijkertijd is de Bijbel voor deze identiteitsontwikkeling niet voorwaardelijk, maar ondersteunend:

"En natuurlijk zijn die verhalen van de uittocht daar ondersteunend bij, maar zo zie ik het. In die volgorde, als ondersteuning." (school B).

Net als bij wederkerige ontsluiting zijn ook nu ervaringsgerichte werkvormen en het gesprek de meest gebruikte werkvormen.

5.4.3 Wederkerige ontsluiting

Wanneer de docenten wederkerige ontsluiting beogen, creëren de docenten een omgeving waarin de Bijbeltekst tot leven komt, waardoor leerlingen ontdekken welke relevantie de tekst voor hen kan hebben:

"Dus je maakt kennis met Abraham bijna alsof dat een persoon is met wie je contact hebt en in wie je dingen ziet die je herkent of waardoor je je verureemd voelt. En daar leer je wat van. Zo zie ik dat ook. Je gaat mee-ademen met zo'n bestaan en ja dan wordt het ook niet meer gek. Dan wordt dat een verhaal om in te wonen. En dus in die zin is, zei jij [collega docent] ook, zo'n verhaal nog steeds relevant. Ja, zo'n verhaal is nog steeds relevant. Want dat zijn net zulke mensen als wij, die op die manier gaan kijken of anders leren kijken" (docent godsdienst school B).

Binnen een leeromgeving die wederkerige ontsluiting beoogt voeren de docenten regelmatig gesprekken met hun leerlingen. In deze gesprekken zijn alle meningen van de leerlingen welkom. Ook gebruiken zij werkvormen, die ervaringen van leerlingen oproepen zoals rollenspelen en inleefopdrachten. Leerlingen kunnen niet als vanzelf in zo'n verhaal gaan leven benadrukt een godsdienstdocent (school C). Dit vraagt oefening.

"Ik ben nu met klas 2 met dat filmproject net begonnen: wat voor boodschap zie je daarin, wat doet dat met je? En natuurlijk zeggen ze de eerste keer: 'Ja, dat maakt me blij' en de volgende keer kunnen ze daar nog een gevoel aan toevoegen. (...) En die reflectie kun je wel aanleren, maar dat gaat echt in ministapjes. Dus ik zit dan ook vooral bij de inspiratie, die uit de verhalen komt, en dan de terugkoppeling naar jezelf. Ja, dan is het ook veel persoonlijker."

5.5 Nagestreefde doelen

De vijf doelen van Bijbelgebruik die hoofdstuk 2.8 beschreven staan, worden op de onderzochte scholen allemaal nagestreefd, alhoewel het ene doel frequenter genoemd wordt dan het andere doel en de aandacht die de verschillende doelen krijgen, per school verschilt. Kijken we naar het totaal van de scholen, dan worden 'Bijbelgebruik als hulp tot identiteitsontwikkeling' en 'Bijbelgebruik als het oefenen in hoop en kritische houding' het meest genoemd. 'Bijbelgebruik als bijdrage aan de algemene vorming' en 'Bijbelgebruik als middel tot traditionele socialisatie' worden ook regelmatig genoemd, maar minder vaak dan de twee eerder genoemde doelen. 'Bijbelgebruik als dienst aan de (religieuze) geletterdheid' is het doel dat het minst vaak nagestreefd wordt.

5.5.1 Relaties tussen doelen en het gebruikte godsdienstpedagogische model

Tijdens het analyseren van de data viel het op dat er enige samenhang blijkt te bestaan tussen de beoogde doelen en het daarvoor gebruikte godsdienstpedagogische model. Wanneer docenten algemene vorming beogen, leggen zij de Bijbel en de traditie vooral uit. Wanneer docenten door middel van Bijbelgebruik hoop en een kritische houding willen stimuleren, gebruiken ze zowel de uitleg van de Bijbel en de traditie als de wederkerige ontsluiting. Wanneer zij identiteitsontwikkeling op het oog hebben, gebruiken ze vooral wederkerige ontsluiting en soms de Bijbel als bron tot bestaansverheldering. Wanneer zij tenslotte traditionele socialisatie op het oog hebben gebruiken zij de uitleg van de Bijbel en de traditie en soms wederkerige

ontsluiting. Uit de data blijkt geen samenhang tussen het streven naar religieuze geletterdheid en een van de godsdienstpedagogische modellen.

5.5.2 Bijbelgebruik als bijdrage aan algemene vorming

Met name op school B, E en F is algemene vorming een belangrijk doel van Bijbelgebruik. Op school C wordt het minder en op school A en D wordt het nauwelijks genoemd. Dat laatste heeft in beide gevallen waarschijnlijk met de leerlingenpopulatie te maken. Op school A hebben alle leerlingen door het aannamebeleid minimaal enige kennis van de Bijbel en op school D moet men heel selectief met de leerstof omgaan vanwege het niveau van de leerlingen. Docenten godsdienst/levensbeschouwing en docenten van de overige vakken vinden dit doel even belangrijk.
Wanneer docenten algemene vorming beogen, richten zij zich op drie aspecten. Het richt zich ten eerste op het kennismaken met de Bijbel als boek, zodat leerlingen er mee kunnen werken. Ten tweede richt het zich op het kennismaken met de inhoud van de Bijbel. Ten derde richt het zich op de context waarin de Bijbel ontstaan is, zodat de leerlingen de inhoud beter begrijpen.
De respondenten hebben verschillende motieven om leerlingen te laten kennismaken met de Bijbel. Allereerst vinden docenten het belangrijk dat leerlingen deze verhalen en kennis in hun rugzak hebben. Als ze willen kunnen ze er zo later wat mee doen. Ook benadrukken de respondenten de grote cultuurhistorische waarde van de Bijbel. Dit laatste motief wordt veruit het meest genoemd. Docenten vinden de Bijbel belangrijk om onze geschiedenis, kunst, kalender en wetgeving te begrijpen:

"Er zit dan ook een maatschappelijke kant aan bij mij. (...) Dan zijn er 25 in de klas van die 30 die allemaal heel makkelijk roepen van 'oh christendom, daar heb ik niks mee, oh dat is mijn pakkie-an niet, daar hoef ik ook niks mee'. En dan zeg ik: 'waar denk je dat de grondwet op gebaseerd is? Gij zult niet doden, gij zult niet stelen, gij zult niet... enzovoort. Noem het allemaal maar op'. Dan zeg ik: 'waar denk je dat het vandaan komt?' En dan in één keer zie je ze van, 'ja, ehm, dat was er altijd al'. Nee, dat is er nou ook weer niet helemaal aan de hand. (...) De hele maatschappij is doordrenkt van het christendom, je ontkomt er gewoon niet aan. Ja, je kunt als agnost door het leven, dat kan natuurlijk wel. Maar dan moet je er als kind wel van op de hoogte zijn dat dat kan en dat het een keuze is, en dan nog ontkom je niet aan de wetboeken en zo" (school F).

5.5.3 Bijbelgebruik als dienst aan (religieuze) geletterdheid

Het ontwikkelen van religieuze geletterdheid is het doel dat de minste aandacht krijgt op scholen. Daarbij zijn het vooral de docenten godsdienst/levensbeschouwing die hier aandacht besteden en krijgt het doel de meeste aandacht in klas 1, wanneer leerlingen leren te navigeren in de Bijbel. Dit betreft dus maar een zeer smal deel van het veel bredere begrip religieuze geletterdheid. Op basis van deze data lijkt het erop dat de Bijbel vrij weinig gebruikt wordt om op een meerdimensionale manier naar de werkelijkheid te kijken en om de spraakcompetentie van leerlingen te vergroten, zoals in het theoretisch kader (2.8.2) beschreven is.
Toch behelst het vergroten van de religieuze geletterdheid wel meer dan het leren navigeren in de Bijbel. Zo vinden de docenten het erg belangrijk dat de Bijbel een voor de leerlingen toegankelijk boek wordt:

"Ik wil dat leerlingen de eventuele drempelvrees voor het openslaan van een bijbel overwinnen" (docent godsdienst school C).

In verschillende bewoordingen komt dit op iedere school terug. Docenten verlagen de drempels door leerlingen te leren hoe het boek is opgebouwd, door hen erin te laten lezen en hen er mee te laten werken. Maar ze verlagen ook drempels door leerlingen te leren dat het om bijzondere teksten gaat, die je niet moet lezen als teksten uit het wiskundeboek.
Drempelverlagend zijn ook de nieuwe Bijbelvertalingen die in de afgelopen jaren verschenen zijn. Op veel scholen is de Bijbel in Gewone Taal omarmd, omdat deze vertaling taalbarrières verkleint. Ook zijn veel docenten blij met de online-mogelijkheden die er op dit moment zijn. Het maakt het voor de leerlingen veel gemakkelijker om met de Bijbel te werken.

5.5.4 Bijbelgebruik als hulp bij identiteitsontwikkeling

Identiteitsontwikkeling in relatie tot de Bijbel speelt op alle onderzochte scholen een rol, maar op school A, B en C werd er het meeste over gesproken. Op school D werd er vrij weinig over nagestreefde doelen gesproken. Wanneer zij echter een doel noemden, betrof dit meestal identiteitsontwikkeling. Binnen het MT en binnen de sectie godsdienst/levensbeschouwing werd dit doel vaker genoemd dan door de overige docenten die deelnamen aan het onderzoek.
Verschillende respondenten leggen een link tussen identiteitsontwikkeling,

levensvragen of levenservaringen en de Bijbel. De Bijbel kan namelijk leerlingen helpen antwoorden te vinden op levensvragen:

"en dat doel van de Bijbel, qua inhoud vind ik ook wel dat de dingen van toen iets zeggen in de tijd van nu. Ja gewoon voor het leven van nu, dat dat een gids kan zijn, een informatiebron, maar ook echt iets voor de persoonlijke levensvragen. Dus dat vind ik ook echt een heel relevant doel, want dat oude boek heeft zeggingskracht voor je persoonlijke leven" (docent godsdienst school C).

Op school F draagt de Bijbel vooral bij aan de identiteitsontwikkeling, doordat hij zicht geeft op levenservaringen. Docenten die aangeven dat de Bijbel een belangrijke bron is voor het beantwoorden van levensvragen of het zicht krijgen op levenservaringen, geven aan, over de volle breedte van de onderzoekspopulatie, dat zij hopen dat leerlingen op deze manier gaan ontdekken dat de Bijbel ook vandaag de dag nog '*relevant*' is. Op school D is er wel veel aandacht voor identiteitsontwikkeling, maar speelt de Bijbel hier over het algemeen geen grote rol in. Aan identiteitsontwikkeling wordt veelal via socialevaardigheidstrainingen gewerkt.
Op school E komen, wanneer het gaat om identiteitsontwikkeling in relatie tot de Bijbel, niet levensvragen, maar waarden het sterkst naar voren. Leerlingen krijgen waarden aangereikt die op de Bijbel geïnspireerd zijn. Deze mogen echter nooit opgelegd worden. Leerlingen moeten hun eigen waardenpakket ontwikkelen. Deze visie leeft het sterkst binnen het MT, maar werd door alle docenten beaamd.
In het theoretisch kader staat dat identiteitsontwikkeling door Bijbelgebruik plaatsvindt wanneer het levensverhaal van mensen en de verhalen uit de Bijbel op elkaar ingrijpen en elkaar verrijken. Bijbelverhalen helpen leerlingen het eigen levensverhaal opnieuw te interpreteren in het licht van de verhalen uit de Bijbel om zo tot nieuwe zienswijzen en tot verandering van het eigen levensverhaal te komen (2.8.3). De Bijbel wordt door een aantal docenten op deze manier gebruikt. Tegelijkertijd valt op dat een grote groep respondenten de Bijbel niet of nauwelijks op deze manier gebruikt. Het lijkt erop dat veel docenten werken aan identiteitsontwikkeling van de leerlingen, maar de verhalen uit de Bijbel beperkt als bron hiertoe gebruiken.

5.5.5 Bijbelgebruik als het oefenen in hoop en een kritische houding

Veel respondenten gaven aan dat de Bijbel geen boek is dat je klakkeloos moet aannemen, maar dat het een boek is dat kritische doordenking vraagt. Deze visie kwam zeer regelmatig naar voren. Het is opvallend dat de docenten die overige vakken doceren dit nog vaker noemden dan het MT en de docenten godsdienst/levensbeschouwing. Hoewel deze visie op alle scholen terugkomt, wordt er op school F veruit de meeste aandacht aan besteed. Op deze school is het ontwikkelen van een kritische houding in relatie tot de Bijbel het belangrijkste doel.
De respondenten willen dat leerlingen nadenken over de waarde die de Bijbel voor hen heeft en zij hier een afgewogen mening over kunnen geven. Dit helpt de leerlingen hun persoonlijke levensbeschouwing te ontwikkelen. Dit betekent bijvoorbeeld op school B dat leerlingen uitgedaagd worden kritische naar hun eigen 'kinderbijbelgeloof' te kijken:

"Ben je bezig leerlingen uit hun comfortzone en uit hun 'zoals hun papa en mama' en 'zo zegt de dominee het altijd-wereld' aan het helpen. En dat lijkt soms onbarmhartig, want dan in de zesde zaai je soms juist twijfel. Maar voor mij is dat dan stiekem een missie. Om te denken, ja maar, anders ga jij als je gaat studeren plat op je bek" (school B).

Het betekent dat leerlingen op school A uitgedaagd worden vragen te stellen aan het geloof en aan de Bijbel:

"Een echte uitdaging vind ik het om te laten zien, dat je alle vragen mag stellen en ook kúnt stellen in een eerbiedige grondhouding. Vooral gymnasiumkinderen voelen zich vaak de mond gesnoerd met 'dat moet je gewoon geloven.' Ik daag hen uit om hun vragen precies te verwoorden, en niet bang te zijn voor voorlopig onbeantwoorde vragen".

Op scholen waar de Bijbel voor veel leerlingen een vreemd boek is, willen docenten juist de horizon van leerlingen verbreden:

"Ik wil dat ze erover nadenken en meenemen in hun leefwereld wat zij willen" (school F).

Het verbreden van de horizon van leerlingen wordt vooral op school D, E en F genoemd. Horizonverbreding leidt namelijk tot begrip en respect voor mensen die anders in het leven staan, aldus de docenten. Juist wanneer een school multicultureel of seculier is, vinden docenten het belangrijk dat leerlingen zich oefenen in het voeren van een dialoog rond

levensbeschouwelijke bronnen en culturen.
Expliciet werd op school B en C in meerdere gesprekken verwezen naar het ontwikkelen van een kritische maatschappijvisie op grond van de Bijbel, maar ook op de andere scholen klinkt dit meer impliciet door. Scholen willen iets van een ´profetisch perspectief' (school B) schetsen en leerlingen hierover laten nadenken:

"Persoonlijk wil ik de leerlingen ook uitdagen door het schetsen van een breder beeld van de wereld waarin zij leven, met alle armoede, ongelijkheid, onrecht, milieuverruiling, hebberigheid, en dat te vertalen naar eigen denken en gedrag. (...) Ook daarin ben ik geneigd Jezus als voorbeeldfiguur neer te zetten, zoals in Filippenzen 2" (docent school C).

Het is dan ook niet zo vreemd dat zowel op school B als school C Micha 6:8 een belangrijke rol speelt.

5.5.6 Bijbelgebruik als middel tot traditionele socialisatie

Traditionele socialisatie is alleen op school A, B, en C een doel. Op de andere scholen wordt dit niet of nauwelijks als doel genoemd. Op school A is het het belangrijkste doel. Krap de helft van het aantal keer dat de respondenten op deze school over doelen spraken, noemden zij traditionele socialisatie als doel. Dit betekent tegelijkertijd dat er ook ruime aandacht is voor andere doelen met Bijbelgebruik.
Op school A leiden ze de leerlingen, allen uit christelijke gezinnen, op tot *'zelfbewuste christenjongeren'*. Hiervoor krijgen leerlingen vrij veel Bijbelkennis en boodschappen uit de Bijbel mee. Zo vertellen docenten dat mensen het beeld van God zijn of dat God invloed heeft over je hele leven. Docenten hopen dat leerlingen een relatie met God hebben of krijgen en stemmen hier hun Bijbelgebruik op af:

"Ik hoop dat ze de Bijbel zien als Gods Woord en dat ze daar het leven vinden, als ze lezen."

Op school B en school C komen veel leerlingen niet uit christelijke gezinnen. Docenten vinden het dan belangrijk dat leerlingen met de Bijbel aan de slag gaan,

"omdat het positieve invloed heeft op leerlingen als zij gewoon bezig zijn met de Bijbel" (docent godsdienst school B).

De docenten van school C zijn zich er sterk van bewust dat veel leerlingen geen christelijke achtergrond hebben en mogelijk alleen op school uitgebreider kennis zullen maken met de Bijbel. Daarom wil de sectie godsdienst in ieder geval de grote verhalen uit de Bijbel meegeven:

"Om iets van bagage in de rugzak, zeg maar, mee te geven wat betreft levensbeschouwing, christelijke bagage: wie is Jezus? Dat zie ik wel als een van de doelen."

De boodschappen die leerlingen op school B en C meekrijgen, verschillen, ondanks de verschillen in leerlingenpopulatie, nauwelijks van die op school A. Of traditionele socialisatie een doel is en hoeveel aandacht docenten hieraan besteden hangt op school B en C wel sterker af van de man of de vrouw voor de klas, dan op school A.
Op de andere scholen is traditionele christelijke socialisatie niet alleen een doel dat niet genoemd werd in de gesprekken. Er werd juist regelmatig gezegd dat dit doel niet past bij de school:

"Dus ik zeg bij godsdienst altijd: 'Denk erom, niet evangeliseren, niet indoctrineren, mensen met alle mogelijke religies en andere achtergronden in aanraking brengen en niet zorgen dat een kind hier de school als overtuigd christen verlaat, maar wel zorgen dat een kind straks beter in staat is om eigen keuzes te maken'. Nou ja, dat is de relatie met waarden" (rector school F).

5.6 Pedagogisch omgaan met verschillen

In de gesprekken wordt weinig gesproken over pedagogische opvoedingsidealen in relatie tot de Bijbel. Manieren waarop docenten omgaan met verschillen in de klas komen wel zeer regelmatig ter sprake. Met name wanneer het gaat om levensbeschouwelijke diversiteit maken docenten verschillende keuzes.

5.6.1 Aansluiten op de behoeften van leerlingen

Wanneer de docenten de Bijbel gebruiken, houden ze op verschillende manieren rekening met de leerlingen. Allereerst houden ze rekening met de spanningsboog van leerlingen. Dit kwam het duidelijkst naar voren op school D, een praktijkschool. Maar ook op andere scholen korten docenten bijvoorbeeld hun dagopening in als leerlingen aangeven heel druk te zijn of gaan ze de dagopening niet rekken en *'geestelijk proberen te zijn over de ruggen van anderen heen'* als leerlingen heel '*duf*' zijn (docent school B). Ook vertellen docenten bewust niet alles wat zij zelf van een Bijbelgedeelte weten, omdat leerlingen anders *'helemaal gek'* (school B) worden.

In de tweede plaats geven docenten regelmatig aan oog te hebben voor de zorgen van hun leerlingen. Wanneer door de actualiteit levensvragen naar boven komen, zijn deze voor de docenten aanleiding om het lesprogramma stil te leggen of om een moment te zoeken om de leerlingen een-op-een te spreken. Een aantal docenten gebruikt in deze situaties de Bijbel indirect als inspiratiebron voor het handelen of direct in de communicatie met de leerlingen.

"Ik had vanmorgen nog zomaar een aanleiding. Dat iemand iets niet wilde vertellen. Want hij zat er heel triest bij en anders is het een spring-in-'t-veld die je met ducttape vast moet zetten. Ik zeg: 'Wat is er Boaz? Kan ik met iets helpen?' 'Nou ja, nee, tenzij u iemand weer levend kunt maken.' Toen zei ik: 'Dat kan alleen Jezus.' Nou ja, toen bleek zijn oom te zijn overleden. En dan komen we zo op geloof. 'Geloof jij? Er is wel iets dus, de hemel. Geloofde jouw oom dan?' Ja, die was dominee zelfs. Nou dan praat je dus zomaar die 5 minuten aan het eind van een les, die rommelminuten."

Dit gebeurt echter niet in alle gevallen. Zo is er op school D veel aandacht voor de zorgen van leerlingen, maar wordt de Bijbel hierbij weinig gebruikt.

5.6.2 Leeftijd van leerlingen

Het curriculum in de onder- en bovenbouw verschilt, zo zagen we in hoofdstuk 5.3.2. In de bovenbouw van met name havo en vwo worden leerlingen meer gestimuleerd om kritisch naar bronnen te kijken, worden leerlingen regelmatig uitgenodigd tot een stevige discussie over een levensbeschouwelijk onderwerp, is er veel aandacht voor metaforische taal in de Bijbel of komen onderwerpen aan bod die gevoeliger liggen. In de onderbouw is het kennismaken met de verhalen en hun context en het koppelen van deze verhalen aan eigen ervaringen belangrijk. De docenten proberen

"de puzzelstukjes een beetje neer te leggen, zodat ze daar later nog weer op terug kunnen vallen" (docent godsdienst school A).

