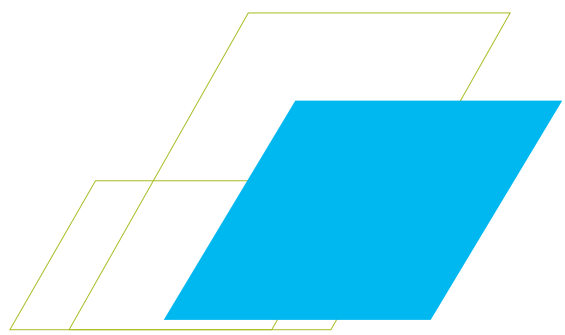


Pasen in de klas

Anneke Meester-van Laar, Wim Dekker, Sake Stoppels en Gert-Jan Veerman



Inhoudsopgave

1. Inleiding	3
Situationele factoren	3
Professionele factoren	4
Persoonlijke factoren	4
Godsdienstpedagogiek	5
Vraagstelling	5
Achtergrond	5
2. Methode	7
Selectie en beschrijving van de onderzoeksgroep	7
Methode van data-verzamelen	7
Methode van data-analyse	8
3. Resultaten	11
3.1 Pasen op school: leerkracht en leerlingen	11
3.1.1 Welke keuzes maken leerkrachten?	11
3.1.2 Welke krachten werken hier op elkaar in?	13
3.2 Pasen op school: leerkracht en collega's	16
3.2.1 Welke keuzes ten opzichte van collega's maken leerkrachten in de praktijk?	16
3.2.2 Wat binnen het krachtenveld tussen leerkrachten maakt dat ze deze keuzes maken?	19
4. Conclusies en aanbevelingen	23
4.1 Conclusies	23
4.2 Aanbevelingen	25
Bijlage a: Topiclijst	26

1. Inleiding

Jaarlijks staan leerkrachten in het basisonderwijs voor de vraag hoe dit jaar Goede Vrijdag en Pasen vorm te geven in het onderwijs. Vertel ik het verhaal? Laat ik stukken van de 'Passion' zien? Doen we een paasontbijt? Dat hoeft niet per se een moeilijk te beantwoorden vraag te zijn. Op tal van scholen is een praktijk ontwikkeld waar leerkrachten een eigen weg in hebben gevonden. Maar hoe vieren zij het dan? En wat zegt deze vormgeving over de school, de leerkracht, de leerlingen? Wij zijn dit onderzoek naar vieringen van Goede Vrijdag en Pasen in het basisonderwijs gestart vanuit de veronderstelling dat juist zo'n casus zicht geeft op factoren die een rol spelen bij de vormgeving aan het christelijk onderwijs en welke spanningen daarbij eventueel aan het licht komen. Daarbij hebben wij onderscheid gemaakt tussen situationele, professionele en persoonlijke factoren.

Situationele factoren

Het Nederlandse onderwijs biedt ruimte voor het stichten van scholen gebaseerd op een specifieke identiteit, waarbij dit onderwijs door de overheid bekostigd wordt (Onderwijsraad, 2021)¹. Dit biedt de mogelijkheid scholen zo in te richten dat de godsdienstige opvoeding en sociale (persoons)vorming op school in het verlengde liggen van de opvoeding en vorming in de huis- en geloofsgemeenschap. Vooral in orthodox-christelijke kringen wordt deze nauwe relatie tussen gezin, school en kerk als ideaal gezien (Schreuders & Lassche, 2021)². Zo noemen ouders van een klein deel van de scholen als belangrijke waarde in de schoolkeuze: één lijn tussen thuis en school (ter Avest, et al., 2013)³. Maar dit is niet kenmerkend voor het landschap van het christelijk onderwijs.

Zo blijkt uit onderzoek onder schoolleiders van christelijke basisscholen dat een intensieve relatie tussen school en kerk in veel gevallen ontbreekt, dan wel dat deze relatie slechts van functionele aard is (Bertram-Troost et al., 2017)⁴. Het gesprek tussen school en ouders over de identiteit van de school blijkt bij veel christelijke scholen eenzijdig van aard te zijn. Tijdens de intakegesprekken vertellen schoolleiders over de identiteit van de school en de vormgeving daarvan, op grond waarvan ouders kunnen beslissen zich daarin al dan niet te voegen (Bertram-Troost, et al., 2017). De vormgeving aan het karakter van de school hangt zo vooral af van de leerkrachten en de populatie die de school bezoekt. Op dit punt is ook veel gaande. In de huidige expliciet seculiere tijd waarin het christelijk geloof slechts een van de mogelijkheden is naast anders geloven of niet geloven (zie Taylor, 2009)⁵ zijn jonge, startende leerkrachten over het algemeen minder verbonden met een geloofsgemeenschap en vertrouwd met verhalen uit de christelijke traditie. Een groeiende groep ouders heeft om dezelfde reden geen of minder affiniteit meer met godsdienst. Wanneer ouders zich nog identificeren met een bepaalde traditie, dan is dit vaak op culturele of morele gronden (Loobuyck & Franken, 2011)⁶.

De Wolff (2000)⁷ stelt dan ook dat de wijze waarop het christelijk geloof of de christelijke traditie richtingwijzend is voor de vormgeving en praktijk van het onderwijs, afhankelijk blijkt van specifieke interpretaties en manifestaties in een specifieke context: het gaat altijd om een bepaalde school, met bepaalde leerkrachten in een bepaalde context. Door verscheidenheid aan doelen van godsdienstige of levensbeschouwelijke vorming en de mate van levensbeschouwelijke pluriformiteit van zowel leerling- als leerkrachtpopulatie verschilt het onderwijs op pc-scholen onderling sterk.

Op grond van 'hoe schoolleiders van protestants-christelijke basisscholen de eigenheid van de school beschrijven' heeft Verus, de vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs in Nederland, toch enige orde proberen aan te brengen in dit diverse landschap door een drietal verschillende schooltypen binnen het christelijk onderwijs onderscheiden, te weten: traditiescho-

¹ Onderwijsraad (2021). *Grenzen stellen, ruimte laten. Artikel 23 Grondwet in het licht van de democratische rechtsstaat*. Den Haag: Onderwijsraad.