In de onderbouw zijn leerlingen gevoelig voor de mening van klasgenoten. Hierdoor komen christelijke leerlingen, die op verschillende scholen veruit in de minderheid zijn, niet zo gemakkelijk voor hun christenzijn uit en laten ze dus ook niet zo snel merken dat zij meer van de Bijbel weten. Ook laten leerlingen zich hierdoor minder gemakkelijk dan op de basisschool meenemen in een werkvorm als bibliodrama.

5.6.3 Veilig klimaat

Docenten vertellen regelmatig dat de Bijbel op een positieve manier bijdraagt aan een veilig pedagogisch klimaat in de klas.

"De beste relatie heb ik met de klassen waar ik een dagopening mee heb. Ik heb hele moeilijke klassen gehad, waar ik dan toch elke week de dagopening mee deed. Daar had ik een hele andere band mee dan sommige docenten hadden" (docent godsdienst school B).

Dit heeft vermoedelijk te maken met de gesprekken die rondom het Bijbelgebruik gevoerd worden. In deze gesprekken laten de docenten veel van zichzelf als mens zien en voeren ze gesprekken over thema's die er voor leerlingen toe doen.
Docenten geven regelmatig aan dat een pedagogisch veilige omgeving betekent, dat er ruimte is voor verschillende opvattingen, waarbij leerlingen met elkaar en met de docent van mening mogen verschillen:

"Ook al weten ze: meurouw X is christelijk, dat ze toch nog durven zeggen: nou ik vind het echt nergens op slaan. Dat vind ik belangrijk" (docent godsdienst/ levensbeschouwing school E).

Volgens verschillende docenten (vooral op school C) wordt een positief pedagogisch klimaat tenslotte ook beïnvloed door de manier waarop zij als docenten de Bijbel voorleven. Zo vertellen docenten bijvoorbeeld dat ze en plein public vergeving vragen aan een leerling die ze niet goed behandeld hebben, omdat ze er door de Bijbel van overtuigd zijn dat het belangrijk is vergeving te vragen.

5.6.4 Omgaan met levensbeschouwelijke verschillen

Op de onderzochte scholen wordt op verschillende manieren rekening gehouden met leerlingen met andere overtuigingen. Zo vertellen docenten dat ze voorzichtig in hun bewoordingen zijn om deze leerlingen niet te kwetsen of leggen ze geen spullen op de Bijbel. Voor respondenten die uitgaan van de in hoofdstuk 2.9.1 beschreven religieuze exclusiviteit en dit combineren met pedagogische inclusiviteit roept dit wel een spanningsveld op. Docenten willen namelijk niet dat leerlingen zich ongemakkelijk gaan voelen, maar willen tegelijkertijd ook zichzelf in een dergelijk gesprek niet kwijtraken:

"Iedereen beleeft dingen toch op zijn eigen manier. En ik beleef dingen op mijn eigen manier, vanuit misschien mijn christelijk geloof, mijn inspiratiebron. Maar

een leerling zal dat misschien helemaal niet herkennen. Op het moment dat ik dat op die manier uit, mis ik die verbinding met mijn leerling op dat moment. Dus hoe kun je die verbinding zoeken zonder daarbij kwijt te raken waar je zelf in gelooft maar toch samen te kijken: waar raken we wel het doel en misschien ook wel niet? Dat dat de conclusie uiteindelijk is" (docent godsdienst school B).

Dit spanningsveld wordt groter wanneer een aantal islamitische leerlingen *"heel erg hun kant laten horen"* (docent godsdienst school C). Dit pedagogische spanningsveld heeft ook didactische implicaties. De godsdienstdocenten op school C moeten, vanwege dit spanningsveld van religieuze exclusiviteit en pedagogische inclusiviteit

"daarom lesgeven vanuit een buitenperspectief, waarbij de normatieve kant die meekomt met het geloof in de God van de Bijbel, geen rol kan spelen. De leerlingen weten wel waar je als docent zelf staat, maar als docent mag je geen voorkeur hebben voor de ene of de andere groep".

Religieuze exclusiviteit in combinatie met pedagogische inclusiviteit komt vooral op school B en C voor. Op beide scholen speelt het onderwerp in ieder focusgesprek een rol. Op andere scholen wordt dit spanningsveld soms genoemd. Het spanningsveld lijkt het grootst wanneer docenten zelf een christelijke levensovertuiging hebben, waarvan zij graag iets aan hun leerlingen meegeven, terwijl de leerlingen aan wie zij lesgeven deze levensovertuiging niet delen.
Docenten die een religieus exclusivisme voorstaan, ervaren niet alleen een spanningsveld wanneer zij leerlingen met andere levensbeschouwingen lesgeven. Zij zetten deze leerlingen tegelijkertijd bewust in om hun mening over een bepaald onderwerp of Bijbelgedeelte te geven. Dit vinden docenten verrijkend voor alle leerlingen. Daarnaast zijn leerlingen met een andere levensovertuiging voor docenten aanleiding om niet alleen de verschillen, maar ook de overeenkomsten te benadrukken:

"Ik denk dat ik, naar islam-leerlingen toe, wat ons bindt wat vaker benadruk dan vroeger in me opkwam. Er zijn veel verhalen parallel, er is een oriëntatie op zingeving. Met een islamiet kan ik over het algemeen heel makkelijk door een deur, en dat moet je ook regelmatig bevestigen volgens mij" (docent school E).

Tenslotte triggert het leerlingen, wanneer zij *"proeven dat het voor jou een belangrijke bron is van inspiratie en handelen"* (docent godsdienst/ levensbeschouwing school E) en kan het daardoor een leerproces op gang brengen. Pedagogische inclusiviteit in combinatie met religieuze exclusiviteit roept binnen het leerproces dus zijn eigen dynamiek op.
Religieuze en pedagogische inclusiviteit komen alleen voor op school D, E en F. Het is het sterkst terug te zien bij docenten die zelf aangeven geen (duidelijk) christelijke levensovertuiging te hebben of bij docenten die hun leerlingen heel bewust willen voorbereiden op een multiculturele samenleving. Dit laatste is bijvoorbeeld het geval bij de sectie Levo op school F:

"We zijn heel erg multi, nou, religieus multiform, multiculti."

Wanneer er sprake is van pedagogische en religieuze inclusiviteit verdwijnt het primaat van de Bijbel. Andere religieuze bronnen en vertegenwoordigers ervan zijn net zo waardevol:

"Als het aan mij ligt, staan we daar met Pasen op het podium met een imam, een rabbijn en een dominee, dat vind ik inclusie" (MT-lid school E).

"Want ik gun het kind haar religie, wat voor religie dan ook. Ik wil tolerant zijn" (Docent school D).

5.7 Gebruikte didaktiek

5.7.1 Leren met de Bijbel

De Bijbel is een boek dat voor de leerlingen niet uit zichzelf gaat leven en de docenten ondernemen dan ook verschillende acties om het leerproces op gang te brengen:

"Maar ik merk dat als ik zo de Bijbel opengooi of op de beamer zet, dan is het voor hen niet zozeer meteen interessant. Het is juist als het opgehangen wordt aan iets wat in het nieuws is, of wat vanuit de methode komt, van het onderwerp waar we mee bezig zijn. Dan willen ze ook, de meesten hebben dan wel een mening." (docent school C).

Een uitzonderling lijken de leerlingen van de brugklas te vormen, met name leerlingen die nog niet eerder kennis maakten met de Bijbel. Vol trots laten zij hun bijbel aan de docent zien en enthousiast gaan ze met de zoekopdrachten in de bijbel aan de slag.

"Voor heel veel leerlingen is het gewoon de eerste keer dat ze zo'n bijbel opendoen en dat vinden ze dan eigenlijk ook wel

weer heel grappig. 'Ik heb uit de Bijbel gelezen!'. Ja dat is wel heel leuk" (docent godsdienst/ levensbeschouwing school E).

Vrijwel alle docenten die zeggen dat de Bijbel direct in hun lessen terugkomt, vertellen dat zij vaak de actualiteit gebruiken om de Bijbel betekenisvol voor de leerlingen maken. Voorbeelden die hierbij genoemd worden zijn grote thema's als de vluchtelingenproblematiek en het islamdebat en meer lokale thema's als een ongeluk in het weekend of verdriet in de klas. In persoonlijke (geloofs)-verhalen van zowel leerlingen als docenten zit deze actuele component ook. Deze wordt dan ook veelvuldig gebruikt. Inspelen op de actualiteit doet wel een beroep op de competenties van de docent, zo vertelt een docent op school D:

"Ik kan makkelijk dingen combineren en ik lees iets in de krant en combineer dat met een Bijbelverhaal..."

Tegelijkertijd blijft dit ook voor competente docenten een stap die aandacht blijft vragen:

"Ja dus de Samaritaan, ja, de barmhartige Samaritaan, ja goed, ja, oké, maar wat is dat nu? Het is weleens vertaald door de barmhartige Marokkaan. Toen er zo tegen Marrokkanen... he, zo kun je het zien, voor een Jood is het een Samaritaan, zoals sommige Nederlanders kijken naar... nou. Dat vraagt echt dat je, dat is altijd nadenken over die verhalen heel lang, tot je... dat is altijd de moeilijkste stap"

Naast de actualiteit wordt ook de vervreemding regelmatig gebruikt.

Nadat de docent een Bijbelgedeelte gelezen heeft met zijn leerlingen, stelt hij zelf kritische vragen aan de tekst, waardoor de leerlingen gaan nadenken:

"En dan opeens zijn ze wel heel geïnteresseerd vind ik zo van: hé, klopt het wel wat hier staat?" (docent school A).

Kortom, docenten gebruiken verschillende van de in hoofdstuk 2.9.2 beschreven middelen om het leerproces met de Bijbel te starten.

"Want heel vaak kijken ze heel glazig als er uit de Bijbel gelezen wordt. En ik wil dat die ogen leven, gaan leven. En dat ze betrokken raken" (docent school A).

Ook wanneer het leerproces met de Bijbel eenmaal gestart is, gebruiken docenten tal van middelen en werkvormen om dit leerproces verder vorm te geven.
Bij de werkvormen die de docenten inzetten, is de didactische driehoek goed te herkennen. Wanneer docenten vertellen of doceren, zetten zij in op de lijn leerstof – docent. Wanneer zij leerlingen opdrachten laten maken, zetten zij in op de lijn leerling – leerstof en wanneer zij tenslotte in gesprek gaan, zetten zij in op de lijn leerling – docent. Werkvormen voor Bijbelgebruik ordenen aan de hand van de didactische driehoek, is een van de in hoofdstuk 2.9.3 beschreven ordeningen.

5.7.2 Vertellen en doceren

Er wordt vrij veel verteld en gedoceerd over de Bijbel. Dit gebeurt op alle scholen, maar op school A en B vertellen de docenten hier in de focusgesprekken in ieder geval vaker over. Wanneer de docenten over de Bijbel vertellen heeft dit verschillende functies.
Allereerst zijn er respondenten die het belangrijk vinden dat "*gewoon het verhaal verteld wordt*" (docent school D). De docenten lezen of vertellen dan een Bijbelverhaal aan de leerlingen. Het komt ook voor dat ze het eerst voorlezen of vertellen en het dan nogmaals op een andere manier vertellen, zodat de verhalen beter bij de leerlingen beklijven.
Ten tweede geven de docenten vakkennis door over de context waarin de verhalen staan, schenken ze aandacht aan de cultuur waarin de Bijbel geschreven is en vertellen ze hoe bepaalde Bijbelgedeelten door christenen, vroeger en nu, beleefd worden.

"Ja, dan probeer je dat toch met een beetje theologische benadering uit te leggen. Ik zeg ook: dit is echt een eenmalige opdracht, van God aan het volk Israël" (docent godsdienst school A).

Ten derde vertellen docenten regelmatig iets over hun eigen geloof in relatie tot een Bijbelgedeelte. Dit gebeurt vooral tijdens dagopeningen en is het sterkst terug te zien op school B:

"Ik ga ook wel zeggen: ik ben gelovig en ik vind dat heel belangrijk en dat helpt mij in mijn leven ook".

Tenslotte vertellen docenten wat de toepassing en betekenis van een bepaald Bijbelgedeelte is. Dit zien we vooral op school A en in wat mindere mate op school B en C terug. Ook dit gebeurt vooral tijdens de dagopeningen.

"Als er in een Bijbeltekst van die dag staat, hoe God over ons denkt,

dan haal ik dat ook wel even in de praktijk: je ziet weleens misschien hier in de klas, dat iemand anders jou zus of zo noemt, hier staat wat God over jou zegt. Wie heeft gelijk? God of die klasgenoot? Nou, zeg het maar. Ja God natuurlijk. Ja oké, vanaf nu geloven we alleen wat God zegt. En als de andere mensen negatief over ons zijn, dat is gewoon niet zo, want God zegt dit. Ja dat is zo, toch?" (docent school A).

Een enkele docent vertelt dat zij een Bijbelgedeelte of een stukje uit de Oase voorleest en er verder niet zoveel mee doet. Dit is een minderheid. Anderen docenten geven juist aan dit echt te weinig vinden, "*want dan is gewoon het knopje uit"* (docent school B) bij de leerlingen. Zij proberen de leerlingen via eigen gekozen woorden het Bijbelgedeelte over te dragen, soms nadat ze het Bijbelgedeelte eerst voorgelezen hebben.

"En ik wil er wel een mooi verhaal van maken. Ik wil er ook echt een verhaal van maken en niet oplezen. Want dan voldoe je volgens mij aan je plicht" (docent school B).

Hierbij gebruiken ze vaak behoorlijk wat expressie. Dit kan betekenen dat ze een verhaal vertellen of zelfs uitbeelden. Het betekent ook dat mensen met heel veel overtuiging hun verhaal vertellen.

"Dan ga ik niet preken, maar dan ben ik daar gewoon echt: 'moet je kijken wat ik nou heb gezien'. Dan ben ik gewoon heel enthousiast" (docent godsdienst school B).

5.7.3 Opdrachten maken

Met name binnen het vak godsdienst-levensbeschouwing worden allerlei verschillende werkvormen gebruikt om leerlingen met de Bijbel te laten werken. Op alle scholen gebeurt dit binnen het vak veelvuldig en op allerlei manieren. Hierbij zijn de verschillen tussen de scholen klein. De opdrachten die docenten voor hun leerlingen bedenken zijn in drie clusters te verdelen: vragen beantwoorden, schrijfopdrachten en creatieve werkvormen.
Het komt zeer regelmatig voor dat leerlingen een (Bijbel)tekst moeten lezen en hier vervolgens vragen over moeten beantwoorden of dat zij de antwoorden op vragen in de Bijbel moeten opzoeken. Soms worden hiervoor wat speelsere werkvormen gebruikt en maken de leerlingen bijvoorbeeld een puzzel. Dergelijke opdrachten zijn

"wel heel erg gericht op reproductie in deze methode. Dus het is heel erg terughalen wat er in de tekst of in de Bijbeltekst staat" (docent godsdienst school C).

Dit type vragen en opdrachten komt vooral in de onderbouw voor. In de bovenbouw krijgen leerlingen complexere leesvragen die ze moeten beantwoorden, en die een beroep doen op de analysevaardigheden van leerlingen. Ze moeten bijvoorbeeld verschillende bronnen vergelijken, zoals verschillende Bijbelgedeelten of een Bijbelgedeelte in vergelijking met een gedeelte uit een ander heilig boek, waarover ze vervolgens vragen moeten beantwoorden.
Daarnaast krijgen leerlingen regelmatig grotere schrijfopdrachten op, zoals het schrijven van een essay over een bepaald onderwerp. Zo schrijven leerlingen in de bovenbouw van school F essays over thema's als schepping en evolutie, Godsbeelden en toekomstverwachtingen. Op school C schrijven de leerlingen in de onderbouw een betoog over de betrouwbaarheid van de Bijbel. En op school A schrijven leerlingen bijvoorbeeld een tijdschriftartikel over een van de oudtestamentische koningen. De schrijfopdrachten zijn soms bedoeld om het verhaal uit de Bijbel beter te leren kennen, zoals in het laatste voorbeeld. In andere gevallen, zoals in de eerste twee voorbeelden, beogen zij meningsvorming.
Tenslotte wordt er in de lessen godsdienst-levensbeschouwing, met name in de onderbouw, regelmatig geknipt, geplakt, getekend en toneel gespeeld. Soms is dit "*eigenlijk simpelweg verwerking van de stof die ze net gehad hebben"* (godsdienstdocent school A), bijvoorbeeld wanneer leerlingen het verhaal (in strip) natekenen of er een poster of tijdschrift van maken.

"In de tweede klas zijn ze bij mij nu bezig met een tijdschrift over drie koningen, die opdracht hebben wij ook. Ze moeten zelf informatie zoeken in de boeken Koningen over de drie belangrijkste koningen en die verwerken in een tijdschrift. Dus ze zijn zelf bezig de informatie te zoeken. De Bijbel moet open" (docent godsdienst school A).

Andere keren zijn deze creatieve opdrachten bedoeld om leerlingen zich te laten inleven in het Bijbelverhaal. Zij moeten dan bijvoorbeeld een verhaal naspelen en hier een foto of filmpje van maken of moeten een fictief interview afnemen met een van de personages uit het Bijbelverhaal.

"Die ervaring kunnen ze uit een tekst zo snel niet krijgen meestal. Of je moet inderdaad uitspelen of zo" (docent godsdienst school B).

Meestal blijven de creatieve werkvormen vrij dicht bij de Bijbeltekst.

Soms krijgen de leerlingen de opdracht na te gaan wat de betekenis van een Bijbeltekst voor henzelf is. Zo moeten leerlingen op verschillende scholen een parabel actualiseren en vervolgens naspelen en geven leerlingen op school E een korte presentatie over de Bijbeltekst die zij het mooist vinden. Hiervoor moeten leerlingen op de tekst reflecteren.

5.7.4 Gesprekken

Gesprekken over en naar aanleiding van de Bijbel komen op iedere school voor, hoewel de docenten op school A hier het meeste over vertellen. Gesprekken zijn voor de docenten een belangrijk middel om een denkproces in gang te zetten over de Bijbel of over thema's die aan de Bijbel gerelateerd zijn. Sommige docenten geven aan dat zij het voeren van gesprekken wel hebben moeten leren:

"Dat is ook mijn ervaring, wat je leert in de loop van de tijd als je docent bent. Want toen ik net docent was, ging ik zelf alles uitleggen. Maar Jezus, die legt ook niet altijd alles uit. Die stelt ook heel veel vragen" (docent godsdienst school A).

Gesprekken volgen in veel gevallen op iets wat de docent vertelde. De docent neemt in deze gesprekken meestal het initiatief. Hij is degene die voornamelijk vragen stelt en de leerlingen zijn degenen die voornamelijk antwoorden. In een aantal gevallen ligt het initiatief meer bij de leerlingen en stellen zij de vragen. Veel van die vragen van leerlingen gaan over de gedachten die de docent zelf heeft over het onderwerp dat hij aangesneden heeft en de manier waarop hij zijn geloof beleeft. Hoewel de een hier wat opener in is dan de ander, vinden de meeste docenten het mooi om deze vragen van leerlingen te beantwoorden. Het stimuleert ook het gesprek.

"Als je het (openheid) aan hen vraagt, moet je het zelf ook doen" (docent godsdienst-levensbeschouwing, school E).

Soms komt een gesprek meer spontaan tot stand, doordat de docent of leerlingen tijdens een gesprek over een bepaald onderwerp zelf de Bijbel inbrengen: in dergelijke gesprekken komt de Bijbel de ene keer explicieter aan bod dan de andere keer.

"Nou, ik wil wel met leerlingen praten over waarden zoals jullie net zeiden. Waarden en normen, vind ik al een heel moeilijke combinatie. Dus waarom je doet wat je doet, waarom je gelooft wat je gelooft, dat vind ik wel belangrijk. Het moet niet normatief worden en ik wil wat mijn inspiratie is, niet noodzakelijk vertellen ofzo" (docent school E).

Dergelijke gesprekken vinden op klassikaal niveau plaats, maar ook in een-op-eengesprekken tussen de docent en een leerling.
De manier waarop het gesprek verloopt en de vragen die de docent aan de leerlingen stelt, hangen samen met het doel dat de docent ermee beoogt. Zo is er regelmatig sprake van een onderwijsleergesprek, bedoeld om kennis te verwerven of voorkennis te activeren. Dit gebeurt het meest op momenten dat de Bijbel onderdeel van de lesstof is. Opvallend vaak gebruiken de docenten de woorden 'discussiëren' en 'prikkelen' wanneer zij over de gesprekken rond de Bijbel vertellen. Meningsvorming en het ontwikkelen van een kritische houding gebeuren vaak middels een gesprek. Wanneer identiteitsontwikkeling beoogd wordt, komen meer reflectieve en filosofische vragen aan bod:

"Bijvoorbeeld bij het verhaal van Abraham, heb ik het wel over vertrouwen. Dus wie vertrouw jij dan? (...) Wanneer geloof jij dat een verhaal waar is?" (docent godsdienst school C).