² Schreuders & Lassche (2021, 18 november). Ouders legitimeren de school. *Reformatorisch Dagblad*. <https://www.rd.nl/artikel/951418-ouders-legitimeren-de-school>

³ ter Avest, I., Kom, C., De Wolff, A., Bertram-Troost, G. D., & Miedema, S. (2013). *'Als het goed voelt...'*. *Onderzoek naar schoolkeuzemotieven van ouders van jonge kinderen*.

⁴ Bertram-Troost, G. D., Kom, C., ter Avest, I., & Miedema, S. (2012). *Typen van protestants-christelijk basisonderwijs in een seculiere tijd. Schoolleiders aan het woord over de eigenheid van hun school*. Amsterdam: VU.

⁵ Taylor, C. M., Stoltenkamp, M., & Groot, G. A. M. (2009). *Een seculiere tijd*. Lemniscaat.

⁶ Loobuyck, P. & Franken, L. (2011). 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.

⁷ De Wolff, A. C. J. (2000). *Typisch Christelijk? Een onderzoek naar de identiteit van een christelijke school en haar vormgeving*. Kampen: Kok.

len, diversiteitsscholen en zingevingsscholen (Bertram-Troost, et al., 2017). Het gaat hier nadrukkelijk om een ideaaltypische beschrijving die vanzelfsprekend geen recht doet aan alle nuances en tussenvormen.

Het eerste type, de traditie-school, wordt gekenmerkt door het feit dat de school leerlingen in aanraking wil brengen met het christelijk geloof en ervoor zorg wil dragen dat ze kennis krijgen van Bijbel en christendom. De samenstelling van de leerling- en leerkrachtpopulatie is levensbeschouwelijk homogeen.

Op de diversiteit-school wordt belang gehecht aan gelijke kansen voor leerlingen en het voorbereiden van leerlingen op een leven in een multiculturele samenleving. Men vindt het belangrijk, vooral met het oog op bepaalde waarden, dat leerlingen kennismaken met het christelijk geloof. Levensbeschouwelijke diversiteit wordt positief gewaardeerd. Dat komt tot uiting in de samenstelling van de leerlingpopulatie en het docententeam.

Persoonlijke ontwikkeling en ontplooiing van de individuele leerling staan centraal op de zingeving-school. Vanuit de eigen (christelijke) achtergrond wordt leerlingen geleerd om te gaan met verschillende levensopvattingen. Er is dagelijks aandacht voor levensbeschouwelijke vorming. De leerlingpopulatie is divers te noemen: vaak christelijk, maar er zijn ook onkerkelijke leerlingen en leerlingen met een andere levensbeschouwelijke achtergrond.

Professionele factoren

Dat een groeiende groep ouders geen affiniteit meer heeft met kerk en geloof, is uiteraard ook bepalend voor de samenstelling van de leerlingpopulatie op scholen. Het stelt leerkrachten voor een bijzondere professionele opgave en raakt aan hun professionele identiteit. Onderzoek naar bijbelgebruik op pc-scholen toont dat het geringe relevantiebesef onder leerlingen met betrekking tot de Bijbel impact heeft op het handelen van leerkrachten (Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, 2017)⁸. Het leidt tot handelingsverlegenheid bij leerkrachten en/of aanpassing van het aanbod. Het is onduidelijk welke specifieke factoren bepalend zijn voor deze verlegenheid. Diverse onderzoeken naar identiteitsleren in het onderwijs laten zien dat gevoelens van zekerheid en onzekerheid alles te maken hebben met het jezelf als leerkracht positioneren ten opzichte van belangrijke actoren in de directe werkomgeving, zoals leerlingen, collega's, schoolleiders en ouders (Beijaard, 2019)⁹. Allerlei persoonlijke, professionele en contextuele factoren interacteren of werken op elkaar in en zijn daarmee – in wisselende constellaties of configuraties – van invloed op het algemene beeld van leraren van wie zij zijn als leraar, wie zij denken te zijn als leraar en de leraar die zij willen zijn: hun identiteit als leraar (Capps, et al., 2012)¹⁰.

Niet zelden botsen persoonlijke overtuigingen en idealen van leerkrachten (persoonlijke factoren) met opvattingen vanuit het beroep (professionele factoren) en/of met achtergronden en verwachtingen van belangrijke anderen (situatieve factoren) (Van Diepe, et al., 2016)¹¹. Conflicterende verwachtingen kunnen leiden tot professionele identiteitsspanningen en daarmee gevoelens teweegbrengen van onzekerheid, verlies aan passie, betekenisvolheid, betrokkenheid en controle over het eigen handelen (Pillen, et al., 2013)¹². Het zoeken naar een balans tussen conflicterende verwachtingen en/of eisen en daarop begeleiding krijgen, draagt bij aan identiteitsleren. Vooral het proces van het ontwikkelen van een professionele identiteit helpt leraren de eigen professionele identiteit te herkennen waardoor zij beter weten waarop hun handelen als leraar gebaseerd is (Pinnegar, 2005)¹³. Identiteitsleren is dus in essentie het ontwikkelen van een professionele identiteit door het afstemmen van persoonlijke, situatieve en professionele factoren.

Persoonlijke factoren

Naast situatieve factoren en professionele factoren spelen de eigen overtuigingen van de leerkracht natuurlijk ook een

⁸ Nagel-Herweijer, C., & Visser-Vogel, E. (2017). *De Bijbel op School. Een onderzoek naar bijbelgebruik in het Protestants-Christelijke onderwijs*. Woerden: Verus

⁹ Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N., (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teacher and Teacher Education*, 20(2), 107-128

¹⁰ Capps, D.K., Crawford, B.A., & Constan, M. A. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 291-318

¹¹ van Diepe, R., Geldens, J., & Wubbels, T. (2016). Spanningen in de professionele identiteit ervaren door eerstejaars aanstaande leraren en de relatie met hun leerlingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 37(1), 33-44.

¹² Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678.

¹³ Pinnegar, S. (2005). Identity development, moral authority and the teacher educator. In *The missing links in teacher education design* (pp. 259-279). Springer, Dordrecht.



rol bij de vormgeving aan de viering van Goede Vrijdag en Pasen. Met betrekking tot laatstgenoemde factor (in relatie tot Goede Vrijdag en Pasen), onderscheiden Van den Brink en Van der Kooij (2012)¹⁴ drie manieren waarop het lijden, sterven en opstaan van Jezus voor christenen heilzaam kan zijn: Jezus overwinnaar (heeft de vijand overwonnen); Jezus verlosser (heeft de schuld betaald), en; Jezus vernieuwer (maakt de weg van omvorming mogelijk). Deze indeling kan helpen om te verkennen wat een leerkracht gelooft of wat hij daarin belangrijk vindt. Het kan een rol spelen bij de invulling van de viering. Daarnaast is er natuurlijk nog de invloed van het belang dat de leerkracht aan die overtuiging hecht. Of leerkrachten het juist vinden om de eigen levensbeschouwelijke overtuiging in te brengen in de klas, heeft te maken met hun professionele opvattingen.

Godsdienstpedagogiek

In de godsdienst-pedagogische literatuur worden verschillende beroepsrollen en (bijbehorende) paradigma's onderscheiden als het gaat om levensbeschouwelijk vormingsonderwijs. Zo wordt gesproken over de leerkracht als getuige, specialist, moderator en/of verbeelders (Pollefeyt, 2005¹⁵; Mulder, 2015¹⁶). Deels gelieerd aan een voorkeur voor een bepaalde beroepsrol zijn de doelen die men nastreeft met levensbeschouwelijk vormingsonderwijs. Een bekende onderverdeling als het gaat om levensbeschouwelijke vorming is afkomstig van Grimmitt (2000)¹⁷, die de paradigma's 'teaching about religion', 'teaching from religion' en 'teaching into religion' onderscheidt. Waar 'teaching into religion' socialisering van leerlingen in een bepaalde levensbeschouwing tot doel heeft, is 'teaching about religion' gericht op 'objectieve' kennisoverdracht aan leerlingen en heeft 'teaching from religion' de individuele levensbeschouwelijke vorming vanuit leerlingen op het oog.

Vraagstelling

Deze verkenning van het vraagstuk laat zien dat het vieren van Goede Vrijdag en Pasen scholen en leerkrachten voor bijzondere uitdagingen stelt. Het is opereren in een bijzonder krachtenveld van situationele, persoonlijke en professionele factoren en stelt daarmee leerkrachten voor 'identiteitsspanningen'. Opvallend in de verkenning is dat er veel geschreven is over deze uitdaging in het algemeen, maar dat er nog relatief weinig onderzoek is gedaan naar concrete praktijken. Vandaar dat in dit onderzoek het vieren van Goede Vrijdag en Pasen centraal staat. Dit resulteert in de volgende vraagstelling en deelvragen: *In hoeverre en op welk vlak ervaren leerkrachten van verschillende typen christelijke basisscholen professionele identiteitsspanningen bij de vormgeving van vieringen rondom Goede Vrijdag en Pasen op school?*

1. Welke persoonlijke, situationele en professionele factoren spelen voor leerkrachten een rol bij de vormgeving van vieringen rondom Goede Vrijdag en Pasen op school?
2. Hoe verhouden bovengenoemde factoren zich tot elkaar? Hoe ziet het krachtenveld eruit?
3. Hoe gaan leerkrachten om met het krachtenveld? Welke praktijken zijn een resultante van dit krachtenveld?

Om antwoorden op deze deelvragen te vinden, is een kwalitatief en verkennend onderzoek uitgevoerd onder leerkrachten van verschillende christelijke basisscholen in Nederland. Na een uiteenzetting van de gehanteerde methode beschrijven we in de resultatenparagraaf het krachtenveld waar leerkrachten mee te maken hebben bij de vormgeving van vieringen. Op basis van de resultaten wordt de centrale vraagstelling beantwoord, waarna enkele punten van discussie en aanbevelingen volgen.

Achtergrond

Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van het onderzoeksprogramma 'Kracht van relaties' van de Christelijke Hogeschool Ede door het cluster 'Samenleven' bestaande uit de lectoraten 'Samen Divers' (opleiding Educatie), het lectoraat 'Zingeving in nieuwe geloofsgemeenschappen' (opleiding Theologie en lerarenopleiding Godsdienst/Levensbeschouwing), en het lectoraat 'Informeel netwerken en laatmoderniteit' (opleiding Social Work). Het onderzoek is gefinancierd met een subsidie vanuit Impuls 2020 (SIA). Het is een eerste proeve van de verwachting dat de onderzoeksdomeinen van de drie verschillende lectoraten - gezin, school en kerk - aan elkaar gerelateerd zijn en elkaar kunnen versterken.

¹⁴ Brink, G. V. D., & Kooij, V. D. C. (2012). Christelijke dogmatiek. Een introductie. uitgever

¹⁵ 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

¹⁶ 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>.

¹⁷ 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.

2. Methode

In dit hoofdstuk wordt allereerst beschreven hoe de leerkrachten die in het onderzoek participeerden zijn geselecteerd. Vervolgens wordt beschreven op welke wijze de data is verzameld en geanalyseerd.

Selectie en beschrijving van de onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit 13 leerkrachten van 6 verschillende basisscholen. Omdat het onderwijs op christelijke scholen sterk kan verschillen door verscheidenheid aan doelen van godsdienstige of levensbeschouwelijke vorming en de mate van levensbeschouwelijke pluriformiteit van zowel leerling - als leerkrachtpopulatie, zijn verschillende typen christelijke basisscholen geselecteerd. Voor de verdeling naar type christelijke school gebruikten wij de indeling van Bertram-Troost et al. (2017) die we in hoofdstuk introduceerden: de traditiescholen (type 1), de diversiteitsscholen (type 2) en de zingevingsscholen (type 3). De keuze van de scholen betreft dus een doelgerichte, gestratificeerde selectie. Representatieve vertegenwoordiging van de verschillende typen scholen was binnen dit onderzoek geen doel, aangezien de verschillende schooltypen niet in gelijke frequenties voorkomen.

Om voldoende respondenten van de verschillende type scholen te vinden, zijn zowel leerkrachten van basisscholen benaderd die samenwerken met de CHE en ook enkele scholen benaderd die (nog) geen directe verbinding hebben met de CHE. Daarnaast zijn enkele leerkrachten op directe wijze benaderd (dus zonder tussenkomst van een schoolleider) met de uitnodiging om deel te nemen. Hierbij is gestreefd om minimaal 4 leerkrachten per type school bereid te vinden om deel te nemen aan het onderzoek. Dit doel is behaald, waarbij uiteindelijk per schooltype leerkrachten van 2 verschillende scholen bereid zijn gevonden voor deelname.