Wanneer er meer traditionele socialisatie met een gesprek beoogd wordt, stellen docenten eveneens reflectieve vragen en lokken zij reacties uit door te prikkelen en zaken stevig aan te zetten. De docent is dan echter zelf vaak wat meer sturend aanwezig door zelf als deelnemer actief deel te nemen aan het gesprek.
Gesprekken over de Bijbel blijken niet alleen onder leiding van een docent plaats te vinden zoals een docent (school C) vertelt:

"Iets leuks dat ik drie weken geleden meemaakte. Ik zag een aantal leerlingen wat geagiteerd in een hoek van de GR [gemeenschappelijke ruimte] bij elkaar zitten. Dan kan ik het nooit nalaten om me er tegenaan te gaan bemoeien. Dat bleek dus een discussie te zijn of Paulus nou wel of geen vrouwenhater was (gelach) en daar werden echt smartphones bij gehaald, en citaten over de brieven van Paulus vlogen in het rond."

De docent vertelt wel dat dergelijke gesprekken zeker geen dagelijkse kost zijn onder de leerlingen.

5.7.5 Mediëren tussen Bijbel en ervaring

Met de drie typen werkvormen laten de docenten de leerlingen met en over de Bijbel leren en willen ze de Bijbel betekenisvol voor het leven van

leerlingen maken. Door aan te sluiten bij de actualiteit doen docenten een appel op de ervaring van leerlingen. Dit blijkt ook uit de andere werkvormen die docenten inzetten. Tegelijkertijd valt op dat hier lang niet altijd sprake van is. Er wordt vrij regelmatig alleen over de tekst zelf en de betekenis van deze tekst nagedacht, zonder dat er verbanden gelegd worden met de ervaringswereld van leerlingen. Het komt ook voor dat leerlingen vanuit de Bijbeltekst wel de link leggen naar hun eigen ervaring, maar dat hun eigen ervaringen vooraf niet geactiveerd zijn.
Verschillende docenten van verschillende scholen geven aan het een uitdaging te vinden om de Bijbel relevant te maken voor leerlingen die in een zo heel andere wereld leven:

"Voor mij persoonlijk ligt denk ik de uitdaging om Bijbelverhalen voor leerlingen verhalen van deze tijd te maken. Want vaak hebben leerlingen, logisch ook op hun leeftijd, niet de link tussen al die moeilijke teksten en wat het in werkelijkheid betekent. (...) Dus daar ligt wel een uitdaging: hoe zorg je ervoor dat dat een onderdeel wordt van, wellicht, niet alleen hun educatie, maar ook een soort opvoeding?" (docent Levo school F).

5.8 Rollen van de leraar

Wanneer docenten de Bijbel binnen het onderwijsleerproces gebruiken, zetten zij verschillende beroepsrollen in. Deze rollen gaan voor een deel over het primaire proces, het lesgeven. Voor een deel ondersteunen zij het primaire proces, bijvoorbeeld wanneer docenten een methode kiezen of maken of met collega's overleggen. De drie rollen uit het GSM-model (getuige, specialist en moderator), beschreven in hoofdstuk 2.10 worden ook op de onderzochte scholen gebruikt. De rol van verbeelder komt veel minder vaak voor.

5.8.1 Specialist

De docenten, zowel godsdienst-docenten als de docenten van overige vakken, treden zeer geregeld op als specialist die als een expert de leerlingen informatie over de Bijbel geeft en hen hierover vertelt. Als specialist maken de docenten vaak gebruik van de didactiek van het vertellen en doceren. Op alle scholen maken docenten gebruik van deze beroepsrol, al valt het aantal keren dat de rol op school A en school D genoemd wordt wel op. Op school A is dit veel meer en op school D is dit veel minder dan op de andere vier scholen.
Binnen het vak godsdienst-levensbeschouwing is het geven van achtergrondinformatie bij de Bijbel, het schetsen van de context waarin Bijbelgedeelten staan en het uitleggen van Bijbelse begrippen, heel belangrijk. Hierdoor willen de docenten de Bijbel toegankelijk maken voor leerlingen. Op verschillende scholen noemen docenten daarnaast dat zij het belangrijk vinden leerlingen te informeren over de verschillende godsdiensten. Op school B en F geven de docenten informatie over de islam door leerlingen kennis te laten maken met geweldsteksten uit de Bijbel. Een islamitische docent op school F vertelt dat de kennis die zij heeft van de Koran van meerwaarde kan zijn voor de leerlingen en voor de sectie.
De docenten van de overige vakken treden vooral op als specialist wanneer zij vanuit hun eigen vakgebied verbindingen leggen met de Bijbel. Dit gebeurt, behalve op school D, op iedere school:

"Daarnaast vind ik het ook vanuit mijn eigen achtergrond en ook als historicus van belang om de culturele rol van de Bijbel te benadrukken en ook hoe het tot stand is gekomen" (docent school B).

5.8.2 Getuige

Naast de rol van specialist zetten docenten ook zeer geregeld de rol van getuige in. De mate waarin docenten dit doen verschilt. De docenten op school B vertelden het vaakst dat zij deze rol inzetten. Op school E en F wordt deze rol veel minder vaak ingezet dan op de andere scholen. Als getuige vertellen de docenten hun leerlingen wat een bepaald Bijbelgedeelte voor henzelf betekent, vertellen zij persoonlijke geloofsverhalen en brengen zij hun persoonlijke enthousiasme voor de Bijbel op leerlingen over:

"Joh dit is interessant. Kom mee!' Alsof je een plantje ziet en zegt: 'Kijk, wat leuk.' Als bioloog pak je er dingen bij: dit is fascinerend. Hier moet je wezen" (docent godsdienst school B).

Hierdoor willen zij een Bijbelgedeelte en het geloof dichter bij leerlingen brengen. Docenten vertellen ook dat zij deze rol bewust niet inzetten. De docenten godsdienst- levensbeschouwing op met name school C en E zetten deze rol wel in en vinden hem ook waardevol, maar doen dit vooral als leerlingen er om vragen. Zij zijn terughoudend om hun geloof steeds in te brengen, omdat ze bang zijn dat ze hiermee het vormingsproces van leerlingen in de weg zitten of omdat ze dat niet vinden passen bij hun rol als docent:
"Ik sta hier als docent vind ik en niet zozeer per se als dominee of zo. Ik vertel er wel eens iets over, maar niet heel veel en vooral ook als ze er naar vragen" (docent godsdienst school C).

Een islamitische docent binnen de sectie Levo op school F zet de rol van getuige bewust niet in, omdat zij dit niet vindt passen binnen een christelijke school:

"Ik let er echt op dat ik niet vanuit mijn eigen overtuiging leerlingen dingen aanleer, want dat is ook niet waarvoor ik hier ben aangenomen. Ik ben niet aangenomen als docente om, bijvoorbeeld leerlingen te overtuigen van het feit dat de islam, de beste godsdienst is, dat is niet mijn rol hier."

Vooral docenten voor wie de Bijbel zelf belangrijk is, vertellen hierover tegen hun leerlingen. Docenten bij wie de Bijbel een minder grote rol speelt, zetten de rol als getuige minder in. Authenticiteit is een begrip dat regelmatig gebruikt wordt wanneer docenten hun rol als getuige omschrijven. Dit is volgens de respondenten onmisbaar als het gaat om deze vorm van Bijbelgebruik:

"Anders kun je het net zo goed niet doen, want daar prikken ze feilloos doorheen" (docent godsdienst-levensbeschouwing school E).

Dit betekent dat het persoonlijk geloof van de docenten, inclusief twijfels en mitsen en maren die zij zelf hebben doorklinkt in de lessen.
Docenten getuigen niet alleen in woorden, maar ook in hun daden. Zo willen zij de leerlingen voorleven wat het geloof in God in de praktijk van alledag betekent. Docenten op school A, C en E vertellen hierover:

"Ik wil bereiken dat de leerlingen aan den lijve ervaren dat God werkelijk met alle aspecten van het leven te maken heeft. Dat ervaren ze denk ik alleen maar als ik dat als identiteitsdrager voorleef. Als ik laat zien, dat ik God overal 'tegenkom', zullen zij eerder bereid zijn Hem overal te ontmoeten" (docent school A).

5.8.3 Moderator

Om de identiteitsontwikkeling te stimuleren en om hen te leren kritisch met Bijbelteksten om te gaan zetten de docenten de rol van moderator in. Over deze rol vertellen de docenten wel minder dan over de rol van getuige en specialist. De rol wordt wel op iedere school gebruikt, zeer regelmatig om wederkerige ontsluiting (zie 5.4.3) te bereiken tussen de Bijbeltekst en de leefwereld van de leerlingen. Qua didactiek maken de docenten hierbij vooral gebruik van het gesprek en opdrachten. In het eerste geval treden zij op als gespreksleider, in het tweede geval zien zij zich vooral als coach. Als moderator zoeken docenten de aansluiting bij de leefwereld en het niveau van de leerlingen.

5.8.4 Verbeelder

Slechts een beperkt deel van de opdrachten die leerlingen maken en de gesprekken die zij voeren zijn gericht op de creatieve interpretatie van Bijbelteksten. De rol van verbeelder zetten docenten dan ook het minst vaak in. Wanneer zij dit wel doen, doen ze dit op heel verschillende manieren. Een paar keer vertellen docenten dat zij een Bijbelgedeelte tot leven brengen door het heel beeldend te vertellen, door een aansprekende verfilming te laten zien of door hen naar een schilderij van het betreffende Bijbelgedeelte te laten kijken.
Een docent op school A vertelt dat zij de verbeeldingskracht en daarmee de creatieve interpretatie stimuleert door haar manier van vragen stellen:

"Ik heb gemerkt dat een hele vruchtbare vraag altijd is 'Wat zie je voor je'. En nog niet eens 'Wat betekent dit voor je?', maar 'Wat zie je voor je?'. 'Wat betekent het voor je?' roept vaak gewenste antwoorden op, die link kunnen ze vaak heel snel maken. En ik denk, ik ga de toepassing niet voorkauwen. 'Wat zie je voor je?' roept op dat je in beelden gaat denken, ook bij een abstracte tekst. En dat je dus jezelf dwingt om, in de tekst te springen. Dat doen ze dan eigenlijk. (...) Dus ik hoef niet zelf allerlei toepassingen te maken, want als kind was ik allergisch voor toepassingen die een ander maakte, dat kon ik zelf wel. Dus ik vind het vaak ook veel meer de kunst om te suggereren dan om het te vertellen. En als ik erin slaag om dat stukje tekst levend te maken, dan doet het zijn eigen werk wel. Dus..."

Tenslotte treden docenten op als verbeelder door opdrachten die zij voor de leerlingen ontwikkelen. Met verschillende opdrachten brengen zij teksten tot leven. Zo laten zij leerlingen zich inleven met behulp van inleefopdrachten of rollenspelen, laten zij leerlingen zelf een einde bedenken bij een Bijbelverhaal of laten zij leerlingen een Bijbels symbool schilderen. Op school F bezoeken de leerlingen ook een klooster om de metaforische sensitiviteit te stimuleren.

5.8.5 Overige rollen en taken

Naast de docentrollen die direct een rol spelen binnen het onderwijsleerproces vervullen de docenten nog een aantal rollen die te maken met het Bijbelgebruik, zoals de rol van mentor, leerlingbegeleider en beoordelaar. Deze laatste twee rollen komen vooral binnen de sectie godsdienst/

levensbeschouwing voor. Ieder van de docentrollen vraagt bepaalde competenties.
In de rol van mentor of leerling-begeleider gebruiken docenten de Bijbel in gesprekken met leerlingen weinig. Slechts een paar docenten vertellen hierover:

"Als ik dan de kans krijg, soms ook een bemoedigend woord. In Het Boek [eigentijdse vertaling van de Bijbel] stond indertijd voor het Bijbelgedeelte een aantal teksten over een aantal onderwerpen. Dat ging dan bijvoorbeeld over relaties, over liefde, vermoeidheid, boosheid enzovoorts. Daar heb ik er echt een paar van uitgepikt die je juist op dat soort momenten die lastig zijn voor een leerling wel kunt gebruiken. Dan zeg ik ook altijd, daar en daar komt het vandaan" (docent school C).

Op alle scholen met het vak godsdienst-levensbeschouwing, waar zoals we zagen Bijbelgebruik een onderdeel van is, telt het eindcijfer mee voor de overgang. Leerlingen krijgen repetities over de Bijbel en maken hierover opdrachten. Docenten beoordelen hierbij met name de kennis van leerlingen en hun argumentatievaardigheden. Soms vinden de docenten het teleurstellend om te merken hoe weinig leerlingen onthouden over de Bijbel,

"maar ik heb echt toch wel het geloof dat ze meer meenemen dan wij soms kunnen meten" (school C).

Wanneer de docenten vertellen over de competenties die zij nodig hebben om de Bijbel goed een plaats in hun lessen te kunnen geven, dan vertellen zij voornamelijk over twee competenties. Allereerst geven zij aan kennis van de Bijbel en kennis van de achtergronden bij de Bijbel nodig te hebben. Daarnaast hebben zij *"alle tools, didactisch en pedagogisch, die ik maar in me heb"* (docent godsdienst school A) nodig om de Bijbel voor leerlingen relevant te maken. Een aantal docenten geeft aan dat dit voor hen lef en oefening gevraagd heeft.

"Dat vraagt ook, ik zou bijna zeggen veel gevoel voor de kinderziel, want je moet wel uitkijken dat je niet te veel stuurt. Aan de andere kant, je wilt wel een bepaalde kant op en ze die laten zien. Ik doe het al 33 jaar, dus..." (docent school C).

5.9 Moeilijkheden bij het gebruik van de Bijbel

De respondenten ervaren verschillende uitdagingen wanneer zij de Bijbel binnen het onderwijs gebruiken. Dit heeft gedeeltelijk met de Bijbel zelf te maken:

"Het is een mooi, maar ook weerbarstig boek" (MT-lid school B).

Met name de geweldsteksten vinden de respondenten ingewikkelde teksten. Maar ook het feit dat de Bijbelse werkelijkheid meer dan 2000 jaar van de huidige werkelijkheid afstaat en dus een vertaalslag vergt, noemden zij. Tenslotte is de Bijbel ook een erg dik boek, waardoor je er gemakkelijk in 'verdwaalt' (docent school E).
De uitdagingen die door de Bijbel zelf veroorzaakt worden, worden in veel gevallen versterkt door andere factoren, zoals veranderingen in de maatschappij, de identiteit van de school, van collega's en van de docent zelf, vaardigheden van de docent en de methodes die zij tot hun beschikking hebben, de leerlingen aan wie zij lesgeven en de wensen van de achterban.

5.9.1 Maatschappelijke veranderingen

Verschillende respondenten zien in de maatschappelijke ontwikkelingen een uitdaging. De ontwikkeling die hierbij het meest genoemd wordt is de secularisatie. Voor school A is dit een reden om intensief met leerlingen met de Bijbel aan de slag te gaan:

"Er komt een hoop op ze af, de samenleving, kent steeds minder een christelijke invulling. Hoe ga ik als christenjongere daar dan toch mijn plek innemen? Ik wil God dienen, nou, hoe kan ik dat op de plek waar ik sta?" (MT-lid).

Op deze school is secularisatie dus vooral iets wat buiten de school plaatsvindt en waar leerlingen binnen de school op voorbereid moeten worden. Op de andere scholen is secularisatie ook iets wat binnen de school plaatsvindt en waardoor respondenten het moeilijker vinden de Bijbel te gebruiken of waardoor de Bijbel op andere manieren gebruikt wordt:

"In de maatschappij zie je dat geloven een andere invulling heeft gekregen, dat zie je hier ook" (docent school E).

De vraag naar het Bijbelgebruik op scholen en de secularisatie, roept bij sommige respondenten van school D en F ook de vraag naar de plaats van het bijzonder onderwijs op. Twee docenten op school D, die voorheen op een openbare school werkten, vragen zich af of godsdienstonderwijs wel thuishoort op een school:

"Maar de toekomst kan best zijn, dat denk ik misschien ook wel, dat een school gewoon puur onderwijs geeft, zonder godsdienst. Dat het niet meer

gegeven gaat worden. En dat bijvoorbeeld een school zegt, dat uur komt er een predikant of er komt een imam".

De rector van school F wijst op het belang van het maatschappelijk debat wanneer het gaat om de legitimiteit van het bijzonder onderwijs:

"Scholen die een christelijke identiteit hebben, hebben het wel nodig dat dat debat ook in het maatschappelijk middenveld gevoerd wordt. Om daarnaar te kunnen verwijzen, om zich daardoor te laten inspireren, maar ook gewoon om sterk te staan in de samenleving".

Belangrijke organisaties binnen dit debat zouden Verus en de protestantse kerk moeten zijn volgens deze rector. In onze huidige tijd, hoeven christelijke scholen hun bronnen niet op te geven volgens hem. Wel moeten er nieuwe woorden aan gegeven worden. Dat is een uitdagend proces:

"Dat is natuurlijk het dubbele van deze tijd waarin we leven. Er is heel veel behoefte aan identiteit, aan saamhorigheid, of bezield verband. Nou ja, je kent al die woorden wel. Maar waarom lukt het dan niet om aan die maatschappelijke behoefte, die er dwars in de samenleving ligt, een bijdrage te leveren? En dat dat ook een appel doet op mensen om eens na te denken over die dingen die wij belangrijk vinden? Ergens kunnen we die slag niet maken. Dat vind ik jammer."

5.9.2 Identiteit van de school

De moeilijkheden die scholen hebben met Bijbelgebruik in relatie tot de identiteit van de school verschilt van school tot school, maar wordt steeds beïnvloed door de maatschappelijke context. Er zijn respondenten die de mate van Bijbelgebruik binnen de school waarderen en het als een uitdaging zien dit ook goed te borgen. Ook zijn er respondenten die vinden dat het Bijbelgebruik een sterker onderdeel van de identiteit zou mogen worden. Geen van de docenten vindt dat de Bijbel een te grote rol speelt in de schoolidentiteit van hun school. De schoolleiders van school A en C zien het als een uitdaging het Bijbelgebruik goed te borgen, zeker bij een achterban die langzaam breder wordt (school A) of al zeer breed is (school C).

"Voor mij is het veel belangrijker dat al de dingen die net voorbij zijn gekomen, dat die blijven bestaan" (rector school C).

De rector van school B en een van de docenten van school C zien graag dat, naast Bijbelgebruik in dagopeningen en vieringen, de Bijbel en Bijbelse noties ook aan bod komen in de leerstof van de verschillende vakken:

"En ik denk dat het te weinig gebeurt. Wat mij betreft zou dat veel meer mogen zijn. Al is het alleen maar om die traditie door te geven, van hoe er in het verleden mee omgegaan is, en hoe je de inspiratie door kunt geven voor vandaag en voor morgen. (...) maar voor mijn gevoel is het net iets te weinig om een voluit christelijke school te zijn" (rector school B).

School D, E en F zijn *'een zeer pluriforme school'*, waardoor *'ik allerlei vanzelfsprekendheden niet mag aannemen'*. Een docent op school E noemt dit de belangrijkste uitdaging. Hierdoor is het Bijbelgebruik binnen de school flink afgenomen.

"En daarvan vraag ik me wel af af: wat is het beleid in onze school op een gegeven ogenblik. Als ik moet uitleggen wat ons christelijke karakter op onze school is, dan kom je met de dingen die je kan zien. Maar dat wat je samen doet, wat je samen bent, dat is al een stuk moeilijker om vast te leggen" (docent school E).

Verschillende respondenten op school E en F geven aan

"heel bescheiden hoor, het is een prachtige school, maar ik zou wel graag de christelijke identiteit wat meer uitgedragen willen zien" (docent Levo school F).

De docenten van school D en E en de rector van school F benadrukken dat het gesprek over de identiteit meer gevoerd zou moeten worden.

"Ik zou wel op een wat meer samenhangende en gestructureerde wijze met identiteit om willen gaan. Dat je dan uiteindelijk ook met die Bijbel te maken hebt. Maar er zit dan echt een voorfase in" (rector school F).

Tegelijkertijd ligt hier, juist in een pluriforme omgeving ook een uitdaging. Zeker wanneer ook leidinggevenden *"handelingsverlegen zijn of onbekend met de thematiek"* (rector school F) wordt het heel lastig een gesprek te organiseren over identiteit.

5.9.3 Identiteit van collega's

Een paar docenten en MT-leden noemen de identiteit van collega's de grootste uitdaging als het gaat om Bijbelgebruik. Een heel aantal andere respondenten benoemen dit

eveneens als uitdaging. Dit gebeurt vooral wanneer collega's niets met de Bijbel hebben én de respondent zelf een christelijke levensovertuiging heeft. Met name de respondenten op school B en C en de docenten godsdienst-levensbeschouwing op school E zien de identiteit van sommige collega's als een moeilijkheid bij het Bijbelgebruik binnen de school. De collega kan hierbij zowel erg weinig van de Bijbel weten als weerstand hebben tegen de Bijbel of het voeren van een identiteitsgesprek. Het lijkt erop dat in deze gevallen de geleefde identiteit van de collega duidelijk verschilt van de geleefde identiteit van respondent, maar dat dit voor de respondent ook nog eens schuurt met de formele identiteit van de school.
Docenten die zelf weinig met de Bijbel hebben, vinden het lastig deze te gebruiken volgens sommige respondenten:

"Als het voor jou niet relevant is, dan wordt het sowieso voor een docent moeilijk om dingen uit te leggen die niet voor jou relevant zijn. Ik heb ook moeite als ik een bepaald beleid uit moet leggen waar ik niet achter sta" (docent godsdienst-levensbeschouwing school E).

Respondenten vinden dit een uitdaging voor het vormgeven van de schoolidentiteit.