Tabel 2.1. Respondenten naar type school, groep en ervaring als leerkracht

Type school	Huidige groep			Totaal type scholen	Ervaring als leerkracht		
	Onderbouw gr 1 - 2	Middenbouw gr 3 - 5	Bovenbouw gr 6 -8		0-5 jr	6 - 15 jr	> 16 jr
Traditieschool	1	3	-	4	-	3	1
Diversiteitsschool	1	2	1	4	1	2	1
Zingevingsschool	1	2	2	5	1	1	3
Totaal	3	7	3	13	2	6	5

Methode van data-verzamelen

Inzicht in de factoren die voor leerkrachten een rol spelen bij de vormgeving van vieringen rondom Goede Vrijdag en Pasen is verkregen middels het afnemen van diepte-interviews. Het betreft semigestructureerde interviews, waarbij een vooraf opgestelde topiclijst¹⁸ leidend was voor het gesprek. De topiclijst is opgesteld aan de hand van de in de literatuur gevonden thema's, waarbij aandacht was voor zowel persoonlijke, professionele als situationele factoren in de directe werkomgeving van leerkrachten (zie o.a. Capps, et al., 2012)¹⁹.

De interviews zijn digitaal afgenomen via beeldbellen, vanwege de beperkende maatregelen rondom Covid-19. Met elke deelnemende leerkracht is één gesprek gevoerd, gepland binnen drie weken na Pasen (2021) zodat de herinneringen van de respondent aan de wijze waarop binnen school aandacht is besteed aan het vieren van Pasen nog levend waren. Van de gesprekken zijn geluidsopnamen gemaakt, welke verbatim zijn uitgetypt om als tekstfragmenten gecodeerd en geanalyseerd te kunnen worden. We hebben in dit rapport veel citaten opgenomen. Daarbij hebben we ervoor gekozen de gesproken tekst intact te laten, inclusief haperingen, abrupte overgangen, grammaticale onjuistheden en dergelijke.

¹⁸ Zie bijlage A

¹⁹ Capps, D.K., Crawford, B.A., & Conostas, M. A. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 291–318

Methode van data-analyse

De data verkregen uit de 13 diepte-interviews zijn in twee fasen geanalyseerd. De eerste fase betreft 'within-case' analyses, waarbij elk individueel gesprek met een leerkracht opgevat wordt als één case. De tweede fase betreft een cross-case analyse (Miles, et al, 2018)²⁰. In deze tweede fase werden de inzichten verkregen uit de within-case analyses met elkaar vergeleken.

Voor de within-case analyse is de verzamelde data geanalyseerd met behulp van Atlas-ti, een programma voor kwalitatieve data-analyse. Via open- en axiaal coderen zijn uitspraken van respondenten gelabeld als persoonlijke, professionele of situationele factor, en/of als praktijksituatie:

- *Persoonlijk*: alle uitspraken door de respondent die iets weergeven van zijn of haar overtuiging, wensen, voorkeuren
- *Situationeel*:
 - Team (subfactor van Situationeel): alle uitspraken die iets weergeven van de samenstelling, werkwijze, verwachtingen, overtuiging, wensen, voorkeuren van (een deel van) het team
 - Directie (subfactor van Situationeel): alle uitspraken die iets weergeven van de verwachtingen, wensen, voorkeuren, achtergrond, overtuiging van (één) van de schoolleiders
 - Klas (subfactor van Situationeel): alle uitspraken die iets weergeven van de achtergrond, samenstelling, voorkeuren van (een deel van) de kinderen in de klas
 - Ouders (subfactor van Situationeel): alle uitspraken die iets weergeven van de achtergrond, verwachtingen, wensen/voorkeuren van ouders van kinderen in de klas
 - Anders: overige subfactoren die in de tekst worden genoemd als situationeel
- *Professioneel*: alle uitspraken die iets weergeven van wat volgens de respondent juist, passend of nodig is om te doen/denken/zijn als leerkracht
- *Praktijk*: alle uitspraken van respondenten die iets weergeven van hoe hij of zij optreedt of handelt m.b.t. het vormgeven van vieringen

Om zicht te krijgen op welke factoren een rol spelen bij de vormgeving van vieringen, en hoe deze factoren zich tot elkaar verhouden, zijn laatstgenoemde tekstfragmenten (gelabeld als 'praktijk') in hun context geanalyseerd waarbij twee vragen leidend waren:

1. Waar is deze praktijk een antwoord op of resultante van? Welke factoren zijn volgens de respondent bepalend geweest voor deze praktijk?
2. Waar bestaat het optreden/handelen van de leerkracht uit? Tot welke overwegingen en keuzes heeft een bepaald krachtenveld geleid?

Wanneer bij de eerste vraag een bepaalde verhouding tussen factoren bepalend bleek te zijn voor een bepaalde praktijk, is deze combinatie van factoren als 'krachtenveld' (spanning) gelabeld. Het optreden van de leerkracht werd aan dit krachtenveld gekoppeld als 'resultante' (coping-strategie). Per case werd zo gedetailleerd inzicht verkregen in hoe factoren die een rol spelen bij de vormgeving van vieringen rondom Goede Vrijdag en Pasen zich tot elkaar verhouden (deelvraag 1 en 2), en; hoe elke specifieke leerkracht hiermee omgaat in zijn of haar specifieke context (deelvraag 3).

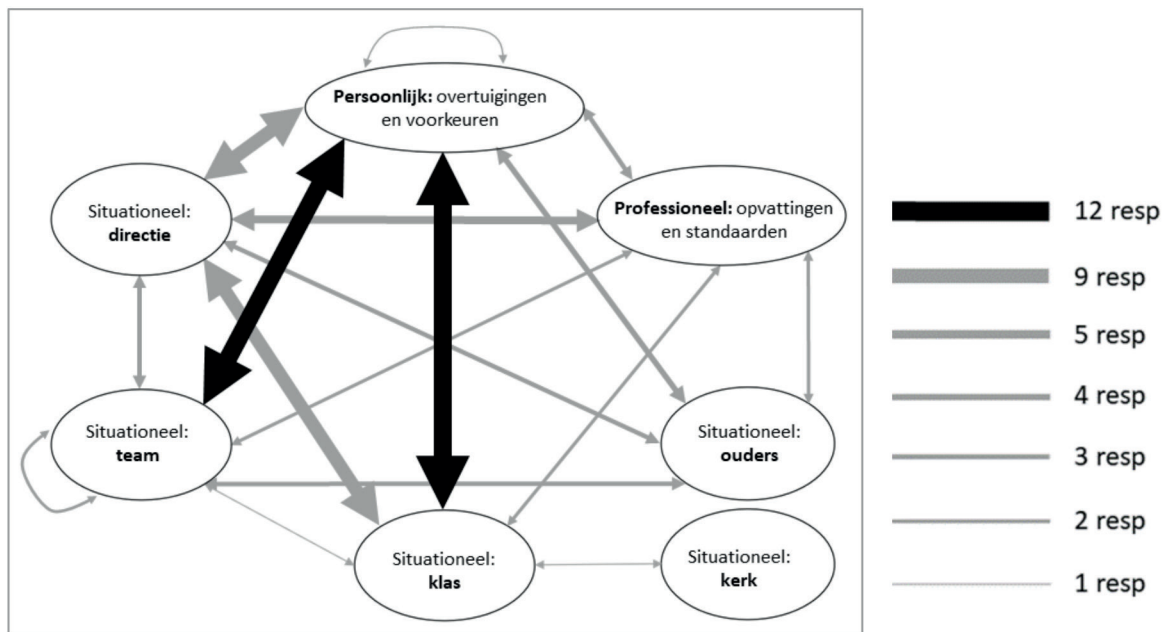
Voor de cross-case analyse zijn alle specifieke factoren uit de 13 within-case analyses met elkaar vergeleken waarbij overeenkomstige factoren gecategoriseerd zijn. Ditzelfde is gedaan voor het optreden van alle leerkrachten (de coping-strategieën), als resultante van de krachtenvelden. Deze analyse levert zicht op:

- In hoeverre de deelnemende leerkrachten al dan niet te maken hebben met overeenkomstige krachtenvelden bij de vormgeving van vieringen rondom Goede Vrijdag en Pasen op school (deelvraag 1 en 2), en;
- In hoeverre de deelnemende leerkrachten al dan niet op overeenkomstige wijze omgaan met deze krachtenvelden (deelvraag 3)

²⁰ Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (4th ed.). Sage

Middels het stapelen van de 13 cases, is in figuur 2.1 te zien welke verhoudingen door meer of minder leerkrachten als (mede) bepalend zijn ervaren. Hoe dikker de lijn tussen de factoren, hoe meer leerkrachten aangeven dat de invulling van Goede Vrijdag en Pasen een resultante is van o.a. deze specifieke verhouding. Hoewel deze visualisatie niet direct inzicht geeft in h oe de verschillende factoren zich precies tot elkaar verhouden, maakt het wel duidelijk dat er een tweetal verhoudingen zijn die voor bijna alle respondenten een rol spelen bij het vormgeven van vieringen rondom Pasen op school, te weten de verhouding tussen persoonlijk factoren en het team, en de verhouding tussen persoonlijke factoren en de klas. In dit artikel worden deze twee krachtenvelden verder uitgewerkt en de betekenis hiervan voor de vieringen beschreven.

Figuur 2.1 Stapeling van 13 cases



Opmerking. Elke pijl verwijst naar een krachtenveld tussen twee factoren die volgens respondenten bepalend zijn geweest voor een bepaalde praktijk. De dikte van de pijl geeft aan voor hoeveel respondenten dit krachtenveld een rol speelt.

Aan het einde van dit hoofdstuk plaatsen we nog een aantal methodologische kanttekeningen.

- Vanwege de beperkte tijd voor het onderzoek kon slechts een beperkt aantal interviews worden afgenomen. Hierdoor is de onderzoekspopulatie relatief klein en is van representativiteit geen sprake. Dat was overigens ook niet de opzet van het onderzoek. Het is bedoeld als een explorierend onderzoek in een heel specifiek onderzoeksveld. Concreet: de invulling van een identitaire en jaarlijks terugkerende thematiek in de klas. Langs deze weg is die invulling nog niet onderzocht.
- Onder de deelnemers aan het onderzoek waren relatief veel leerkrachten die actief betrokken waren in een Paascommissie. Meerderen van hen waren ook vanwege deze rol door de schoolleider gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek. Respondenten van  een school gaven aan dat diegenen die namens hun school deelnamen aan het onderzoek precies die enkele actief-gelovigen zijn die de school rijk is. We kunnen op basis hiervan wel constateren dat de 13 respondenten meer dan gemiddeld ge involveerd zijn in identitaire zaken binnen de school.
- In de interviews geven leerkrachten een reflectie op de voorbije praktijk. De uitspraken kunnen dus niet worden opgevat als een 'scan' van wat er daadwerkelijk in het hoofd en hart plaatsvond ten tijde van het maken van overwegingen en keuzes. Mogelijk waren op het moment zelf (ook) andere factoren bepalend voor bepaalde keuzes.

3. Resultaten

De gesprekken met verschillende leerkrachten geven inzicht in de keuzes die leerkrachten maken bij het vormgeven van vieringen rondom Pasen. Hierbij speelt onder andere hoe hun persoonlijke overtuigingen en voorkeuren zich verhouden tot achtergronden en voorkeuren van de kinderen in de klas die een rol spelen bij het vormgeven van de viering. In de eerste paragraaf zoomen we in op dit krachtenveld: het krachtenveld dat leerkrachten ervaren tussen persoonlijke factoren en de kinderen in de klas als situationele factor. De tweede paragraaf gaat over de plek van de relatie met collega's.

3.1 Pasen op school: leerkracht en leerlingen

“Ik vertel wel ‘Jezus ging dood’, maar ik ga zeker niet met kleuters helemaal de kruisiging uitleggen, dat vind ik veel te heftig, zeker als ze daar thuis helemaal niks van mee hebben meegekregen. [...] Er zijn kinderen in mijn klas die echt het christelijke Paasfeest vieren, maar door de jaren heen zie je dat het wel steeds minder wordt en dat het voor veel kinderen ook vooral een gezellige brunch inhoudt en lekker Paaseieren zoeken. Dat dat wel het belangrijkste is wat ze met Pasen doen. [...] Dus ik ben wel zorgvuldig in mijn taal en wat ik wel of niet zeg. Ik probeer in ieder geval wel de boodschap door te laten schijnen dat Jezus de zoon van God is en dat hij niet zomaar een mens is.”