"Kijk, leraren zijn natuurlijk de sleutel tot je succes. Alles wat ik wil, staat of valt met of ik leraren kan bewegen of inspireren om dat te doen wat ik graag... (...) En ter zake van dit thema merk ik dat leraren gewoon een grote afstand hebben tot die christelijke traditie. Dat is zoals het is, en ik verwacht niet dat het significant zal wijzigen door een ander aannamebeleid, of dat de arbeidsmarkt zich zou wijzigen. Dat is de realiteit waarmee ik werk. Dus hier zit een grote, hele grote uitdaging om toch iets op gang te krijgen" (rector school F).

Met name op school C en E ervaren docenten ook weleens wat weerstand bij collega's als het gaat om Bijbelgebruik. Gevoelens van weerstand leiden er volgens docenten op school E toe dat er formeel vrij weinig over de identiteit gesproken wordt. De docenten godsdienst-levensbeschouwing van school E vertellen dat zij bepaalde schroom ervaren om hun mening soms Bijbels te onderbouwen:

"Wat ik – en meer collega's, denk ik – toch nog wel aardig zou vinden is, dat je daar ook gesprek kunt blijven voeren. En dat kan voor mij heel breed hoor. De vraag wat is goed onderwijs? Maar dat er dan eigenlijk ook de veiligheid is om het dan ook rustig over een Bijbel te hebben. Of dat nou is met iemand met een boeddhistische achtergrond, prima, maar, dat je daar ook wel dat gesprek blijft voeren. Tenminste ik heb vaak zelf gemerkt dat ik wel wat terughoudend daarin ben".

Op school C worden dergelijke gesprekken wel gevoerd, maar nemen lang niet alle docenten aan deze gesprekken deel. Wanneer het over het geloof gaat, merken de docenten dat sommige collega's *"ietwat ongemakkelijk beginnen te kijken."*

5.9.4 Identiteit van de leraar

Verschillende respondenten geven aan een spanningsveld te ervaren tussen aan de ene kant hun persoonlijke identiteit en aan de andere kant hun professionele identiteit.
Allereerst zijn er respondenten, die hun *"geloofsei niet kwijt kunnen"* (docent school B). Dit komt vooral voor bij respondenten met een duidelijke levensovertuiging in een heterogene school. Omdat ze niet mogen evangeliseren, hebben ze het gevoel dat ze *"een deel van de rijkdom"* van de Bijbel achterwege moeten laten,

"terwijl je soms wel de behoefte voelt om het te delen" (docent school B).

Ten tweede heeft een aantal respondenten moeite met Bijbelgebruik op school. Dit zijn allemaal respondenten voor wie de Bijbel geen geloofsboek is en die werken op school D en E. De Bijbel stuurt voor hen leerlingen teveel een bepaalde richting op:

"Maar ik schrok wel dat we het over Bijbelgebruik gingen hebben. Ik dacht: oh nee. Om twee dingen: voor mij zit er een connotatie met het streng christelijke dogmatische, in ieder geval dat doet het met mij. Het voelt niet goed, laat ik het zo maar zeggen. En twee, ik weet er ook gewoon heel weinig van, hoewel ik wel katholiek ben opgevoed" (MT-lid school E).

Verschillende docenten vragen zich ten derde af wat zij van hun persoonlijk geloof willen delen en zien hierin een spanningsveld:

"In het begin dacht ik:, ik ga het onderwijs in en dan kan ik leerlingen bekeren. Langzamerhand kom je erachter dat dat punt 1 niet de opzet van het onderwijs is, maar punt 2 ook niet eerlijk is. Omdat je het

wel kunt voorlezen en het zo kunt vinden, maar ieder mens heeft een eigen keuze, en naarmate je meer vrijheid en ruimte geeft en meer uitlegt zijn ze meer geneigd om het serieuzer te nemen dan als je zegt: dit is de enige manier. En ik heb wel geworsteld, of een uitdaging, met mijn eigen identiteit: hoe moet ik dat op een goede manier vormgeven?" (docent godsdienst-levensbeschouwing school E).

Een islamitische docent Levo op school F wil niet laten zien wat ze persoonlijk gelooft, omdat ze dat niet bij de identiteit van de school vindt passen. Wanneer professionele identiteit en persoonlijke identiteit vrij nauw met elkaar verbonden zijn, zoals voor godsdienstdocenten regelmatig het geval is, vormt dit voor respondenten het vijfde spanningsveld. Dit vraagt veel van hen, zeker wanneer ze zich niet in een methode of een visie op het vak kunnen vinden. Voor een van de docenten is dit de reden om geleidelijk de overstap te maken naar een ander vak:

"En dat heb ik ook weleens in de methode. Daar worden redelijk theologisch keuzes gemaakt, waarvan ik denk: mwa daar zou ik wel wat meer over willen zeggen. Ja en dan kom ik nog weleens in de knel met mijn eigen identiteit. Dat is ook deels de reden dat ik aan het omscholen ben naar maatschappijleer, want het vak vraagt ook heel veel van je eigen identiteit, en de verhouding. Dat ik op gegeven moment denk: ik vind het ook wel heerlijk om een stukje afstand daarvan te kunnen nemen" (docent godsdienst school C).

Verschillende docenten op school A, B en C vinden het ten zesde een uitdaging om dat wat ze de leerlingen vertellen over God en de Bijbel ook in de praktijk te brengen als ze zelf voor de klas staan, zeker in situaties dat ze leerlingen tot de orde moeten roepen:

"Liefde, geduld, vrede, zachtmoedigheid, vriendelijkheid... in balans krijgen met 'oerverveld' leerlinggedrag" (docent school A).

5.9.5 Competenties van de docent

De eigen competenties van de docent worden het op een na vaakst genoemd als gevraagd wordt naar uitdagingen met betrekking tot Bijbelgebruik.
Van iedere school geven meerdere respondenten aan graag beter in staat te zijn de Bijbel op een goede manier te gebruiken. Net als bij de gebruikte didactiek (5.7) is ook bij deze uitdaging de didactische driehoek te herkennen. De docenten willen graag meer kennis van de Bijbel (leerstof – docent), willen tools om de Bijbel dichterbij leerlingen te brengen (leerlingen – leerstof) en zijn graag beter in het voeren van gesprekken met leerlingen (leerlingen-docent).
Verschillende docenten geven van zichzelf aan onvoldoende Bijbelkennis te hebben: Docenten die er niet mee opgevoed zijn, geven ook aan eigenlijk niet te weten hoe je de Bijbel moet lezen:

"Ja, want jij [tegen collega] zegt dat het heel mooi is, maar dat ding is niet te lezen als je er niet een soort handleiding bij hebt. Ik ben weleens voorin begonnen maar dat is echt hopeloos. (gelach) Niet te doen. Ik ben gestopt toen ze de woestijn in gingen en na 800 regels kwamen met hoe je een tent op moest zetten. Dat had iemand wel even moeten vertellen dat je dat niet zo moet lezen" (docent school E).

Zij zouden bijvoorbeeld geholpen zijn

"met een heel eenvoudig handboek, waar de meest gevierde feesten, de meeste prominente dingen uit de Bijbel, kort in uitgelegd worden in jip-en-janneketaal" (docent school D).

Andere docenten die niet met de Bijbel opgevoed zijn, weten onvoldoende om vragen te beantwoorden van leerlingen of om verbanden te leggen tussen actuele gebeurtenissen en de Bijbel. Dit laatste geldt overigens niet alleen voor docenten die weinig ervaring met de Bijbel hebben:

"Vind wat [collega] daarstraks vertelde nog steeds spectaculair (gelach). Goed naar het nieuws luisteren, aan de klas vragen: wat vond je nou opvallend? En dan de Bijbel openslaan en een stukkie tevoorschijn halen" (docent school C).

De behoefte aan meer Bijbelkennis, meer kennis van de context en kennis van de relaties tussen de Bijbel en andere godsdiensten wordt breed gedeeld.
Met name de godsdienstdocenten zoeken naar werkvormen en materialen om de lijn leerling – leerstof te versterken en een proces van wederkerige ontsluiting op gang te brengen. Dat leerlingen nauwelijks kennis van de Bijbel hebben, vormt hierbij een extra uitdaging:

"Voor mij is de grootste uitdaging om een oud boek dat zij zelf niet lezen, waar zij geen kennis over hebben, dat in een hele andere

culturele historische context geschreven is, om dat naar hun leefwereld te trekken op een manier dat het niet als trekken voelt, maar juist op een natuurlijke manier. En wat ik best heel lastig vind is dat ik daar niet de goede tools voor heb. En misschien ligt dat aan mijn eigen competenties, maar misschien ook gewoon aan materiaal dat niet voorhanden is" (docent godsdienst-levensbeschouwing school E).

Een andere docent vertelt dat zij daarom zoekt naar *"heel andere out-of-the-box manieren"* (docent godsdienst school B) om de Bijbel in te brengen. Tenslotte geven docenten van school A, B en C aan te hebben moeten leren het geloofsgesprek met leerlingen te voeren of dit nog te willen leren. De een vindt het hierbij vooral een uitdaging zichzelf kwetsbaar op te stellen en het persoonlijk te maken:

"Als je het hebt over 'wat vinden de mensen lastig?' dan gaat het over het persoonlijke erin brengen" (MT-lid school C).

Een ander vindt het een uitdaging met het onvoorspelbare karakter van een gesprek om te gaan en vertelt daarom veiligheidshalve liever:

"Dus dan prikkel ik ze nog niet zo erg. Dat vind ik ook wel een uitdaging hoor, om dat wel meer te doen" (docent school A).

Een docent vertelt waarom hij zijn eigen competenties zo belangrijk vindt:

"Omdat je hier zo makkelijk dingen kapot kunt maken. (...) Dat iemand zegt: 'Jezus en God en geloof, daar wil ik niets meer mee te maken hebben'. En dat is een verantwoordelijkheid waar ik me erg van bewust ben." (school C).

5.9.6 Bruikbaarheid van leermiddelen

Op school D is de afwezigheid van geschikte leermiddelen over Bijbelgebruik een belangrijke moeilijkheid. Deze uitdaging betreft overigens niet alleen materiaal over de Bijbel, maar speelt op meer terreinen binnen het praktijkonderwij. Materiaal is of te moeilijk of te kinderachtig voor hun leerlingen. Zo is Oase bijvoorbeeld te moeilijk voor het praktijkonderwijs volgens de respondenten. Omdat veel leerlingen een leesachterstand en een korte concentratieboog hebben en moeilijk abstract kunnen denken, zoeken zij actualisaties van de Bijbel en multimediaal materiaal:

"iets vergelijkbaar met TED-filmpjes waar je de inspiratie-bronnen kan krijgen, (...) Dat zou ik een moderne slag vinden voor misschien wel het nieuwe Bijbelgebruik (...). Kijken of je dat kunt ontwikkelen. Papier, daar moeten we mee oppassen."

Hierbij maken ze het liefst gebruik van een platform waarop mensen *"tips verzamelen. Doe er geen duur jasje omheen. Kijk even wat werkt en waar ik het kan vinden. Dus ontsluit dat"* (rector school D).
De behoefte naar een onlineplatform met lesideeën en multimediaal materiaal bestaat echter niet alleen binnen het praktijkonderwijs. Ook de docenten godsdienst-levensbeschouwing van school E spreken hierover:

"Jij noemde net al even filmpjes die Bijbelverhalen verbeelden, maar er is geen goede methode die dat op een leuke manier consequent en aansprekend genoeg doet."

Doordat het materiaal dat de docenten zoeken slecht beschikbaar is, ontwikkelen ze veel zelf:

"Maar ik vind het wel een heel moeizaam proces, om dat zelf te ontwikkelen. Ik maak inderdaad graag gebruik van wat andere mensen al bedacht hebben. Om daar stukjes uit te halen."

De uitdagingen die de godsdienst-docenten op school C met het lesmateriaal ervaren, hebben een heel andere oorzaak. Zij gebruiken eigen lesmateriaal

"uit de tijd dat het vak godsdienst echt nog catechese was. En daar zijn in de loop van de jaren wel kleine dingen in aangepast, maar tijd om het helemaal aan te passen hebben we niet. Dus dit is wat lapwerk".

Een andere docent vertelt:

"Ik ben dus voortdurend heel erg op zoek naar die toepassing en de relatie met het dagelijkse leven. En die moet ik daar eigenlijk ook zelf bij maken. Daar ben je gewoon lang mee bezig, om dat hermeneutische stukje te doen".

Deze docent stapt dan ook heel graag over op een bestaande methode.
De eerste docent is *"daar nog niet helemaal van overtuigd", omdat je met een bestaande methode "wel vast zit"*.
Verschillende scholen en docenten zijn zoekende wat betreft het materiaal dat zij voor de dagopening gebruiken of gebruiken het niet. School D heeft het abonnement op de Zoutkorrel, de voorloper van Oase, stopgezet, omdat dit materiaal te moeilijk was

voor praktijkleerlingen. Op school F wordt Oase nog zo weinig gebruikt dat de sectie Levo besloten heeft het abonnement met ingang van het komende schooljaar stop te zetten. Ook op school E is er een abonnement op Oase, maar wordt het weinig gebruikt. Op school B en C geven verschillende docenten aan zich regelmatig niet te kunnen vinden in de gevolgde theologische lijn van Oase en daarom eigen materiaal te gebruiken of een eigen draai aan het materiaal te geven. De docenten op zowel school A, B als C gebruiken weinig van de lessuggesties die gegeven worden:

"de vragen die dan daar gesteld worden over die stellingen, die snap ik zelf soms niet eens zo goed. En (...) dat het ergens anders heen gaat dan dat ik zelf denk dat het heen moet" (docent school A).

5.9.7 De leerlingen

De uitdagingen die veruit het meest genoemd worden, hebben te maken met de leerlingen zelf. Vooral het gebrek aan kennis en het Bijbelse analfabetisme worden veel genoemd. Docenten in het vmbo en praktijk-docenten noemen daarnaast regelmatig het niveau van hun leerlingen als uitdaging. Tenslotte vindt een aantal docenten het een uitdaging in de geest van de Bijbel te blijven handelen bij moeilijk leerlinggedrag.

5.9.7.1 Onbekendheid met de Bijbel

Voor veel leerlingen is de Bijbel *'een boek wat je echt moet openen voor de kinderen omdat het iets onbekends is. Dus je opent een onbekende wereld'* (docent Levo school F), maar ook een onbekende taal:

"het is natuurlijk ook echt een hele andere manier van denken in de oosterse cultuur dan wij gewend zijn in de westerse cultuur. Wij willen gewoon antwoorden. Wij willen letterlijk, wij willen direct. Ze zijn daar veel meer metaforisch. En je beantwoordt een vraag met een vraag. En je gaat op zoek naar de betekenis van de tekst, prachtig. Wij hebben dat niet. Wij zijn dat enorm kwijtgeraakt, wat jammer is" (docent godsdienst school B).

Het gebrek aan Bijbelkennis vormt niet alleen in de lessen godsdienst-levensbeschouwing een uitdaging, maar ook tijdens de andere lessen, met name tijdens (literatuur)geschiedenis.

"Ik geef nu bijna twintig jaar les, en het verbaast mij hoe weinig kennis er is van de Bijbel. Dat ik de meest basale zaken nog moet uitleggen. Echt, vorig jaar gebruikte ik het woordje 'Jezus'. Ik denk: nou dat kan wel. Toen werd mij echt serieus gevraagd: 'Wie bedoelt u?' Ik sta niet heel vaak met m'n bek vol tanden zoals je weet, maar ik was helemaal flabbergasted. Ik dacht echt: wat gebeurt me hier? Maar ja, een simpel woord als 'sacrament', of 'in de ban doen', dat moet je allemaal uitleggen. En dat is wel handig als je Luther uitlegt, dat je weet wat sacrament is" (docent school E).

Verschillende docenten geschiedenis en Nederlands van school E en F geven aan dat de geschiedenis en de literatuur zonder kennis van en begrip voor de Bijbel moeilijker te begrijpen is:

"Als ik Wolkers lees, dan lees ik op een hele andere manier dan wanneer mijn leerlingen dat lezen. Die kennen die achtergrond helemaal niet, die snappen er dus ook regelmatig niks van. En uul voor Wolkers een hele hoop andere dingen in, maar het probleem is hetzelfde. (...) Dan gaat er een hoop verloren als je een achtergrond niet herkent, natuurlijk" (docent school E).

Tegelijkertijd vraagt een van de respondenten zich af of dit dan erg is:

"Ik heb niet de indruk dat leerlingen daardoor minder goed in mijn vak geworden zijn, nee, dat denk ik niet" (docent school F).

Dat veel leerlingen weinig kennis hebben van de Bijbel en de Bijbeltaal niet spreken verandert het Bijbelgebruik wel. Zo gaan de meeste docenten *"uit van nul en daar dan maar op aansluiten"* (docent godsdienst school C). Het is hierbij een uitdaging de lesstof uitdagend te houden voor leerlingen die al wel meer weten van de Bijbel dan anderen. Dit speelt op school A en C:

"De ene leerling komt binnen met een heel pak aan Bijbelkennis of -onderwijs. En de ander nou echt, met het minimale. Dat je echt denkt: wat is dit? Onder welke steen heeft die geslapen? Ook een gereformeerde steen?" (docent godsdienst school A).

De godsdienstdocenten van school A zoeken daarom naar differentiatiemogelijkheden binnen hun lessen.

5.9.7.2 Desinteresse voor de Bijbel

Heel wat leerlingen hebben tijdens de lessen godsdienst-levensbeschouwing *"voor het eerst een bijbel in de hand."* (docent school B). Het is een uitdaging voor de docenten dit voor leerlingen vreemde boek te ontsluiten:

"Het is nieuw, maar tegelijkertijd

een boek waaraan een stoffig imago kleeft: 'saai' of 'ouderwets' " (docent godsdienst-levensbeschouwing school E).

Leerlingen zijn vaak niet gemotiveerd om met de Bijbel te werken:

"Ja, het is niet alleen maar dat ze het moeilijk vinden, maar ze hebben er ook niks meer mee. Dat is het denk ik ook. Ze vinden het heel raar dat ze iets moeten uitzoeken en onderzoeken waar ze zelf niets meer aan hebben volgens hun eigen inzicht en ja, daardoor vinden ze het zonde van de tijd" (docent levo school F).

Verschillende docenten geven aan het moeilijk te vinden om te gaan met deze desinteresse:

"Ja, als, als je leerlingen wilt laten nadenken over iets, en ze vertikken het gewoon. Dat vind ik heel moeilijk" (docent godsdienst school C).

Toch is dit voor de meeste docenten godsdienst-levensbeschouwing geen reden de Bijbel niet te gebruiken:

"Je moet daarmee oefenen, dus raar en vreemd is geen reden om er geen kennis mee te maken" (docent Levo school F).

Docenten van de overige vakken geven wel regelmatig aan dat het gebrek aan kennis en de desinteresse een reden is om de Bijbel niet te gebruiken.

5.9.7.3 Het niveau van leerlingen

Verschillende docenten geven aan dat de Bijbel voor leerlingen van de laagste niveaus van het vmbo en het praktijkonderwijs een ingewikkeld boek is:

"Mijn ervaring is dat de leerlingen bij het lezen van de Bijbel veel moeite hebben met alle bladzijdes, hoofdstukken en Bijbelboeken. Zij hebben leesachterstanden en dit bemoeilijkt het lezen van een Bijbel" (docent school D).

Daarnaast staat er veel abstracte en poëtische taal in de Bijbel:

"Ik moet daar zelf al heel erg over nadenken en weet je, onze leerlingen hebben behoefte aan: de fiets is groen, gewoon concreet" (docent school D).

Docenten lossen dit over het algemeen didactisch op door eenvoudige vertalingen te gebruiken, multimediale middelen in te zetten, een Bijbelgedeelte te kopiëren of door verhalen na te vertellen. Ook gebruiken de docenten juist voor deze leerlingen vaak heel ervaringsgerichte werkvormen. Omdat deze leerlingen *'nog geen drie zinnen op papier krijgen'* maken de vmbo-bb leerlingen bij een godsdienstdocent op school A bijvoorbeeld een slinger om te ervaren wat David deed toen hij Goliath versloeg en was op school D een zwerver eens onderdeel van de kerstviering, om de leerlingen te laten ervaren wat de herders destijds opriepen. Op deze manier proberen de docenten de Bijbel zo dicht en concreet mogelijk bij de leerlingen te brengen.

5.9.7.4 Moeilijk leerlinggedrag

Verschillende respondenten geven aan het een uitdaging te vinden om in de geest van de Bijbel te blijven handelen, wanneer leerlingen vervelend gedrag vertonen. De leerlingen blijven zien als 'parel van God' of hen bewust vergeven, helpen hierbij:

"Een keer kwam een leraar binnen, een collega. Die zei, aan het eind van de pauze: 'oh, ik moet weer naar 2a, vreselijk. (gelach) Ik heb het goedschiks geprobeerd, ik heb het kwaadschiks geprobeerd, wat nu? Toch maar weer goedschiks. Ik geloof dat ik ook van genade leef!'. Daar ging die. Dat is wel even heel raak, en grappig, maar ook precies waarom je toch maar weer overnieuw begint met zo'n klas. Ja." (docent school A).