Leerkracht van groep 1-2 op een zingevingsschool

Uit de cross-case vergelijking blijkt dat het krachtenveld tussen de persoonlijke opvattingen van de leerkracht en de situationele factor in de vorm van de verschillende achtergronden van de kinderen een belangrijke factor is. Het ter sprake brengen van het Paasverhaal klinkt wellicht als een eenvoudige en ongecompliceerde activiteit. Er is een verhaal, een klas en de stem van de leerkracht. De onderzoeksresultaten laten echter zien dat leerkrachten mede afhankelijk van het krachtenveld op verschillende niveaus keuzes maken bij het vormgeven van de praktijk:

- Welk onderdeel van het christelijke (paas)verhaal laat ik aan bod komen?
- Hoe breng ik het christelijke (paas)verhaal ter sprake?
- Deel ik wat Pasen voor mij persoonlijk betekent en zo ja, wanneer en hoe?

We bespreken deze drie vragen in de twee volgende paragrafen.

3.1.1 Welke keuzes maken leerkrachten?

A) Onderdelen van het christelijke (paas)verhaal die leerkrachten aan bod laten komen

Uit de gesprekken blijkt dat – mede afhankelijk van het krachtenveld dat door leerkrachten ervaren wordt tussen henzelf en de kinderen in de klas – enkele leerkrachten ervoor kiezen om bepaalde onderdelen van het christelijke paasverhaal weg te laten wanneer zij het paasverhaal aan de orde laten komen in de klas. Zo wordt bijvoorbeeld niet verteld hoe Jezus sterft (zoals genoemd in de introductie, zie kader op blz. x), worden verhalen weggelaten die volgens de leerkracht niet sprekend zijn of te veel voorkennis vragen, en/of komen alleen die onderdelen van het Paasverhaal aan bod waar de kinderen zelf mee komen:

“Vaak laat ik het kinderen ook vertellen hoe de kinderen dat [Pasen] zouden uitleggen, wat dat betekent, omdat de kinderen elkaar vaak net een stapje makkelijker begrijpen dan dat de juf er te veel over na moet denken om het uit te leggen. Kinderen onderling kunnen dat ook heel goed. [...] Ik sta er niet zo in van: ik ga het nu vandaag daar met jullie over hebben. Ik vind het moet uit de kinderen komen waar het voor hen over gaat. [...] Ik vraag altijd aan de kinderen of zij thuis nog iets aan Pasen doen. Vieren jullie daar iets mee of niet, maar de kinderen zijn ook wel zo open van: ‘juf Pasen vier ik op school, maar thuis doen we dat niet, want wij hebben bijvoorbeeld het lichtjesfeest. Wij doen dan juist dit...”

Leerkracht 2 - Diversiteitsschool

Sommige leerkrachten kiezen ervoor om bepaalde onderdelen van het christelijke paasverhaal extra aandacht te geven. Zo wordt bijvoorbeeld het 'meer dan mens zijn' van Jezus onderstreept (zoals genoemd in de introductie, zie kader op blz. x), of wordt de focus bijvoorbeeld gelegd op de persoonlijke of sociaal-maatschappelijke impact van het Paasgebeuren:

"... we [de Paascommissie, red] hebben de collega's de vraag gesteld van; praat nou eens bewust door over het thema 'van donker naar licht'. Wat is dan het licht? En hoe speelt het nou in je leven? [...] Wat houdt het in voor mensen nu? Ja praat daar nou eens even goed over door in de klas. En dat was wel weer het voordeel dat het nu echt in de groep werd gevierd, want als je zoiets in de kerk doet of in de hal en alle kinderen bij elkaar zijn, dan kun je het veel minder persoonlijk maken."

Leerkracht 9- Traditie-school

"Ja, ik hou er heel erg van een liedje en dat hebben we met Pasen ook aangeleerd. Het is een Paaslied en je loopt samen rond om mensen op te halen die er niet bij horen. [...] Dan denk ik: hoe mooi is dat om het te kunnen koppelen naar deze tijd, dat je ook respect naar elkaar moet hebben en dat je aandacht voor elkaar moet hebben. Je hoeft niet iedereen beste vriendje te zijn, maar je haalt wel iemand op om erbij te laten horen zodat we er allemaal bij horen en uiteindelijk kom je dus allemaal aan bij het Paasfeest om het Paasfeest te vieren. [...] ... dat vind ik belangrijk, dat het gewoon toepasbaar is naar nu en dat het niet te zwaar is."

Leerkracht 7-Diversiteitsschool

B) Manieren waarop leerkrachten het christelijke (paas)verhaal ter sprake brengen

Mede afhankelijk van het door leerkrachten ervaren krachtenveld A, kiezen enkele leerkrachten ervoor om het christelijke (paas)verhaal bewust op een specifieke wijze in te brengen. Zo wordt het paasverhaal bewust vanuit de eigen beleving verteld, kiest men ervoor om in te steken op 'samen vieren' als school, wordt het verhaal als contrastverhaal ingebracht, of wordt juist aansluiting gezocht bij het wereldbeeld, het taalgebruik, de interesse en/of de beleving van de kinderen:

"Dus naast de paashaasjes waar ze over vertellen, wat ze gezocht hebben en zo, vertel ik dan; hartstikke mooi en dan gaan we nu ook vertellen waar Pasen eigenlijk vandaan komt. Nou dan ga je het evangelie brengen [...]. En dan is dat niet 'de paashaas en-en'. Nee het zijn twee aparte dingen. Heel duidelijk uitleggen dat het twee hele aparte dingen zijn."

Leerkracht 3-Zingevingsschool

"Ken je dat boekje van Max Lucado? [...] Dat spreekt de kinderen heel erg aan. Ik heb dat boekje doorgewerkt met ze, in de ochtend [...]. Als je zegt van 'aansluiten bij de kindertaal' vind ik dat een heel erg mooi boekje daarvoor."

Leerkracht 4-Diversiteitsschool

"Ik ben zelf heel erg van het verhaal vertellen, voor de klas staan en uitbeelden en niet bijvoorbeeld uit een bijbel voorlezen, dat doe ik eigenlijk nooit omdat ik het levendiger over vind komen als je het echt uitbeeldt en praat als de persoon in dat verhaal."

Leerkracht 11-Traditie-school

"Ze hebben dat hele denken niet in het hoofd. Dat je ook nog kan geloven. Dat er dus meer is tussen hemel en aarde. Dat zit er niet in. Dus dat je moet je eerst wakker maken. Wakker maken van ja jongens maar dit is niet alles. Ik zeg ook weleens; ja een bekend voorbeeld van Mario met een tweedimensionale wereld hè, dat computerspel. Nou en God is en wij zijn driedimensionaal, dus als wij tegen Mario zouden zeggen; Mario, hier ben ik. Dan zou Mario zeggen; dat kan niet, want je bent driedimensionaal. Ik zie jou niet. Maar wij weten: wij zijn er. Nou misschien is dat met Here God ook wel zo, die is misschien wel negen dimensionaal. Zo probeer je dus bewustzijn te creëren dat er misschien meer is tussen hemel en aarde."

Leerkracht 3-Zingevingsschool

C) Momenten en manieren waarop leerkrachten delen wat Pasen voor hen persoonlijk betekent

Enkele leerkrachten kiezen ervoor om niet of juist wel met de klas te delen dat ze geloven en/of wat Pasen voor hen persoonlijk betekent, afhankelijk van hoe het krachtenveld wordt ervaren.

“In de praktijk hangt het af wat ik op dat moment voel denk ik. Een bepaalde zekerheid of zelfvertrouwen. Hoe goed kun je het onder woorden brengen, ook als een kind een ingewikkelde vraag soms kan stellen. Soms ben ik heel erg zoekende in mijn antwoord en de andere keer denk ik: ik weet wel hoe ik hierop moet antwoorden. Dat hangt er ook een beetje vanaf denk ik.”

Leerkracht 6-Diversiteitsschool

“Dat laat ik aan de kinderen en als ze dan vragen: ‘juf hoe denkt u daarover’, dat ik dan aan ze vraag: ‘wat denken jullie dat ik dan denk en waarom zou dat dan zo zijn’. Ik ga niet mijn mening projecteren op de kinderen.”

Leerkracht 2-Diversiteitsschool

“Ik heb wel het idee dat ze heel erg zoeken [...] want we hebben dan hele gesprekken en dat ze dan aan het eind wel heel erg vragen: maar wat denkt u er dan over? En dan zeg ik er altijd bij van hè, wij als school zijn niet voor niets een christelijke school en wij hebben een visie. En die dragen wij niet zomaar over op al onze kinderen omdat we er echt van overtuigd zijn dat dit de waarheid is.”

Leerkracht 13-Traditie-school

3.1.2 Welke krachten werken hier op elkaar in?

Uit voorgaande blijkt dat leerkrachten op verschillende niveaus keuzes maken bij het ter sprake brengen van het paasverhaal. Daarnaast blijkt dat die keuzes heel uiteenlopend zijn. Waar de ene leerkracht ervoor kiest om bepaalde onderdelen van het christelijke (paas)verhaal weg te laten, kiest een andere leerkracht ervoor om het verhaal uit te beelden. En waar de één de keuze maakt om met het paasverhaal aan te sluiten bij de leefwereld van de kinderen, besluit een ander om het paasverhaal als contrast-verhaal in te brengen.

Om inzicht te krijgen in wat maakt dat leerkrachten nu juist déze keuzes maken, zoomen we in op de specifieke factoren die voor leerkrachten een rol spelen binnen dit krachtenveld en daarmee impact hebben op hun overwegingen en keuzes. Omdat elke leerkracht eigen specifieke overtuigingen en opvattingen heeft en op zijn of haar school te maken heeft met een specifieke groep kinderen, is er in elke case sprake van een uniek krachtenveld met situatie-specifieke factoren. Uit de cross-case analyse blijkt echter dat – hoewel uniek – de verschillende krachtenvelden ook overeenkomstige kenmerken vertonen.

Levensbeschouwelijke achtergronden

Zo blijkt dat de wijze waarop de levensbeschouwelijke overtuiging van de leerkracht zich verhoudt tot de levensbeschouwelijke achtergrond van de kinderen in de klas voor meerdere respondenten belangrijk te zijn voor hoe en wanneer ze het paasverhaal of het christelijk geloof ter sprake brengen. Zowel de constatering of inschatting dat er sprake is van een verschil tussen de levensbeschouwelijke overtuiging van de leerkracht en die van de (meeste) kinderen in de klas als de constatering of inschatting dat deze met elkaar overeenkomen blijkt impact te hebben op de vormgeving van de praktijk.

Zo schetst een aantal respondenten een krachtenveld waarbij zij zich als leerkracht met een christelijke overtuiging moeten verhouden tot een klas waarvan het merendeel van de kinderen een niet-christelijke achtergrond heeft:

“We hadden eerst nog volgens mij drie kinderen per jaar die naar de kerk gingen en dat reduceert zich nu tot één of nul. Dus één of nul gaat naar de kerk. Ze weten ook echt niet wat de kerk is [...]. Dus de beleving van de kinderen is de paashaas.”

Leerkracht 3-Zingevingsschool

“Ik denk voor een aantal kinderen die thuis opgroeien binnen het christelijk geloof dat zij thuis dat wel heel erg meekrijgen van hun ouders: wat betekent het dat Jezus voor ons is gestorven en waarom deed hij dat, dat ze dat best wel goed weten, terwijl er ook genoeg kinderen zijn in deze klas die het verhaal gewoon één keer per jaar op school horen en dan die paar dagen lang dat het wordt opgebouwd, dus in die zin veel minder beleving erbij hebben. Maar ik zag bijvoorbeeld wel dat het heel veel vragen bij ze opriep vorige week of een paar weken geleden toen we het vertelden.”

Leerkracht 6-Diversiteitsschool

“Ik denk dat de meeste eieren zoeken, gezelligheid, voorjaar, bloemetje, Paashaas. [...] Daar vertellen ze ook over. Dat zie je ook, wij hebben dan altijd Paasontbijt en nu moesten ze dan hun eigen dingetje meenemen en nemen ze ook inderdaad dat soort dingetjes mee.”