5.9.8 Identiteit van de ouders

Respondenten krijgen regelmatig kritische vragen van ouders als het gaat om Bijbelgebruik. Die stellen kritische vragen over opdrachten die leerlingen moeten maken of over een uitspraak van de docent. Ook stellen ze soms kritische vragen over het Bijbelgebruik an sich. Ze vinden het niet nodig dat hun kind een Bijbel heeft of gebruikt. In de meeste gevallen vinden respondenten dit maar een kleine uitdaging, omdat een goed gesprek met de ouders vaak al veel kou uit de lucht haalt:

"Toen kwamen ze op tienminutengesprek en toen moesten ze me gelijk geven. Dat was een leuk gesprek" (godsdienstdocent school B).

Hoe breder de achterban is, hoe groter de uitdaging op dit punt wordt. Dit is duidelijk terug te zien op school C, waar deze uitdaging het meest genoemd werd:

"We hebben ook laatst een enquête gehouden, en dat is dan ook fantastisch interessant. Want dan is het ook echt zo verdeeld: 30% vindt het super wat er gebeurt op het gebied van identiteit en 30% zegt: 'Mag nog wel iets duidelijker'. De andere

30% zegt: 'Begint aardig biblistisch en belerend te worden'. Dus dan denk ik: oké, dan doen we niets anders, want we zitten in het midden. Dus ja, je bedient daar dus nooit iedereen mee. Dat moet je je vooral goed realiseren. En als je daar maar transparant in bent, dan durf ik daar ook wel voor te staan" (rector).

Het blijft wel een zoektocht voor de school om zowel de 40% kerkelijk meelevende ouders recht te doen als de overige 60%, vertelt de rector:

"Maar als ik voor het examen zou schrijven dat we het over gaan laten aan de Here of het allemaal goed gaat komen, dan ben ik er weer wat kwijt. Dan hou ik nog 5% over van het totaal. Dus je moet wel zoeken, terwijl je wel kunt zeggen: je hoeft het niet alleen te doen. Dus taal is ook de sleutel (...) Ik voel me soms wel een dominee die zijn preek voorbereidt."

Islamitische ouders vormen in een aantal gevallen een bijzondere groep. Zij hebben er soms moeite mee dat hun kind uit de Bijbel leest of vieringen bezoekt. Op school B speelt dit vooral op het vmbo basis-kader, omdat er weinig openbare scholen van dit niveau in de omgeving zijn. Dit roept bij medewerkers in de school de vraag op hoe zij hier mee om moeten gaan.

"Een collega godsdienst zat met een dilemma. (...) Dat er kinderen waren die vanuit hun islamitisch geloof van hun ouders de opdracht hadden: je mag geen bijbel gebruiken. Eentje mocht hem zelfs niet aanraken. Hoe moet je daarmee omgaan? We kunnen een discussie gaan hebben over de islam. Daar gaat het mij niet om. Maar het gaat mij er veel meer om dat wij dit soort vragen veel meer gaan krijgen, soms vanuit onwetendheid van van misschien wel christelijke collega's maar misschien ook wel islamitische ouders. Dat je die uiteindelijk ook wel op je eigen bord krijgt. Ook in een dagopening, ook bij jouw gebed bijvoorbeeld."

De rectoren van school C, D en E vertelden dat zij dit niet accepteren. Op school E en F is de achterban in het afgelopen decennium smaller geworden:

"Als we hier de open dag hebben, ja, dan liggen hier wat materialen voorin. En tien jaar geleden kwamen de ouders dan met twee vragen, twee diepe vragen, naar binnen. Namelijk, doen jullie te veel of doen jullie te weinig aan de Bijbel? De mensen die zich af hebben gevraagd: 'Doen jullie te weinig aan de Bijbel?', die zijn naar De Passie vertrokken of naar een reformatorische school. Die zien we niet meer. Dus nu vooral: 'Doen jullie niet te veel, zijn jullie niet bezig met indoctri-?', of 'Wat heerlijk dat jullie hier de vijf wereldgodsdiensten behandelen en dat dat al min of meer gelijk is.' Dus dat dat roept een hoop, nou, opluchting eigenlijk op. Voor de rest zijn de ouders niet echt meer in beeld" (docent Levo school F).

Op school A wordt de achterban juist breder, doordat ouders aankloppen die zich wel *"ergens religieus christelijk weten, maar niet meer gebonden zijn aan een kerkgenootschap."*
Dit vraagt bezinning van het MT. ●

6. CONCLUSIE

De hoofdvraag van dit onderzoek luidde:

Hoe wordt de Bijbel, in de perceptie van leraren en hun leidinggevenden, in het christelijk primair en voortgezet onderwijs gebruikt?

We hebben een antwoord op deze vraag gezocht door middel van kwalitatief onderzoek in de vorm van focusinterviews met leraren en leidinggevenden op zes basisscholen en zes scholen voor voortgezet onderwijs. De hoofdvraag is opgesplitst in zeven deelvragen. Aan de hand daarvan hebben we zicht gekregen op de perceptie van leraren en leidinggevenden op het Bijbelgebruik in hun scholen.
Het onderzoek laat allereerst een rijke diversiteit aan vormen van Bijbelgebruik zien. De Bijbel wordt in het protestants-christelijk primair en voortgezet onderwijs op tal van momenten gebruikt: bij dagopeningen, tijdens vieringen, bij het vak godsdienst/levensbeschouwing en, met name in het vo, als onderdeel van de leerstof bij de andere vakken. De wijze waarop de Bijbel gebruikt wordt en de doelen die men daarmee nastreeft, verschillen van school tot school en van docent tot docent.
Naast deze directe vormen van Bijbelgebruik speelt de Bijbel voor veel leraren en leidinggevenden ook op een indirecte manier een belangrijke rol. De Bijbel lijkt een plek te hebben in het narratief van veel leraren en leidinggevenden en spreekt daardoor ook mee in de schoolcultuur. De mate waarin de Bijbel direct en indirect gebruikt wordt, lijkt in belangrijke mate af te hangen van de waarde die de leraar of leidinggevende zelf aan de Bijbel toekent.
Hieronder geven we per deelvraag de belangrijkste conclusies weer.

6.1 Conclusies per deelvraag

6.1.1 De plaats van de Bijbel in de schoolorganisatie

Veel scholen blijken zoekend te zijn als het gaat om de plaats van de Bijbel in beleidsvormingsprocessen en de vormgeving van de christelijke identiteit. De opvattingen over en de kennis van de Bijbel bij leraren en leerlingen zijn veranderd. Deze veranderingen doen zich op alle scholen voor, maar de aard ervan verschilt van school tot school. Zo verschillen leraren op school A van mening over bepaalde Bijbelpassages, terwijl ze op school F verschillend denken over de waarde van de Bijbel. Scholen zoeken daarom naar wegen om het Bijbelgebruik te laten aansluiten bij leraren en leerlingen. Zo zoekt de ene school naar nieuwe manieren om de Bijbel relevant te maken, terwijl een andere school in de forse afname van het Bijbelgebruik aanleiding ziet om de christelijke identiteit op andere manieren vorm te geven. De vanzelfsprekendheid van Bijbelgebruik is in veel gevallen voorbij.
Sommige scholen hebben concrete verwijzingen naar de Bijbel in beleids- en schooldocumenten weggehaald. Op sommige scholen worden kernwaarden gedestilleerd uit de Bijbel. Soms zijn deze gemakkelijk te herkennen als Bijbelse kernwaarden. In andere gevallen zijn ze op de Bijbel geïnspireerd en minder gemakkelijk als zodanig te herkennen. In het po worden soms concrete schoolregels rechtstreeks aan de Bijbel ontleend.
In het kader van de schoolbrede organisatie wordt vaak het toelatingsbeleid van leraren en leerlingen genoemd. Wat de leraren betreft verschilt het beleid per school. In zowel het po als het vo is op school A, B en C een christelijke levensovertuiging gewenst of verplicht. Op de andere scholen is dit veel minder belangrijk. Op scholen waar een christelijke levensovertuiging geen vereiste is, benadrukken sommige respondenten dat het Bijbelgebruik onder druk komt te staan wanneer veel leraren weinig met de Bijbel hebben. Op twee scholen in het vo leunt het Bijbelgebruik bijvoorbeeld sterk op één leraar. Dat maakt het Bijbelgebruik op die school kwetsbaar.
Wat het toelatingsbeleid van leerlingen betreft zijn alle scholen heel duidelijk in de richting van de ouders. Behalve op school A in het vo zijn alle leerlingen welkom, mits zij de identiteit van de school respecteren en aan alles in de school meedoen. Wanneer leerlingen of hun ouders weigeren vieringen bij te wonen of een Bijbel aan te schaffen of te lezen, verwijst de school naar deze beleidsregel. Dat kan betekenen dat ouders niet voor die school kiezen, blijkt uit een aantal voorbeelden dat in het po is genoemd. In het vo werd enkele malen verteld dat het verwijzen naar deze beleidsregel voldoende was om

een leerling mee te laten doen aan de verschillende momenten waarop de Bijbel gebruikt werd.
Uit de gesprekken met de respondenten blijkt dat de rol van de directie belangrijk is voor het Bijbelgebruik op de scholen. Het is de rol van de directeur om het op de kaart zetten en hierover helder te met de ouders te communiceren. Als de directeur niet samen met het team heldere afspraken maakt en hierop stuurt, is de kans groot dat het Bijbelgebruik versloft. De bevraagde directeuren sturen op diverse manieren op het Bijbelgebruik, zoals via functioneringsgesprekken, professionaliseringsaanbod en toespraken.

6.1.2 Verwijzingen naar de Bijbel

De Bijbel als boek is op bijna iedere school aanwezig en voor leraren en leerlingen beschikbaar, hoewel hij niet altijd even goed te vinden is. Op twee po-scholen zijn de Bijbels voor zover bekend niet meer aanwezig. Door de digitalisering is de Bijbel minder zichtbaar aanwezig, maar dit heeft volgens de respondenten geen invloed op het Bijbelgebruik.
In het po geven diverse scholen Bijbels aan leerlingen mee. In veel gevallen gebeurt dat niet pas in groep 8 maar al in groep 6 of 7, zodat leerlingen de Bijbel daadwerkelijk leren gebruiken. Op een aantal vo-scholen ontvangen leerlingen een Bijbel via de Bijbelvereniging (voorheen de Nederlandse Gideons).
Verwijzingen naar de Bijbel zijn in het po ook terug te vinden in schoolnamen. In het vo zijn op school A, B en C (symbolische) verwijzingen te vinden in het gebouw, of staat er een Bijbeltekst op één van de muren. Op po-scholen zijn verwijzingen naar de Bijbel te vinden in symbolen en werkjes en verwerkingen van kinderen, vooral rondom de grote christelijke feesten zoals Kerst en Pasen.

6.1.3 Momenten waarop de Bijbel gebruikt wordt en behandelde inhouden

Bijbelgebruik laat zich allereerst laat zien in dagopeningen. De frequentie van de dagopeningen en de rol die de Bijbel daarin heeft, verschilt per school. In het po worden ook veel christelijke liederen gezongen bij de dagopening of als verwerking ervan. Een ander moment waarop de Bijbel veelvuldig wordt gebruikt, is tijdens de vieringen van de christelijke feesten, met name Kerst en Pasen.
Op verschillende onderzochte scholen heeft de Bijbel in de afgelopen jaren een duidelijker plaats gekregen. Natuurlijk heeft de Bijbel een plek in het vak godsdienst/levensbeschouwing in het vo, vooral in de eerste twee leerjaren. In de andere vakken in het vo wordt de Bijbel regelmatig gebruikt voor een beter begrip van de vakinhoud. Dit geldt met name bij de culturele vakken.
Ook leggen leraren en leidinggevenden een duidelijke link tussen Bijbelgebruik en schoolcultuur. De schoolcultuur wordt voor een belangrijk deel gevormd door Bijbelse kernwaarden. Dit is in beide sectoren vooral zichtbaar op school A, B en C. In het po wordt hier in de klas expliciet aandacht aan besteed, bijvoorbeeld in lessen rond sociaal-emotionele vorming van leerlingen.
Uit dit onderzoek komt naar voren dat leraren selectief gebruikmaken van de Bijbel. Ze kiezen vaak verhalen die aansluiten bij de leerlingen. In de praktijk betekent dit dat vooral de bekendste verhalen aandacht krijgen en zogenoemd moeilijke Bijbelpassages, zoals geweldsteksten, weinig aandacht krijgen. In het PO wordt vaak een selectie gemaakt op basis van ‘vertelbaarheid’ van een verhaal. Genres als wijsheidsliteratuur en psalmen krijgen hierdoor minder een plek in het onderwijs.
Sommige leraren en leidinggevenden gebruiken de Bijbel niet of nauwelijks in hun werk. Zij noemen hiervoor verschillende oorzaken, zoals de achtergrond en het kennisniveau van de leerlingen, de visie en kennis van de leraar of het curriculum.

6.1.4 Godsdienstpedagogische modellen en doelen van Bijbelgebruik

In zowel het vo als het po ligt de nadruk op de uitleg van de Bijbel en de traditie. Hierbij leggen leraren wel verschillende accenten. Zo vertelt een leraar op school A bijvoorbeeld geregeld wat de boodschap van een Bijbelgedeelte is en geeft een leraar op school E bijvoorbeeld achtergrondinformatie bij de Bijbel, door te vertellen hoe en waarom bepaalde teksten in de Bijbel gekomen zijn.
Wederkerige ontsluiting tussen de ervaring van leerlingen aan de ene kant en de Bijbel en de traditie aan de andere kant komt op alle scholen voor. Wel zijn er in het po verschillen waar te nemen in de wijze waarop deze wederkerige ontsluiting gestalte krijgt. Op school A, B en C probeert de leraar wel aan te sluiten op de leefwereld van de leerlingen, maar stuurt de leraar op het antwoord dat de leerlingen geven. Op school D, E en F lijkt dit laatste veel opener te liggen en stuurt de leraar minder. In het vo is er een opvallend verschil tussen leraren die theologie gestudeerd hebben (zowel binnen als buiten de sectie godsdienst/levensbeschouwing) en leraren die dit niet gestudeerd hebben. Wederkerige ontsluiting wordt bijna alleen toegepast door leraren met een theologische achtergrond. Het godsdienstpedagogische model van bestaansverheldering krijgt maar in een enkel geval een plek in het onderwijs.

Alle doelen die genoemd zijn in het theoretisch kader, worden op de scholen nagestreefd. Hierbij leggen de scholen wel verschillende accenten. Het ene doel krijgt op de ene school veel meer aandacht dan het andere. Bijbelgebruik als middel tot identiteitsontwikkeling is op iedere school een doel. In het vo wordt dit doel wel vaker door de docenten godsdienst/levensbeschouwing dan door de overige docenten genoemd. Veel leraren lijken identiteitsontwikkeling echter redelijk smal in te vullen. Zij richten zich hierbij met name op het dagelijks handelen en de normen en waarden. Andere docenten richten zich wel op identiteitsontwikkeling, maar gebruiken de Bijbel hier niet bij.
Bij slechts weinig leraren spelen de Bijbelverhalen een rol bij het bespreken van levensvragen als 'wie ben ik?' en 'waar wil ik me aan verbinden?' Het stimuleren van een hoopvolle en een kritische houding komt in het vo veel vaker voor dan in het po. In het po besteden slechts twee scholen hier aandacht aan. Het doel 'algemene vorming' komt op veel scholen terug, waarbij in het po op de scholen A, B, C de nadruk ligt op kennis van de Bijbel en de traditie, terwijl op de scholen D, E en F meer de nadruk ligt op het kennismaken met de Bijbel.
De mate waarin dit doel binnen het vo een rol speelt, lijkt af te hangen van de leerlingenpopulatie. Vooral voor leraren die lesgeven aan leerlingen die weinig van de Bijbel weten, is het een belangrijk doel.
Traditionele socialisatie komt in het vo alleen op school A, B en C voor, en ook in het po vooral op die scholen. In zowel het po als het vo wil men hierbij vooral de klassieke boodschap overdragen.
In het po komt ook op de scholen D en E de traditionele socialisatie terug, maar dan vooral om bepaalde waarden over te dragen. Opvallend is dat religieuze geletterdheid tenslotte op alle scholen in het po en vo niet vaak als doel genoemd wordt en daarnaast door leraren vrij smal ingevuld wordt. Zij benoemen rond dit doel vooral het leren navigeren in een Bijbel.

6.1.5 Pedagogiek en didaktiek bij Bijbelgebruik

In hun pedagogisch handelen houden leraren rekening met de diversiteit onder hun leerlingen. Deze diversiteit heeft te maken met de (religieuze) achtergrond van leerlingen, hun niveau en hun leeftijd. Op alle scholen wordt diversiteit beleefd, hoewel de aard hiervan verschilt. De ene school heeft te maken met leerlingen van verschillende kerkgenootschappen, terwijl diversiteit voor de andere school betekent dat leerlingen verschillende religieuze achtergronden hebben.
In zowel het po als het vo proberen leraren aan te voelen wat hun leerlingen aankunnen en wat bij hen aansluit. Ook houden ze rekening met de leeftijd, de ontwikkelingsfase en het niveau van het kind. Dit kan betekenen dat voor kleuters bepaalde verhalen nog niet verteld worden, maar ook dat er in het curriculum in het vo verschil zit tussen onder- en bovenbouw of tussen vmbo en vwo. De scholen D, E en F lijken pedagogisch én religieus inclusief te willen zijn. Op de scholen A, B en C zijn de leraren pedagogisch inclusief, maar neigen zij naar religieuze exclusiviteit. Dit laatste leidt tot een ervaren spanningsveld, met name wanneer leraren een bepaalde boodschap willen overbrengen, terwijl zij te maken hebben met een diverse leerlingenpopulatie.
Omdat het Bijbelgebruik in het po met name een plek krijgt in de dagopening, gebruiken de leraren daar vooral de didactiek van het vertellen. Ook op de scholen A en B in het vo wordt deze didactiek veel gebruikt. Verder heeft de didactiek van het gesprek een plaats op alle scholen. Dit gesprek krijgt op verschillende manieren vorm. In het po wordt tijdens het gesprek vaak de vertaalslag gemaakt naar het dagelijks leven van de leerling, waarbij op de scholen A, B en C de gewenste vertaalslag vaster lijkt te liggen dan op de scholen D, E en F. In het vo gebruiken leraren de didactiek van het gesprek vooral om het denkproces bij leerlingen te stimuleren. Leraren gebruiken een keur aan verwerkingsopdrachten. In het vo zijn drie typen verwerkingsopdrachten te onderscheiden: vragen beantwoorden, schrijfopdrachten en creatieve werkvormen. Verwerkingsopdrachten richten zich in zowel het po als het vo veelal op reproductie van een Bijbelgedeelte. In het vo wordt ook aandacht besteed aan meningsvorming, zij het op een cognitieve manier. Betekenisverlening aan het Bijbelverhaal door de leerlingen krijgt vrij weinig aandacht.

6.1.6 Gebruikte docentrollen

In het po en vo nemen leraren vaak de rol van specialist aan. De volwassene legt aan de leerling uit wat de context is, wat de betekenis is, hoe de leerling iets moet begrijpen. De rol van getuige krijgt met name een plek in de dagopening bij leraren voor wie de Bijbel zelf ook belangrijk is. De rol van moderator komt in het vo vooral terug in gesprek en opdrachten. In het po komt de rol van moderator op een smallere manier tot uiting: leerlingen kunnen wel vragen stellen, maar meestal alleen in reactie op het Bijbelverhaal.

6.1.7 Moeilijkheden bij het gebruik van de Bijbel

Allereerst ervaren leraren en leidinggevenden moeilijkheden als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen en secularisatie, die

de wereld binnen en buiten de school beïnvloeden. Ze hebben het gevoel dat ze niet alles meer kunnen zeggen, doordat ten eerste veel collega's en leerlingen niets meer met de Bijbel hebben en hun overtuiging dus niet delen. Daarnaast wordt het poneren van een waarheidsclaim op grond van de Bijbel al snel als indoctrinatie gezien. Dat is iets wat de respondenten juist niet beogen en waarvan zij ook niet beschuldigd willen worden.
Het was tijdens de gesprekken opvallend dat sommige leraren die een waarheidsclaim uitspraken, zichzelf meteen corrigeerden.
In het po en vo zien scholen het geregeld als een uitdaging de identiteit van de school te waarborgen, omdat ze aanvoelen dat Bijbelgebruik en de christelijke identiteit niet vanzelf blijven bestaan. Deze uitdaging lijkt groter te worden naarmate de achterban breder is. Leidinggevenden en leraren moeten dan balanceren tussen aan de ene kant de groep die vindt dat de Bijbel te veel en aan de andere kant tussen de groep die vindt dat de Bijbel te weinig gebruikt wordt.
De eigen identiteit van de respondenten en die van hun collega's vormen regelmatig een uitdaging. Dit geldt vooral voor respondenten die zelf autoriteit toekennen aan de Bijbel en vanuit deze overtuiging ook een boodschap willen overdragen, maar zich hierin geremd voelen door de leerlingenpopulatie. Aan de ene kant willen zij hun geloof niet verloochenen, en aan de andere kant willen zij respectvol met hun leerlingen omgaan.
De identiteit van leraren met weinig affiniteit met de Bijbel wordt eveneens als moeilijkheid benoemd. Het is opvallend dat vooral respondenten voor wie de Bijbel wel waarde heeft, dit als moeilijkheid noemen. De levensbeschouwelijke diversiteit in het team wordt zowel positief als negatief ervaren. In enkele gevallen wordt er gesproken over weerstand van collega's of onenigheid onderling over de manier waarop de Bijbel wordt gebruikt.
Leidinggevenden zien het als een uitdaging om goed personeel te blijven vinden dat invulling kan geven aan het Bijbelgebruik.
Sommige leraren geven aan onvoldoende competenties op het gebied van Bijbelgebruik te bezitten. Zij doelen dan vaak op een gebrek aan kennis, zowel Bijbelkennis als kennis over andere religies. Daarnaast ervaren zij een gebrek aan vaardigheden om geloofsgesprekken te voeren of verschillende didactieken op een goede wijze in te zetten Vooral in het vo wordt de behoefte aan meer leermiddelen en materialen geuit.
De leerlingen zelf – en dan vooral hun gebrek aan kennis – vormen voor de meeste respondenten de grootste uitdaging. Leraren kunnen niet langer van enige voorkennis uitgaan, wat betekent dat zij veel moeten uitleggen.
Op school A en B van het po zijn de Bijbelverhalen, zeker in de bovenbouw, juist overbekend, waardoor de interesse van leerlingen afneemt. Desinteresse voor de Bijbel speelt ook in het vo een rol, met name in de bovenbouw. Goed omgaan met al de (levensbeschouwelijke) verschillen in de klas zien leraren ook regelmatig als een uitdaging.
Op scholen waar de Bijbel vooral indirect gebruikt wordt, is het een uitdaging dit als Bijbelgebruik herkenbaar te laten blijven. Met name respondenten uit het po van school D, E en F onderstrepen dit.

6.2 Opvallende uitkomsten uit het onderzoek

De Bijbel wordt in het po en vo dus op veel verschillende manieren gebruikt. De mate waarin dat gebeurt, verschilt van school tot school. Bijbelgebruik heeft voor alle respondenten een legitieme plaats in het protestants-christelijk onderwijs, hoewel zij verschillend denken over de mate waarin de Bijbel aandacht moet krijgen. Geen van de respondenten gaf aan dat de Bijbel te veel gebruikt werd op school.
De plaats van de Bijbel op school gaat veel verder dan het directe Bijbelgebruik in de dagopening of de godsdienstles. Bij veel respondenten kleurt het Bijbelse gedachtegoed hun handelen als leraar of leidinggevende. Bijbelse begrippen als genade, vergeving, barmhartigheid en rechtvaardigheid werden tijdens de gesprekken zeer regelmatig genoemd. Indirect Bijbelgebruik blijkt een belangrijke vorm van Bijbelgebruik te zijn. De Bijbel is daarmee onderdeel van het DNA van veel christelijke scholen.

In veel gevallen vonden de respondenten het moeilijk te verwoorden waarom zij de Bijbel in het onderwijs gebruikten. Op de vraag aan het begin van het gesprek naar manieren waarop zij de Bijbel gebruiken, noemden zij in veel gevallen allereerst situaties waarin zij de Bijbel letterlijk in de hand hebben of letterlijk citeren. Daarbij ervaren veel respondenten de rol van de Bijbel als heel vanzelfsprekend. Dat komt doordat die onderdeel is van hun eigen christelijke identiteit óf, wanneer daar geen sprake van is, doordat de Bijbel voor hen hoort bij de formele identiteit van de christelijke school of een boek is dat in zichzelf waarde heeft.
Deze vanzelfsprekende Bijbelopvatting wordt problematisch wanneer leraren leerlingen niet meer duidelijk kunnen maken wat de relevantie van de Bijbel is en zich hierdoor steeds meer handelingsverlegen voelen. Dit speelt in het vo meer dan in het po.
Het is opmerkelijk dat wanneer het relevantiebesef bij leerlingen afneemt, leraren hier in veel gevallen op reageren

door te trachten de Bijbel interessant, begrijpelijk, verteerbaar of aantrekkelijk te maken voor de leerlingen of door de Bijbel minder vaak te gebruiken.
Nu geldt voor meer leerstof en vakgebieden in het onderwijs dat leerlingen die niet bij voorbaat relevant vinden. Toch blijven leraren die aanbieden en weten ze het relevantiebesef bij leerlingen daar kennelijk wel te stimuleren. Dat in het geval van de Bijbel het geringe relevantiebesef bij leerlingen leidt tot handelingsverlegenheid van leraren en/of aanpassing van het Bijbelgebruik, wordt mogelijk veroorzaakt door hun vanzelfsprekende Bijbelopvatting of het afnemende relevantiebesef bij henzelf. Deze handelingsverlegenheid wordt mogelijk versterkt door het eenzijdige handelingsrepertoire dat veel leraren tot hun beschikking hebben. Veel respondenten beperken zich tot het uitleggen van de Bijbel en de vertaling naar het dagelijks leven, zonder de leerling handvatten aan te reiken om zelf relevantie in de Bijbel te ontdekken.

De analyses wijzen op diverse factoren die bepalend zijn voor de mate waarin de Bijbel in het onderwijs wordt gebruikt. Die lijken ook met elkaar samen te hangen. Op basis van dit onderzoek kan echter niet gezegd worden welke factor het meest bepalend is en of, hoe en in welke mate deze factoren met elkaar samenhangen.
Allereerst lijkt het type school een bepalende factor te zijn. Zodra een school een '1' in zijn typering heeft (zie hoofdstuk 2.1 en 3.2.1), worden er vaak andere keuzes gemaakt op het gebied van Bijbelgebruik. Bij veel deelvragen is een duidelijk onderscheid te zien tussen aan de ene kant A, B of C scholen (schooltype 1, 1-2 en 1-3) en aan de andere de D, E en F scholen (schooltype 2, 3 en 2-3).
Ten tweede lijkt de formele en geleefde identiteit bepalend voor het Bijbelgebruik. De formele identiteit van de school, vastgelegd in schooldocumenten en bijvoorbeeld het toelatingsbeleid van het personeel en de leerlingen, kleurt de geleefde identiteit van de school. Wanneer Bijbelgebruik zowel in de formele als in de geleefde identiteit een rol speelt, is het het sterkst verankerd in de school. De rol van de directeur lijkt hierbij voorwaardelijk. Hij schept de kaders, maar laat zich daarbij wel mede leiden door de wensen van ouders, team en leerlingen. Zodra de Bijbel geen rol (meer) speelt in de formele identiteit, kan de Bijbel in de school gemakkelijk uit het zicht raken.
Ten derde lijkt de waarde die een persoon aan de Bijbel toekent, bepalend te zijn voor de manier waarop de Bijbel in het onderwijs wordt gebruikt. De waarde die men aan de Bijbel hecht lijkt ieder aspect van Bijbelgebruik te beïnvloeden. Dit geldt het sterkst voor personen die autoriteit of gezag aan de Bijbel toekennen.
Een leraar voor wie de Bijbel een gezaghebbend geloofsboek is, maakt in allerlei opzichten andere keuzes dan een collega die de Bijbel als cultuur- of wijsheidsboek ziet. Een leraar voor wie de Bijbel geen waarde heeft, maakt weer andere keuzes.
Ten vierde lijken de visie en competenties van de leraar een bepalende factor te zijn bij het Bijbelgebruik. Voldoende kennis van de Bijbel en vaardigheden om leerlingen met de Bijbel te laten werken, lijken het Bijbelgebruik positief te beïnvloeden. De visie op Bijbelgebruik lijkt de keuze voor het godsdienstpedagogisch model, de doelen en de rol van de leraar te beïnvloeden. In de data van dit onderzoek is te zien dat deze drie aspecten sterk met elkaar samenhangen. Welke van de drie (doel, godsdienstpedagogisch model of rol van de leraar) bepalend is voor de andere twee, kan op basis van dit onderzoek niet gezegd worden.
Ten vijfde lijken de leerlingen die de school bezoeken, van grote invloed te zijn op de aard en de mate van Bijbelgebruik. Zij bepalen de beginsituatie en daarmee ook de haalbare en wenselijke leerresultaten van het Bijbelgebruik.

6.3 Discussie

Om de vraag naar de meest bepalende factoren voor Bijbelgebruik en hun onderlinge samenhang te beantwoorden, is vervolgonderzoek nodig. Wordt het Bijbelgebruik vooral bepaald door de leraar en de waarde die men toekent aan de Bijbel, de identiteit van de school, het type school, of de leerlingen die de school bezoeken?
Dit onderzoek schetst een breed beeld van de wijze waarop de Bijbel op protestants-christelijke scholen wordt gebruikt. De uitkomsten zijn niet generaliseerbaar. Om sterkere uitspraken te doen over het christelijk onderwijs als geheel, is het raadzaam om op basis van dit onderzoek een breed uitgezet kwantitatief onderzoek uit te voeren.
In dit onderzoek was het thema Bijbelgebruik voor veel leraren en leidinggevenden aanleiding om te vertellen over de christelijke identiteit van de school. 'Bijbelgebruik' en 'identiteit van de school' zijn begrippen die elkaar voor veel leraren en leidinggevenden oproepen. Aan de ene kant waren er respondenten voor wie beide begrippen sterk overlapten. Aan de andere kant waren er respondenten voor wie beide begrippen weinig met elkaar te maken hadden. Ondanks de verschillende betekenissen die de respondenten dus aan beide begrippen in relatie tot elkaar toekenden, spraken zij graag over de identiteit van de

school. Omdat het om het perspectief van de respondenten ging en omdat de definitie van Bijbelgebruik ook heel breed was, hebben we deze manier van Bijbelgebruik ook een plek gegeven in dit onderzoeksverslag.
Dit onderzoek ging over Bijbelgebruik. Naar aanleiding van de veelvormigheid aan resultaten kan deze term ter discussie gesteld worden. Het woord 'gebruik' duidt wellicht te veel op operationaliteit. Achteraf zouden wij liever kiezen voor de presentie of plaats van de Bijbel in het onderwijs. Bijbelgebruik is daar dan een onderdeel van.
Als laatste noemen we een discussiepunt van methodologische aard. Wellicht hebben we (ondanks onze pogingen om dit te voorkomen) vooral respondenten gesproken die 'iets' met de Bijbel hebben. De mogelijkheid bestaat dat op deze manier een te rooskleurig beeld is ontstaan.

6.4 Adviezen

De Bijbel wordt op tal van manieren in het onderwijs gebruikt, zo laat dit onderzoek zien. De ene leraar pakt de Bijbel er wel gemakkelijker bij dan de ander. Gebrek aan kennis en vaardigheden en het ontbreken van relevantiebesef bij leraren en/of de leerlingen zijn belangrijke redenen voor leraren om de Bijbel niet of weinig te gebruiken. Dit onderzoek besluit met een tweetal adviezen, die zich richten op de professionalisering van leraren en op het vergroten van het relevantiebesef, zodat het voor leraren gemakkelijker wordt de Bijbel in hun onderwijs een plek te geven.

Ten eerste blijkt uit de resultaten dat heel wat respondenten het moeilijk vinden om de Bijbel te gebruiken. Ze geven geregeld aan te weinig kennis van de Bijbel en van andere godsdiensten te hebben. Ook zeggen ze vaardigheden te missen om de Bijbel betekenisvol te maken voor het leven van de leerlingen nu. Het valt in de resultaten ook op dat leraren vaak dezelfde rollen en didactieken gebruiken, dezelfde godsdienstpedagogische modellen hanteren en de verschillende doelen vrij smal invullen.
Omdat eveneens uit het onderzoek blijkt dat de leraar een grote rol speelt bij het Bijbelgebruik, is het raadzaam om professionalisering voor leraren op te zetten of uit te breiden. De gedachte dat professionalisering het Bijbelgebruik op een hoger plan kan brengen, lijkt ondersteund te worden door de manier waarop de leraren die een theologische achtergrond hebben, de Bijbel gebruiken. Zij zijn in staat om diverse godsdienstpedagogische modellen en diverse didactieken in te zetten.
Ook opleidingen kunnen hun studenten beter opleiden door in hun curriculum zowel de grote diversiteit aan scholen voor ogen te hebben waar de studenten komen te werken als de vele mogelijkheden die er zijn om de Bijbel in te bedden in het onderwijs. Materiaalontwikkelaars kunnen indirect eveneens bijdragen aan de professionalisering van leraren. Door achtergrondinformatie en context bij een Bijbelgedeelte aangeboden te krijgen, gaat een leraar de verbanden in de Bijbel zien. Als hij toelichting krijgt op het waarom van bepaalde werkvormen, kan een leraar deze ook buiten de methode gemakkelijker gebruiken. Daarnaast is het van belang dat methoden zich niet alleen richten op reproductie van kennis over de Bijbel, zoals nu volgens leraren in sommige methoden vooral gebeurt, maar dat zij leerlingen ook helpen om in de Bijbel betekenissen voor hun leven te ontdekken.

Ten tweede moet gezocht worden naar wegen om de relevantie van de Bijbel voor leraren en leerlingen te vergroten. Schoolleiders en opleidingen hebben hierin de belangrijke taak het relevantiebesef bij leraren te stimuleren. Pas wanneer die de relevantie ervan inzien, zal de Bijbel een zinvolle en zingevende betekenis kunnen hebben in het onderwijs. Alleen dan zijn leraren namelijk bereid en in staat om de Bijbel op hun beurt relevant te maken voor leerlingen.
Het relevantiebesef kan allereerst vergroot worden door de Bijbel aan leerlingen en leraren niet alleen te presenteren als een geloofsboek voor christenen. De respondenten in dit onderzoek laten zien dat zij drie verschillende ingangen hebben om de Bijbel een zinvolle plaats in het onderwijs te geven. Ten eerste door de Bijbel als geloofsboek te zien waardoor God tot mensen spreekt en het leven zin en richting geeft. Ten tweede door de Bijbel als cultuurhistorisch boek te presenteren dat ons helpt om onze cultuur te verstaan en dat daarmee ons begrip van onszelf kan helpen vergroten. Tenslotte kan de Bijbel een wijsheidsboek zijn waaraan wij onze ervaringen kunnen spiegelen en waardoor wij ons kunnen laten inspireren als zinzoekend wezen. Elk van deze ingangen kan bij leraren en leerlingen het besef van de relevantie van de Bijbel vergroten.

Een andere manier om de relevantie van de Bijbel in de school te vergroten, is door kritische vragen over de Bijbel toe te laten en te expliciteren. Dit geldt zowel voor het gesprek tussen leerlingen en hun leraar als voor het gesprek dat op teamniveau gevoerd wordt. Dat zou kunnen beginnen met de vraag: Wat is dat eigenlijk voor vreemd boek en wat heeft die Bijbel ons nú te zeggen?

Dit wordt ook wel de ‘hermeneutiek van de vervreemding’ genoemd. Die leert mensen de vreemdheid van de Bijbel te ontdekken en zich hierdoor te laten uitdagen. Uitgangspunt is dat de Bijbel geen eenduidige richtlijnen biedt maar vooral te denken geeft. De Bijbelse boodschap sluit in die benadering niet aan op wat maatschappelijk aanvaardbaar is, maar gaat daar vaak onaangenaam tegenin. En daar waar het gaat schuren, daar vangt het leren aan en wordt de interesse gewekt, juist doordat de Bijbel een ander perspectief laat zien dan het vertrouwde.

7. REFERENTIES

Aarnoudse-Geluk, E. (2014). Lesgeven vanuit een open Bijbel. In J. M. Praamsma (red.), *Klassikaal geloven. Verhalen uit de wondere wereld van het godsdienstonderwijs* (p. 72-77). Kampen, Nederland: uitgeverij Kok.

Alii, E. T. (2009). *Godsdienstpedagogiek*. Zoetermeer, Nederland: Uitgeverij Meinema.

Avest, I. ter (2004). God, verhalenderwijs. In C. A. M. Hermans (red.), *God op de basisschool. Tussen niet kunnen spreken en niet kunnen zwijgen* (p. 87-110). Budel, Nederland: Uitgeverij Damon.

Avest, I. ter , Bertram-Troost, G. & Miedema, S. (2011). Religious Education in a Pillarised and Postsecular Age in the Netherlands. In L. Franken & P. Loobuyck (Eds.), *Religious Education in a plural, secularised society. A paradigm shift* (p. 85-98). Münster, Deutschland: Waxmann.

Bakker, C. (2004). *Demasqué van het christelijk onderwijs. Over de zin en onzin van een adjectief.* Utrecht, Nederland: Faculteit Godgeleerdheid, Universiteit Utrecht.

Bakker, C. (2004). Een christelijke identiteit vanuit het alledaagse. Over het theologiseren van de leerkracht op de christelijke school. In S. Miedema & G. Bertram-Troost (Red.), *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding, Identiteit en Ontmoeting* (p.125-140). Zoetermeer, Nederland: Uitgeverij Meinema.

Baumann, M. (1999). Bibeldidaktik als Konstruktion eines autonomen Subjekts. In G. Lämmermann, C. Morgenthaler, K. Schori & P. Wegenast (Hrsg.), *Bibeldidaktik in der Postmoderne: Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag* (p. 33-43). Stuttgart; Berlin; Köln, Deutschland: Kohlhammer.

Berg, B. W. P. van den (2014). *Speelruimte voor dialoog en verbeelding. Basisschoolleerlingen maken kennis met religieuze verhalen. Een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek.* Gorinchem, Nederland: Narratio.

Berg, H. K. (1993). *Grundriss der Bibeldidaktik. Konzepte, Modelle, Methoden.* München, Deutschland: Kösel Verlag.

Berryman, J.W. (2009). *Teaching Godly Play. How to mentor the spiritual development of children.* Denver, Colorado: Morehouse Education Sources.

Bertram-Troost, G. D., Kom, C. , Avest, I. ter & Miedema , S. (2012). *Typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd. Schoolleiders aan het woord over de eigenheid van hun school.* Woerden, Nederland: Besturenraad.

Bertram-Troost, G. D. & Visser, T. D. (2017). *Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor een vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst. Onderzoeksrapport grootschalig empirisch onderzoek naar het vak godsdienst/levensbeschouwing.* Amsterdam/Woerden: VU, Verus, VDLG.

Bertram-Troost, G., Versteegt, I., Kooij, J. van der, Nes, I. van der, Miedema, S. (2014). *Om eigenheid en openheid. Inspiratie, motivatie en levensbeschouwing van docenten in het christelijk voortgezet onderwijs.* Woerden, Nederland: Verus.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen* (2e druk). Amsterdam, Nederland: Boom onderwijs.

Bucher, A. A., (1999). Verstehen postmoderne Kinder die Bibel anders? In G. Lämmermann, C. Morgenthaler, K. Schori & P. Wegenast (Hrsg.), *Bibeldidaktik in der Postmoderne: Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag* (p. 135-147). Stuttgart; Berlin; Köln, Deutschland: Kohlhammer.

Conroy, J. C., Lundy, D., Davis, R. A., Baumfield, V., Barnes, L. P., Gallagher, T., et al. (2013). *Does Religious Education Work? A multi-dimensional investigation*. London, UK: Bloomsbury Academic.

Copley, T. (2006). Young people, Biblical narrative and "Theologizing": A UK Perspective. *Religious Education 100*(3), 254-265, DOI: 10.1080/00344080591001924

Creswell, J. W. (2008). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitatieve and Qualitative Research* (3rd edition). Upper Saddle River, New Yersey: Pearson Merill Prentice Hall.

Hart, J. de, & Dekker, P. (2006). Kerken in de Nederlandse civil society: institutionele grondslag en individuele inspiratiebron. In W. B. H. J. van de Donk, A. P. Jonkers, G. J. Kronjee, and R. J. J. M. Plum (Eds.) *Geloven in het publieke domein: verkenningen van een dubbele transformatie* (pp. 139-170). Amsterdam / Den Haag: Amsterdam University Press / Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

Dienst, K. (1999). Schriftprinzip und Bibeldidaktik. In G. Lämmermann, C. Morgenthaler, K. Schori & P. Wegenast (Hrsg.), *Bibeldidaktik in der Postmoderne: Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag* (p. 63-74). Stuttgart; Berlin; Köln, Deutschland: Kohlhammer.

Dijkstra, A. B. & Miedema, S. (2003). *Bijzonder gemotiveerd. Een onderzoek naar de ideale school volgens dragers en vragers van confessioneel basisonderwijs.* Assen, Nederland: Koninklijke Van Gorcum.

Dingemans, G. D. J. (2000). *In de leerschool van het geloof. Mathematiek en vakdidactiek voor catechese en kerkelijk vormingswerk. Handboek praktische theologie* (vierde druk). Kampen, Nederland: uitgeverij Kok.

Ganzevoort, J. J. (2006). 'De Bijbel in de pastorale praktijk'. *Tijdschrift voor Geestelijk Leven, 63*(1), 39-46. Verkregen op 4 januari, 2016, van http://www.ruardganzevoort.nl/pdf/2006_De_Bijbel_in_de_Pastorale_Praktijk.pdf.

Gräb, W. (1999). Die Pluralisierung des Religiösen in der "Postmoderne" als Problem der "Bibeldidaktik". In G. Lämmermann, C. Morgenthaler, K. Schori & P. Wegenast (Hrsg.), *Bibeldidaktik in der Postmoderne: Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag* (p. 182-197). Stuttgart; Berlin; Köln, Deutschland: Kohlhammer.

Grimmitt, M. (2000). Constructivist pedagogies of religious education project: re-thinking knowledge, teaching and learning in religious education. In M. Grimmitt (Ed). *Pedagogies of religious education* (p. 189-207). Great Wakering, UK: McCrimmon.

Hardeveld, G. van (2003). *Bijzonder Bekwaam. Keuzeprocessen van leraren voor identiteitsversterkende beroepsbekwaamheden in het protestants-christelijk basisonderwijs.* Amersfoort, Nederland: CPS.

Hendricks, H. (2005). *Levensveranderend leren. De kunst om het Woord in mensenharten te leggen.* Vaassen, Nederland: Uitgeverij Medema.

Hermans, C. A. M. (2004a). Abductive hermeneutics. A pragmatic key to the learning paradox. In H. Lombaerts & D. Pollefeyt (Eds.), *Hermeneutics and religious education* (p. 95-120). Leuven, Belgium: Leuven University Press.

Hermans, C. A. M. (2004b). Voorbij het zwijgen over God. Een inleiding. Mogelijk spreken over het Mogelijke. In C. A. M. Hermans (red.), *God op de basisschool. Tussen niet kunnen spreken en niet kunnen zwijgen* (p. 5-20). Budel, Nederland:

Uitgeverij Damon.

Hilger, G. (2010). Wie Religionsunterricht gestalten? Methodenfragen und ihre Implikationen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (p. 227-241) (4. Auflage). Münster, Deutschland: Kösel Verlag.

Hilger, G. & Lindner, K. (2014). Biblisches Lernen mit Kindern. In G. Hilger, W.H. Ritter, K. Lindner, H. Simojoki & E. Stögbauer (Hrsg.). *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts* (pp. 204-220). München, Deutschland: Kösel Verlag.

Hilger, G. & Zieberz, H-G. (2010). Wer lernt? Die Schülerinnen und Schüler als Subjekte Religiösen Lernens. In G. Hilger, S. Leimgruber & H-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (p. 173-193) (4. Auflage). Münster, Deutschland: Kösel Verlag.

Ipgrave, J. (2013). From storybooks to bullet points: books and the Bible in primary and secondary religious education. *British Journal of Religious Education*, 35(3), 264-281, DOI: 10.1080/01416200.2012.750597

Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy.* London, UK: RoutledgeFalmer.

Jong, A. de (2004). Leren spreken over God als taalprobleem. In C. A. M. Hermans (red.), *God op de basisschool. Tussen niet kunnen spreken en niet kunnen zwijgen* (p. 33-50). Budel, Nederland: Uitgeverij Damon.

Jonker, E. R. (1992). *Aan het woord komen. Hoe gemeenteleden van 17 jaar en ouder in gesprek raken met de Bijbel. Bouwstenen en gebruiksmateriaal* (2e druk). Zoetermeer, Nederland: uitgeverij Boekencentrum.

Kock, A. J. de, Roeland, J. & Vos, P. (2011). Beyond individualisation: neo-evangelical lessons for religious socialisation. *Journal of Beliefs & Values, 32*(3), 329-342, DOI: 10.1080/13617672.2011.627699

Kopmels, T., Berg, B. van den & Avest, I. ter (2013). Inleiding: levensbeschouwelijke ontwikkeling en levensbeschouwelijk leren. In: B. van den Berg, I. ter Avest & T. Kopmels (red.), *Geloof je het zelf?! Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs* (p. 15-35). Bussum, Nederland: uitgeverij Coutinho.

Kropac, U. (2010). Biblisches Lernen. In G. Hilger, S. Leimgruber & H-G. Ziebertz (Hrsg.), *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf* (p. 416-433) (4. Auflage). Münster, Deutschland: Kösel Verlag.

Kuindersma, H. (2008). Theologische gesprekken met kinderen. In J. Valstar, H. Kuindersma, K. Sprink, F. Kraft & T. Endedijk-Griffioen (red.), *Verwonderen & Ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs* (p.130-159). Amersfoort, Nederland: NZV Uitgevers.

Kuindersma, H. & Miedema, S. (2004). Tussen traditie en integratie. Protestants godsdienstonderwijs in ontwikkeling. In H. van Crombrugge & W. Meijer (red.), *Pedagogiek en traditie, opvoeding en vernieuwing* (p. 151-170). Tielt, Nederland: Lannoo-Campus.

Kuindersma, H. (2010). *Historie van een protestants vak.* Narthex, 10 (1/2), 6-10.

Kuiper, F.H. (1980). *Op zoek naar beter bijbels onderwijs.* Amsterdam, Nederland: Rodopi.

Loobuyck, P. (2014). *Meer LEF in het onderwijs. Levensbeschouwing, Ethiek en Filosofie voor iedereen.* Brussel: VUB-Press.

Loobuyck, P. & Franken, L. (2011a). Religious Education in Belgium: Historical Overview and Current Debates. In L. Franken & P. Loobuyck (Eds.), *Religious Education in a plural, secularised society. A paradigm shift* (p. 35-54). Münster, Germany: Waxmann.

Loobuyk, P. & Franken, L. (2011b). The challenge of the paradigm shift in religious education. In L. Franken & P. Loobuyck (Eds.), *Religious Education in a plural, secularised society. A paradigm shift* (p. 169-176). Münster, Germany: Waxmann.

Loobuyk, P. , Franken, L. , Overbeeke, A. & Heert, P. de (2011). Religious Education in a religiously pluralised and secularised society. In L. Franken & P. Loobuyck (Eds.), *Religious Education in a plural, secularised society. A paradigm shift* (p. 11-14). Münster, Germany: Waxmann.

Parlevliet, L-J. (2013). Inleiding. In: L-J. Parlevliet, B. van den Berg, T. Zondervan (red.), *Het kind en de grote verhalen. Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs* (p. 8-14). Amersfoort, Nederland: Kwintessens.

Platform onderwijs2032 (2015). *Ons onderwijs2032. Eindadvies.* Den Haag: Bureau Platform onderwijs2032.

Ploeger, A.K. (1993). *Inleiding in de godsdienstpedagogiek.* Kampen, Nederland: Uitgeverij Kok.

Morgenthaler, C. (1999). Subjekt, Story und Tradition. In G. Lämmermann, C. Morgenthaler, K. Schori & P. Wegenast (Hrsg.), *Bibeldidaktik in der Postmoderne: Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag* (p. 90-103). Stuttgart; Berlin; Köln, Deutschland: Kohlhammer.

Mendl, H. (2011). *Religionsdidaktik Kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf.* (4. Auflage). München, Deutschland: Kösel Verlag.

Mulder, A. (2015). *Stimulating Imagination. The Didactical Roles of Pollefeyt Revisited. Paper to be presented REA conference Atlanta November 2015.* Verkregen op 8 februari, 2016 van http://www.religiouseducation.net/papers/rea2015-mulder.pdf.

Oase Media (z.j.). *Oase Magazine.* Verkregen op 05 mei, 2017, van http://oasemedia.nl/oase-magazine/.

Pollefeyt, D. (2005). Uittocht en utopie. Een godsdienstpedagogiek voor een interreligieuze en interlevensbeschouwelijke wereld. In L. Braeckmans (red.), *Tussen uittocht, zingeving en utopie. Beschouwing bij het schoolvak godsdienst* (p. 37-67). Tielt, België: Lannoo.

Pollefeyt, D. (2007). *Hermeneutisch-communicatief godsdienstonderwijs in een notendop. Catechetische Service,* 34(3), 14-16.

Pollefeyt, D., & Bieringer, R. (2005). The role of the bible in religious education reconsidered: Risks and challenges in teaching the bible. International Journal of Practical Theology, 9(1), 117-139, DOI:10.1515/IJPT.2005.007

Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning.* Fort Worth, Texas: Texas Christian University Press.

Roebben, B. (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop.* Leuven, België: Uitgeverij Acco.

Roebben, B. (2015). *Inclusieve godsdienstpedagogiek. Grondlijnen voor levensbeschouwelijke vorming.* Leuven, Den Haag: Uitgeverij Acco.

Roebben, B. (2016). *Theology made in dignity. On the precarious role of theology in religious education.* Leuven, België: Peeters.

Roose, H. (2009). Biblical texts and theologizing with children: (How) do they go together?. In G. Y. Iversen, G. Mitchell & G.

Pollard (Eds.), *Hovering over the face of the deep. Philosophy, theology and children* (p. 71-84). Münster, Germany: Waxmann.

Schepper, J. de (2005). *Levensbeschouwing ontwikkelen. Didactiek voor godsdienst/levensbeschouwing in het primair onderwijs* (4e druk). Hilversum, Nederland: Kwintessens Uitgevers.

Schreiner, P. (2011). Situation and current developments of religious education in Europe. In L. Franken & P. Loobuyck (Eds.), *Religious Education in a plural, secularised society. A paradigm shift* (p. 18-34). Münster, Germany: Waxmann.

Schweitzer, F. (1999). Die Konstrukion des Kindes in der Bibeldidaktik. Bilder von Kindlichkeit und Jugendlichkeit zwischen erster und zweiter Moderne. In G. Lämmermann, C. Morgenthaler, K. Schori & P. Wegenast (Hrsg.), *Bibeldidaktik in der Postmoderne: Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag* (p. 122-133). Stuttgart; Berlin; Köln, Deutschland: Kohlhammer.

Schweitzer, F. (2004). *The hermeneutic condition of religious education. In: H. Lombaerts & D. Pollefeyt (Eds.), Hermeneutics and religious education* (p. 73-87). Leuven, Belgium: Leuven University Press.

Schweitzer, F. (2011a). Dialogue Needs Difference: The case for Denominational and Cooperative Religious Education. In L. Franken & P. Loobuyck (Eds.), *Religious Education in a plural, secularised society. A paradigm shift* (p. 117-130). Münster, Germany: Waxmann.

Schweitzer, F. (2011b). *Kindertheologie und Elementarisierung. Wie religiöses Lernen mit Kindern gelingen kann*. Gütersloh, Deutschland: Gütersloher Verlagshaus.

Simojoki, H. & Lindner, K. (2014). Theologisieren mit Kindern. In G. Hilger, W.H. Ritter, K. Lindner, H. Simojoki & E. Stögbauer (Hrsg.). *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts* (p. 344-351). München, Deutschland: Kösel Verlag.

Swamborn, P.G. (2004). *Kwalitatief onderzoek en exploratie. KWALON, 9*(2), 7-13. Verkregen op 26 januari, 2016, van http://www.boomlemmatijdschriften.nl.ezproxy.elib10.ub.unimaas.nl/tijdschrift/KWALON/%202004/2/KWALON_2004_009_002_002.pdf

Thompson, P. (2004). Whose confession? Which tradition? *British Journal of Religious Education,* 26(1), 61-72, DOI: 10.1080/0141620032000149929

Valstar, J. (2008a). Het principe van de wederkerige ontsluiting. In J. Valstar, H. Kuindersma, K. Sprink, F. Kraft & T. Endedijk-Griffioen (red.), *Verwonderen & Ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs* (p.74-99). Amersfoort, Nederland: NZV Uitgevers.

Valstar, J. (2008b). Het model Elementariseren. In J. Valstar, H. Kuindersma, K. Sprink, F. Kraft & T. Endedijk-Griffioen (red.), *Verwonderen & Ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs* (p.100-130). Amersfoort, Nederland: NZV Uitgevers.

Valstar, J. (z.j.). *Incentieven & Media.* Verkregen op 22 juni, 2017, van http://www.verwonderenenontdekken.nl/site/mc/1/11/224/201/incentieven++media.html.

Valstar, J. & Kuindersma, H. (2008). Met het oog op kinderen. In J. Valstar, H. Kuindersma, K. Sprink, F. Kraft & T. Endedijk-Griffioen (red.), *Verwonderen & Ontdekken. Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs* (p.38-73). Amersfoort, Nederland: NZV Uitgevers.

Veerman, M. P. & Benjamins, R. (2000). *Christelijk geïnspireerd onderwijs onderzocht. Onderzoek naar godsdienst en levensbeschouwing op katholieke en protestantse basisscholen.* Hilversum, Nederland: NZV Uitgevers.

Vermeer, P. (2010). Religious Education and Socialization. *Religious Education, 105*(1), 103-116, DOI: 10.1080/00344080903472774

Vloet, J. van der (2004). Spreken over God met kinderen: twee maal vijf stellingen. In C. A. M. Hermans (red.), *God op de basisschool. Tussen niet kunnen spreken en niet kunnen zwijgen* (p. 51-65). Budel, Nederland: Uitgeverij Damon.

Wolff, A. C. J. (2000). *Typisch christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van de christelijke school en haar vormgeving.* Kampen, Nederland: Uitgeverij Kok.

Zee, T. van der, Hermans, C.A.M. & Aarnoutse, C. (2006). Primary school students' metacognitive beliefs about religious education. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice,* 12(3), 271-293, DOI: 10.1080/13803610600616294

Zee, T. van der, Hermans, C. A. M. & Aarnoutse, C. (2004). God betekenisvol ter sprake brengen. Opvattingen van kinderen over godsdienst/levensbeschouwing als aanknopingspunt om het vak te vernieuwen. In C. A. M. Hermans (red.), *God op de basisschool. Tussen niet kunnen spreken en niet kunnen zwijgen* (p. 67-86). Budel, Nederland: Uitgeverij Damon.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1 – VOORAANKONDIGING ONDERZOEK 90

BIJLAGE 2 – INFORMATIEBRIEF DEELNEMENDE SCHOLEN 91

BIJLAGE 3 – INFORMATIEBRIEF GESELECTEERDE RESPONDENTEN 93

BIJLAGE 4 – KORTE SCHRIFTELIJKE VRAGENLIJST 94

BIJLAGE 5 – INFORMED-CONSENT 95

BIJLAGE 6 - INTERVIEWLEIDRAAD 96

BIJLAGE 7 - VELDMEMO 99

BIJLAGE 8 – CODEERSCHEMA VOOR DE DATA-ANALYSE 100

BIJLAGE 1 – VOORAANKONDIGING ONDERZOEK

(Versie VO)

Ede, <..-..-2016>

Onderwerp: vooraankondiging onderzoek CHE / Verus

Geachte schoolleider,

Uw school is geselecteerd voor deelname aan het onderzoek naar het gebruik van de Bijbel in het voortgezet christelijk onderwijs in de perceptie van schoolleiders en leraren. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door de Christelijke Hogeschool Ede en wordt gefinancierd door Verus. Wij nemen binnenkort telefonisch contact met u op om te vragen of u wilt deelnemen.

Deelname aan het onderzoek betekent voor uw school:

- Een kans voor uw docenten om in focusgesprekken met elkaar van gedachten te wisselen over het gebruik van de Bijbel in de school.
- Een gratis exemplaar van het onderzoeksrapport. Ook mag (onderwijzend) personeel van uw school gratis deelnemen aan het symposium wat georganiseerd zal worden naar aanleiding van dit onderzoek.
- Per school vindt één gesprek plaats met het managementteam (rector en afdelingsleiders), één gesprek met de docenten van de sectie godsdienst/levensbeschouwing en één gesprek met een zestal andere docenten (verspreid over verschillende secties). De gesprekken worden vertrouwelijk en geanonimiseerd behandeld. Met het oog op de anonimiteit zal ook de naam en kenmerkende gegevens van uw school uit het onderzoeksrapport gehouden worden.

Wij hopen u hiermee voldoende te hebben geïnformeerd. Mocht u vooraf vragen hebben, dan kunt u ons e-mailen of bellen. Na de voorjaarsvakantie nemen wij contact met u op. Wij hopen uiteraard dat u bereid bent deel te nemen.

Met vriendelijke groet,
Het onderzoeksteam,

Dr. J.M. Praamsma
Dr. J.A. de Kock
Dr. E. Visser-Vogel
C.H. Nagel-Herweijer

Contactgegevens: C.H. (Corina) Nagel-Herweijer

Tel. ……..; Mail: ……..

BIJLAGE 2 – INFORMATIEBRIEF DEELNEMENDE SCHOLEN

Ede, <…-….-…….>

Onderwerp: verdere informatie over onderzoek Christelijke Hogeschool Ede en Verus

Geachte <……..>,

Allereerst willen we u hartelijk bedanken dat u bereid bent deel te nemen aan het onderzoek naar Bijbelgebruik in het voortgezet protestants-christelijk onderwijs. Door middel van dit onderzoek willen we zicht krijgen op de manieren waarop de Bijbel gebruikt wordt, bezien vanuit de perceptie van leraren en leidinggevenden. Zoals eerder genoemd, zal dit onderzoek uitgevoerd worden door de Christelijke Hogeschool Ede. Opdrachtgever van het onderzoek is Verus.

Wat gaan we doen?

- We komen naar de school toe voor drie focusgesprekken. Eén focusgesprek zal gehouden worden met het managementteam. Het tweede gesprek zal gehouden worden met (voor zo ver mogelijk) alle docenten godsdienst/ levensbeschouwing. Het derde gesprek zal gehouden worden met zes docenten die juist andere vakken doceren.
- Ieder focusgesprek zal 1,5 à 2 uur duren.
- We sturen voorafgaand aan het focusgesprek een korte lijst met drie open vragen naar de deelnemers. Na beantwoording en uiterlijk een week voor het focusgesprek sturen de deelnemers deze vragenlijst naar ons terug.
- Samen met de vragenlijst sturen we de deelnemers een toestemmingsbrief, waarmee zij tekenen voor deelname aan het onderzoek, met onder andere een opname van het gesprek.

Wat vragen we van u als schoolleider?

- U nodigt uw collega's uit het managementteam en de docenten godsdienst/ levensbeschouwing uit voor een focusgesprek. Daarnaast selecteert u zes leraren die andere vakken doceren en nodigt hen uit. De deelnemers hebben elk 1,5 à 2 uur nodig voor deelname aan het gesprek en een half uur voor het invullen van de vragenlijst.
- U stuurt ons op korte termijn de mailadressen van de deelnemers toe, zodat we de korte vragenlijst naar hen kunnen mailen.
- De gesprekken voeren we het liefst op school, dus het is fijn als er een ruimte beschikbaar is waar de gesprekken ongestoord plaats kunnen vinden. Het moment waarop de gesprekken plaatsvinden stemmen wij in onderling overleg af.

Wat levert het op voor de school?
De kans voor uw docenten om in focusgesprekken met elkaar van gedachten te wisselen over het gebruik van de Bijbel in de school.
Een gratis exemplaar van het onderzoeksrapport. Ook worden de deelnemers aan de gesprekken uitgenodigd voor het symposium dat georganiseerd zal worden n.a.v. de uitkomsten van dit onderzoek.

Wat vragen we van u als schoolleider bij de selectie van leraren?

- Wij vragen u alle docenten godsdienst/levensbeschouwing uit te nodigen voor deelname aan dit onderzoek.

- Daarnaast vragen wij u een zestal docenten van andere vakken te selecteren. In deze selectie zien wij graag een zo groot mogelijk diversiteit terug op de volgende aspecten:
    - de eigen levensbeschouwelijke overtuiging van de docent, zover bekend.
    - de sector en de leerjaren waaraan de docent lesgeeft.
    - het vak waarin de docent lesgeeft. Idealiter nemen van ieder van de clusters ‘exact’, ‘mens en cultuur’ en ‘talen’ twee docenten deel aan het focusgesprek.
- Om de docenten te informeren over dit onderzoek, kunt u hen het document ‘informatiebrief over onderzoek voor geselecteerde medewerkers’ toesturen.

Wij hopen u hiermee voldoende te hebben geïnformeerd. Mocht u vooraf nog vragen hebben, kunt u ons e-mailen of bellen. Uw contactpersoon is Corina Nagel: E ……; T ……..

Met vriendelijke groet,
namens het onderzoeksteam,

Dr. J.M. (Jan Marten) Praamsma
Dr. J.A. (Jos) de Kock
Dr. E. (Elsbeth) Visser-Vogel
C.H. (Corina) Nagel-Herweijer

BIJLAGE 3 – INFORMATIE-BRIEF GESELECTEERDE RESPONDENTEN

Ede, <…-….-…….>

Onderwerp: informatie over onderzoek naar Bijbelgebruik op PC-scholen

Beste medewerker,
Uw schoolleider heeft u gevraagd deel te nemen aan het onderzoek naar Bijbelgebruik in het voortgezet protestants-christelijk onderwijs. In deze brief kunt u lezen wat het onderzoek inhoudt en wat deelname voor u betekent.
Door middel van dit onderzoek willen we zicht krijgen op de manieren waarop de Bijbel gebruikt wordt bezien vanuit de perceptie van de leraar en het managementteam. Het onderzoek zal uitgevoerd worden door de Christelijke Hogeschool Ede. Het onderzoek wordt gefinancierd door Verus.

Hoe vindt het onderzoek plaats?

- We sturen u voorafgaand aan het focusgesprek een korte lijst met drie open vragen. Deze beantwoordt u en stuurt u uiterlijk een week voor het focusgesprek retour naar de onderzoeker.
- Samen met de vragenlijst sturen we u een toestemmingsbrief, waarmee u tekent voor deelname aan het onderzoek, met onder andere een opname van het gesprek.
- U neemt deel aan een van de drie focusgesprekken die op uw school gehouden worden. Eén focusgesprek zal gehouden worden met het MT (bijvoorbeeld bestaande uit de rector en de sectorleiders). Het tweede gesprek zal gehouden worden met (voor zover mogelijk) alle leraren godsdienst/levensbeschouwing. Het derde gesprek zal houden worden met zes leraren die juist andere vakken doceren.
- Ieder focusgesprek zal 1,5 à 2 uur duren.

Wat betekent deelname voor u?

- Deelname aan het focusgesprek kost u 1,5 à 2 uur. Het invullen van de korte vragenlijst zal ongeveer een half uur van uw tijd in beslag nemen.
- Uw schoolleider zal uw mailadres doorgeven aan de onderzoeker, zodat zij u de vragenlijst kan toesturen. De onderzoeker zal uw mailadres verder niet meer gebruiken.
- Het moment waarop het focusgesprek plaatsvindt, zal in overleg tussen deelnemers en onderzoeker vastgesteld worden.
- Het focusgesprek biedt u de kans om met collega's van gedachten te wisselen over het gebruik van de Bijbel in de school en hierdoor met en van elkaar te leren.
- Uw school ontvangt een gratis exemplaar van het onderzoeksrapport. Daarnaast mag u als deelnemer van het onderzoek gratis naar het symposium wat georganiseerd zal worden n.a.v. dit onderzoek.

Wij hopen u hiermee voldoende te hebben geïnformeerd.

Met vriendelijke groet,
namens het onderzoeksteam,
Dr. J.M. Praamsma
Dr. J.A. de Kock
Dr. E. Visser-Vogel
C.H. Nagel-Herweijer

BIJLAGE 4 – KORTE SCHRIFTELIJKE VRAGENLIJST

Korte schriftelijke vragenlijst & definitie Bijbelgebruik

Fijn dat u bereid bent deel te nemen aan het onderzoek over Bijbelgebruik op christelijke scholen. Ter voorbereiding op het focusgesprek willen we u vragen de definitie van Bijbelgebruik, zoals wij deze in dit onderzoek gebruiken, goed door te lezen, zodat u weet wat wij onder Bijbelgebruik verstaan. Daarnaast willen we u vragen de korte vragenlijst te beantwoorden. Deze vragenlijst bestaat uit drie open vragen.

Deze korte vragenlijst heeft twee doelen. De antwoorden op de vragen helpen ons als onderzoekers om, voordat wij aan het gesprek beginnen, een eerste beeld van het Bijbelgebruik op jullie school te krijgen, zodat wij met onze vragen tijdens het focusgesprek goed op u kunnen afstemmen. Daarnaast helpt het beantwoorden van de vragen u als deelnemer om uw gedachten rondom Bijbelgebruik aan te scherpen en voorbereid aan het gesprek deel te nemen. Voor beide doelen is het niet noodzakelijk om uitputtend te zijn in uw antwoorden. Maximaal een half A4 per vraag volstaat daarom. Uw antwoorden zullen tijdens het focusgesprek en in de rapportage van het onderzoek hooguit geanonimiseerd ingebracht worden.

Definitie Bijbelgebruik

Onder Bijbelgebruik verstaan wij in dit onderzoek de manier waarop de Bijbel een plek heeft en bewust (gepland en ongepland) gebruikt wordt in het onderwijsleerproces, in de collegiale interactie en in de overige communicatie binnen de school. Hierbij kan de Bijbel zowel direct als indirect gebruikt worden. U gebruikt de Bijbel direct wanneer u zelf de Bijbel raadpleegt, hem citeert of wanneer u zo naar de Bijbel refereert dat anderen dit herkennen als Bijbelgebruik. U gebruikt de Bijbel indirect wanneer u de Bijbel gebruikt als inspiratiebron. Anderen hoeven dit Bijbelgebruik niet als zodanig te herkennen.

Hoewel in dit onderzoek aandacht is voor de volle breedte van Bijbelgebruik, is er extra aandacht voor de rol die de Bijbel in onderwijsleerprocessen speelt. Binnen het onderwijsleerproces onderscheiden we een zevental aspecten aan Bijbelgebruik, namelijk: de fysieke of zichtbare aanwezigheid van de Bijbel in de school, de momenten waarop de Bijbel gebruikt wordt, de inhouden die wel of juist niet ter sprake komen, de functie die de Bijbel heeft als u haar gebruikt, de doelen die u voor ogen heeft met het gebruik van de Bijbel, de pedagogische en didactische keuzes die u maakt, en uw eigen rol en die van de leerlingen in relatie tot Bijbelgebruik.

Schriftelijke vragenlijst

Bij de beantwoording van de onderstaande drie vragen kunt u steeds denken aan zowel het directe als het indirecte Bijbelgebruik en aan zowel het onderwijsleerproces als aan Bijbelgebruik buiten het onderwijsleerproces.

1. Op welke manier(en) gebruikt u de Bijbel als leraar / als lid van het management team?
2. Welke doelen heeft u hiermee?
3. Welke uitdagingen komt u tegen bij het gebruik van de Bijbel?

Bedankt voor het invullen van deze drie vragen en tot ziens tijdens het focusgesprek!

Heeft u naar aanleiding van de definitie, de schriftelijke vragen of naar aanleiding van andere zaken nog vragen over het onderzoek? Dan kunt u contact opnemen met Corina Nagel (cnagel@luonnos.nl), de uitvoerend onderzoeker op uw school.

Met vriendelijke groet,
Namens het onderzoeksteam,
Dr. J.M. (Jan Marten) Praamsma

Dr. A.J. (Jos) de Kock
Dr. E. (Elsbeth) Visser-Vogel
C.H. (Corina) Nagel-Herweijer

BIJLAGE 5 – INFORMED-CONSENT

Formulier voor onderzoek “Bijbelgebruik op protestants-christelijke scholen”
Vink aan wat van toepassing is

	JA	NEE
Deelname		
• Ik ga akkoord met deelname aan het onderzoek. Deelname omvat een focusgroepgesprek wat als geluids- en videobestand zal worden opgenomen en vervolgens worden uitgeschreven (tekst).	o	o
• Ik begrijp dat mijn deelname vrijwillig is. Ik kan mij op ieder moment terugtrekken uit het onderzoek zonder opgave van reden.	o	o
Gebruik van de informatie in het kader van dit onderzoek		
• Ik begrijp dat de resultaten van dit onderzoek anoniem zullen worden verwerkt. Mijn persoonlijke gegevens zullen worden vervangen door codes. Uitsluitend het onderzoeksteam zal toegang hebben tot de lijst waarmee codes gekoppeld kunnen worden aan persoonsgegevens. De geluids- en video-opnamen zullen niet toegankelijk zijn voor mensen buiten het onderzoeksteam.	o	o
• Ik stem ermee in dat mijn uitspraken, op anonieme wijze, kunnen worden geciteerd in publicaties, verslagen, boeken en andere vormen van onderzoeksoutput.	o	o

Ondertekening

Naam van de deelnemer:
[Invullen:]

_____

Handtekening **Datum**

_____ _____

Naam van de onderzoeker: C.H. (Corina) Nagel-Herweijer

Handtekening **Datum**

_____ _____

Contactgegevens: Corina Nagel-Herweijer

BIJLAGE 6 - INTERVIEWLEIDRAAD

OPMERKINGEN BIJ HET GEBRUIK:

- Voor elke vraag uit de interviewleidraad geldt dat wij zoveel mogelijk doorvragen en de respondenten vragen hun antwoorden te complementeren door ze te verrijken en met praktijkvoorbeelden te ondersteunen.
- Bij een deel van de vragen uit de interviewleidraad onderscheiden wij subthema's. Wanneer deze subthema's niet expliciet door respondenten benoemd worden, zullen we hier naar vragen. "U noemt <……> en <……>. Herken je <……> ook?"
- Bij het gebruik van de interviewleidraad, maken wij aantekeningen om de hoofdlijn van het gesprek vast te houden.
- Het gesprek duurt in totaal maximaal 2 uur. Bij iedere vraag staat aangegeven hoeveel tijd er voor de vraag beschikbaar is.

INTRODUCTIE EN KENNISMAKEN

Binnenkomst:

Voor iedere deelnemer en de onderzoeker is er een naamkaartje beschikbaar, waarop iedereen met stift zijn naam schrijft en goed zichtbaar neerzet.

Introductie:

We gebruiken hier een standaard tekst, die we ter introductie van elk focusgesprek voorlezen.
"Voordat we echt van start gaan willen we nog een aantal dingen onder jullie aandacht brengen.
In dit focusgesprek vraag ik jullie naar de manier waarop jullie de Bijbel gebruiken binnen de school. Via de korte vragenlijst hebben jullie hier al over na kunnen denken. Het doel van dit onderzoek is een breed en gefundeerd beeld te krijgen van het Bijbelgebruik in protestants christelijke scholen voor primair/voortgezet onderwijs. Het onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van Verus door een onafhankelijk team van onderzoekers van de Christelijke Hogeschool Ede/ Protestants Theologische Universiteit.

1. Allereerst wil ik benadrukken dat alle onderzoeksgegevens geanonimiseerd worden. In onze rapportage zullen we zowel jullie namen als de namen van de deelnemende scholen niet noemen.
2. Van dit gesprek zullen zowel beeld- als geluidsopnamen gemaakt worden. Deze opnamen gebruiken we bij de transcriptie van de gesprekken. Uiteraard geldt ook hier dat we in de rapportage al de data zullen anonimiseren.
3. In dit gesprek wil ik graag aan iedereen de ruimte geven voor zijn of haar inbreng. Dit zal betekenen dat ik soms iemand zal afremmen, om juist even een ander aan het woord te kunnen laten.
4. Het gesprek zal maximaal twee uur duren. Ik zal me houden aan die tijd, zodat jullie om ... uur ook echt klaar zijn.
5. Voorafgaand aan dit gesprek hebben jullie per mail al een drietal vragen beantwoord. Nu kan het zo zijn dat tijdens dit gesprek je gedachten veranderen. Dat is prima. Je mag hier iets anders zeggen, dan wat je eerder hebt opgeschreven.
6. We zijn in dit onderzoek benieuwd naar jouw eigen kijk op de onderwijspraktijk. Het is dus niet de bedoeling dat je de visie van de school of van jouw vakgroep weergeeft. Tenzij deze natuurlijk met elkaar samenvallen.
7. Als laatste; we willen jullie vragen om te tekenen voor deelname aan dit onderzoek of het al ondertekende formulier in te leveren. (Formulieren uitdelen, laten tekenen.)

(Na ontvangst van alle getekende formulieren.) Zijn er nog vragen die een antwoord nodig hebben, voordat we starten met het gesprek?"

STARTEN VAN DE OPNAMEN

Wil je je kort voorstellen door je naam te noemen en aan te geven welke functie je binnen de school hebt/ welk vak je doceert?

START GESPREK

Uitdelen en voorlezen uitgeprinte versie van onze definitie van Bijbelgebruik. Nagaan of de definitie voldoende begrepen is om het gesprek te kunnen beginnen.

A. Schoolleiders

1. (45 minuten) Welke rol of plek heeft de Bijbel op jullie school?
    a. Fysiek/ zichtbaar
    b. Momenten/ tijden (zowel gericht op leerlingen als op docenten,); rituelen, openingen, vieringen.
    c. Beleid/documenten (grondslag, statuten, schoolplan, etc.)
    d. Als inspiratiebron/richtinggevende bron voor het handelen binnen de school
    e. In het contact met ouders en externe partijen.
    f. Andere plekken namelijk…
    g. Worden docenten / MT gestimuleerd en ondersteund (professionalisering) bij het Bijbelgebruik?
    h. Welke inhouden van de Bijbel komen vooral aan bod binnen de school (en welke juist niet?
    i. Hoe is de relatie tussen het beleid en de dagelijkse praktijk in de school?

Werkwijze: Dit is een erg grote en brede vraag. Daarom pakken we deze wat gestructureerder aan dan de overige vragen. We gaan de verschillende subitems een voor een langs en vragen wat er op dit terrein aan Bijbelgebruik te vinden is en hoe dit plaatsvindt. Hierbij zoomen we steeds in op de rol die het MT, de leraren, de leerlingen en evt. andere partijen hierbij hebben.

2. (10 minuten) Welk doel of welke doelen heb je hiermee (met deze manier van Bijbelgebruik)?
    a. Welke doelen streef jij zelf als schoolleider na wanneer je de Bijbel in de verschillende contexten gebruikt?
    b. Welke doelen zijn binnen de school als geheel belangrijk ten aanzien van het gebruik van de Bijbel?
    c. Hoe verhouden doelen en beleid en de praktijk zich tot elkaar?

3. (20 minuten) Tegen welke uitdagingen loop je aan bij het gebruiken van de Bijbel op school? Welke dingen zou je graag anders zien op het gebied van Bijbelgebruik?
    a. Ouders
    b. Leraren
    c. Leerlingen
    d. Bestuur
    e. Eigen identiteit
    f. Eigen vaardigheden/ competenties
    g. Discrepantie tussen oprichtingsdocumenten (grondslag) en huidige praktijk.
    h. Anders, nl……..

Werkwijze: We stellen deze vraag heel open. Wanneer het gesprek binnen de tijd ‘opdroogt’, leggen we kaartje op tafel waarop de verschillende items staan. We vragen de respondenten bij welke items ze de meeste uitdaging ervaren. Ook als de vraag voldoende gespreksstof oplevert, leggen we ong. 5 min. voor tijd de kaartjes op tafel om met elkaar na te gaan of de onderwerpen die we bespraken voor hen ook daadwerkelijk het belangrijkste waren.

4. (10 minuten) Zijn er in dit gesprek nog dingen onbenoemd gebleven, die wel van belang zijn als het gaat om Bijbelgebruik? Dit mag ook buiten de grenzen van de definitie zijn.

B. Docenten

1. (30 minuten) Als je naar deze definitie kijkt, hoe gebruik jij de Bijbel in het onderwijsleerproces in de klas? (dus niet schoolbreed)

a. Hoe geef je het vorm?/ Wat doe je precies?
   - functie van de Bijbel
   - pedagogische en didactische keuzes
b. Wat is jouw rol als docent hierbij?
c. Wat is de rol van de leerlingen hierbij?
d. Op welke momenten gebruik je de Bijbel (vaste momenten of ook in andere lessen)?
e. Welke inhouden komen aan de orde (of welke juist niet)?

Werkwijze: alle checkitems moeten aan de orde komen in het gesprek. We stellen de vraag eerst open. Bij onvoldoende of een eenzijdige respons brengen we de checkitems in.

2. (20 minuten) Welke rol of plek heeft de Bijbel in jullie school? (dus niet in de klas)

a. Op welke manier is de Bijbel letterlijk te zien in jullie school?
b. Momenten: rituelen, openingen, vieringen, ontmoetingen met collega's
c. Als inspiratiebron/richtinggevende bron voor het handelen binnen de school

Werkwijze: alle checkitems moeten aan de orde komen in het gesprek. We stellen de vraag eerst open. Bij onvoldoende of een eenzijdige respons brengen we de checkitems in.

3. (10 minuten) Met welk doel of met welke doelen gebruik jij de Bijbel?

a. Op klassenniveau
b. Op schoolniveau
c. Hoe verhouden doelen en de praktijk zich tot elkaar?

Werkwijze: alle checkitems moeten aan de orde komen in het gesprek. We stellen de vraag eerst open. Bij onvoldoende of een eenzijdige respons brengen we de checkitems in.

4. (20 minuten) Tegen welke uitdagingen loop je aan bij het gebruiken van de Bijbel in je klas en in de school? Welke dingen zou je graag anders zien op het gebied van Bijbelgebruik?

a. Ouders
b. Leerlingen
c. Collega's
d. Eigen identiteit
e. Eigen vaardigheden/competenties
f. Beleid van de school
g. Anders, namelijk….

Werkwijze: We stellen deze vraag heel open. Wanneer het gesprek binnen de tijd 'opdroogt', leggen we kaartje op tafel waarop de verschillende items staan. We vragen de respondenten bij welke items ze de meeste uitdaging ervaren. Ook als de vraag voldoende gespreksstof oplevert, leggen we ong. 5 min. voor tijd de kaartjes op tafel om met elkaar na te gaan of de onderwerpen die we bespraken voor hen ook daadwerkelijk het belangrijkste waren.

5. (10 minuten) Zijn er in dit gesprek nog dingen onbenoemd gebleven, die wel van belang zijn als het gaat om Bijbelgebruik? Dit mag ook buiten de grenzen van de definitie zijn.

BIJLAGE 7 - VELDMEMO

Naam school:
Type focusgroep:

Eerste indruk	
Beschrijving sfeer	
Zaken die het gesprek mogelijk kleurden (rumoer, pauze, weinig tijd, etc.)	
Samenvatting van het gesprek	
Opvallende uitspraken of opmerkingen	

BIJLAGE 8 – CODEERSCHEMA VOOR DE DATA-ANALYSE

Code	Definitie/uitleg code
	Schoolorganisatie
Functie-beleid	- Functie van de Bijbel in de school binnen beleid
Functie-team	- Functie van de Bijbel bij het aansturen van het team
Functie-prof	- Functie van de Bijbel bij professionalisering van het team
Functie-contact	- Functie van de Bijbel bij contacten met ouders en externen
	Zichtbare aanwezigheid
ZA-gebouw	- Gebouw
ZA-naam	- Schoolnaam
ZA-bijbels	- Bijbels
ZA-functie	- Functie
	Tijd
T-freq	- Hoe vaak de Bijbel gebruikt wordt
T-dagopening	- Momenten – dagopening
T-moment	- Momenten – overig
	Inhoud
Inh-bron	- Bronnen voor docent
Inh-curriculum	- Inhouden in curriculum
Inh-selectief	- Selectief in keuzes voor inhouden
Inh-nongebruik	- Non-gebruik
Inh-inspiratie	- inspiratiebron voor handelen
	Visie
Visie-uitleg	- Uitleg van de Bijbel en traditie (kenmerken: lln luisteraars, leraar brengt boodschap, Bijbel hoogste autoriteit, overdragen van Bijbelse boodschap, kennisoverdracht)
Visie-bestaansverh	- Bestaansverheldering (kenmerken: gericht op de ervaring van de leerling en Bijbel heeft wel duidelijke plek; persoonsvorming van lln staat centraal)
Visie-WedOnt	- Wederkerige ontsluiting (kenmerken: tweerichtingsverkeer; dubbele leerbeweging; modererende beweging; persoonsvorming leerling centraal; leerling leert iets over God, Bijbel en zichzelf; creatief en kritisch Bijbelgebruik)
	Doelen
Doel-AV	- Bijdragen aan algemene vorming
Doel-RG	- Bijdragen aan religieuze geletterdheid
Doel-IO	- Als hulp tot identiteitsontwikkeling

Doel-HKH	- Oefenen in hoop en kritische houding (kritische houding tov maatschappij; zelf tot oordeel komen; hoop voor de maatschappij)
Doel-IS	- Middel tot initiatie en socialisatie (traditionele, moderne, tribale)
	Pedagogische en didactische keuzes
Ped-exincl	- Omgaan met diversiteit - Religieuze exclusiviteit en pedagogische inclusiviteit
Ped-overig	- Omgaan met diversiteit - overig
Did-starten	- Starten van leerproces (alle leerlingen erbij betrekken; activerende didactiek; aanhaken bij uitlopers uit traditie in dagelijks leven; zoeken naar hermeneutische knooppunten; het vreemde als middel om te triggeren)
Did-mediëren	- Mediëren tussen Bijbel en ervaring van leerlingen (stappen: ontdekken, uitwerken en toe-eigenen; werkvormen op tekst gericht en werkvormen op leerling gericht).
Did-didactieken	- Didactieken die ingezet worden (vervolgens kijken in TK welke dat dan precies zijn)
	Rol van de leerling
Rol-Ilngedrag	- Gedrag
	- Taken
	Rol van de docent
Rol-Getuige	- Getuige (voorgaan, wegwijzer)
Rol-Specialist	- Specialist (kennis tradities, brengt bronnen aan ter verrijking, bepaalt de richting van leerproces
Rol-moderator	- Moderator (moderator van het zoekproces van alle individuele leerlingen, gericht op identiteitsopbouw van de leerlingen, open waarheidsbegrip, stuurt niet, laat los)
Rol-Verbeelder	- Verbeelder (metaforische sensitiviteit, creativiteit)
Rol-Competenties	- Competenties (kennis, dialoog, aanpassen aan leerling, openheid)
	Relaties tussen de verschillende aspecten
Rel-BP	-Relatie beleid-praktijk
Rel-DP	- Relatie doelen-praktijk
Rel-overig	- Relaties-overig
	Moeilijkheden/uitdagingen
Uitd-discrepantie	- Discrepantie wens en werkelijkheid
Uitd-maatsch	- Maatschappelijke ontwikkelingen
Uitd-idschool	- Onduidelijkheid identiteit van de school
Uitd-idleraar	- Identiteit van de leraar
Uitd-vaardigheden	- Vaardigheden van de leraar
Uitd-collega	- Identiteit van de collega's
Uitd-leerlingen	- Leerlingen (desinteresse, gebrek aan taal, ontwikkelingsstadium)
Uitd-ouders	- Verwachtingen van ouders



Vereniging voor katholiek
en christelijk onderwijs

Houttuinlaan 5b, 3447 GM Woerden | Postbus 381, 3440 AJ Woerden
T 0348 74 44 44 | F 0348 41 14 56 | info@verus.nl | www.verus.nl