Leerkracht 12- Zingevingsschool

Een andere respondent geeft aan dat de wijze waarop Pasen ter sprake komt onder andere een resultante is van het feit dat zij als niet-gelovige leerkracht te maken heeft met een klas met kinderen met uiteenlopende levensbeschouwelijke achtergronden:

“We hebben verschillende culturen in de groep, een gedeelte Indisch, een gedeelte Islam, allemaal een eigen manier qua geloof [...]. De kinderen die normaliter naar de kerk gaan thuis met de kerkdienst die zeggen dan ook op school: ‘juf we denken er nu over na dat de Heer is opgestaan, waarom dat is gebeurd en hoe ging dat in het verhaal’. En het andere kindje zegt: ‘juf ik ga dit weekend een weekendje weg en we gaan paaseitjes zoeken.’

Leerkracht 4-Diversiteitsschool

Een enkele respondent beschrijft dat de vormgeving van Pasen mede afhankelijk is van het feit dat zij zich als leerkracht met een christelijke overtuiging moet verhouden tot een klas met kinderen met een overeenkomstige christelijke achtergrond, maar die wel behoefte hebben aan het stellen van kritische vragen:

“Nou, de hele groep viert eigenlijk wel op een enkeling na het christelijke paasfeest, dus eigenlijk 90% gaat ook wel echt, is ook wel echt betrokken bij de kerk en vieringen. [...] Maar wat ik bij deze groep bijvoorbeeld wel merk is dat ze ook wel proberen om daar soms een beetje buiten de box te denken zeg maar hè, van de leerkracht en mijn ouders zeggen dit, maar wat betekent dit voor mij? [...] En ja, ook gewoon hele praktische vragen soms van ja, maar hoe kan dat dan? En hoe zit het dan precies? En ook gewoon heel erg naar de lijn van dat verhaal kijken van, ja maar klopt het dan wel allemaal met elkaar? [...] Dus ik merk wel, het is niet zo dat zij dit altijd zo gewend zijn en dat ze dus zomaar gewoon... Nou ja, dit is gewoon normaal dus dit volgen we maar gewoon op, nee.”

Leerkracht 13-Traditie-school

De missie van de leerkracht en de levensbeschouwelijke achtergrond van kinderen

Een aan bovenstaand gelieerd krachtenveld heeft te maken met de verhouding tussen de missie of het verlangen van de leerkracht en de levensbeschouwelijke achtergrond en kennis van de kinderen in de klas. Een aantal respondenten geeft aan dat het goede nieuws dat zij graag willen delen voor de kinderen in de klas onbekend en vreemd is. Ze besluiten om het christelijke geloof op specifieke wijze ter sprake brengen in de klas, vanuit hieronder beschreven verlangens:

“Dat ze iets van de verwondering mogen meemaken. Dat ze iets mogen gaan beseffen er is meer dan leven en dood. En er is dus een liefhebbende God die we vader mogen noemen. En leer hem kennen. Laat hem niet los.”

Leerkracht 3-Zingevingsschool

“Verder zijn er natuurlijk dan een heleboel kinderen nog die van echt niks weten en dat vind ik schitterend, om ze te laten weten hoeveel God van ze houdt en hoe persoonlijk hij ze kent, dat vind ik heel mooi.”

Leerkracht 4-Diversiteitsschool

“Ik hoop altijd dat, het maakt me niet zoveel uit hè of dat het voorbeeldje over duisternis en licht is of een bepaald lied of een stukje tekst, dat die kinderen daar iets van ergens mogen wegstoppen in hun hart en dat ze later op wat voor moment ook, als ze hartstikke blij zijn of als het even wat moeilijker is, dat ze dan mogen terugdenken: ja maar we hebben het toen een keer besproken en dat komt nu in mijn gedachten op en daar word ik rustig van. Ik hoop eigenlijk altijd op dat soort momenten. [...] Je hoopt gewoon wel, al zou het er één zijn per jaar die echt wat meeneemt en daar echt wat mee kan, dan zou dat fijn zijn ja.”

Leerkracht 10-Zingevingsschool

Het ‘goede nieuws’ dat de leerkracht wil delen met de klas kan ook juist overbekend zijn voor de kinderen, zoals een leerkracht beschrijft:

“Ja, wat ik merk bij kinderen en dan ja ook wel in de algemeenheid is dat kinderen wel weten wat er gebeurt, maar dat niet altijd ervaren. En dat het, dat zij daar een deel van uitmaken van dat verhaal van Pasen. Dat dat ook met hun te maken heeft. Ja wel algemeen van Jezus is gestorven voor onze zonden. Ja hallo, maar wat betekent dat dan? Wat houdt dat dan concreet in voor jou? En hoe kun je vanuit Pasen dan verder? [...] Dus ja ik hoop dat het, je hoopt dat het zo graag, zo erg dat het wat, dat het doorwerkt. Dat het iets zaait in het leven van kinderen, want ook al wordt een heel groot deel van de kinderen wel christelijk opgevoed en ook kerkelijk meelevend is, ze moeten wel op een gegeven moment zelf die keus maken voor Jezus en je hoop echt heel graag dat ze ja dat deze viering daar ook een steentje aan heeft mogen bijdragen.”

Leerkracht 9-Traditie-school

Voorkeuren en vormgeving

Binnen het krachtenveld dat ervaren wordt tussen de leerkracht en de kinderen in klas spelen niet alleen levensbeschouwelijk gekleurde factoren een rol. Zo geven enkele respondenten aan dat ze te maken hebben met het feit dat hun eigen voorkeur voor een bepaalde vormgeving of uitvoering al dan niet aansluit bij het niveau of de voorkeuren van de kinderen in de klas. De manier waarop deze factoren zich tot elkaar verhouden is voor leerkrachten (mede)bepalend voor de manier waarop het christelijke (paas)verhaal ter sprake wordt gebracht.

“Iets samen vieren vind ik ook iets heel moois hebben, ook al begrijpen kleuters misschien niet alles en moet groep 8 een paar liedjes zingen die ze veel te kinderachtig vinden, maar je bent wel één school en samen beleef je dat feest. [...] Ik denk dat dat juist ook hele waardevolle momenten zijn.”

Leerkracht 5-Traditieschool

“... als je de liedjes kijkt vanaf YouTube en daar staat een interessant plaatje bij of er komt een keer een Batman tussendoor, wat regelmatig gebruikt wordt in liedjes, dan vinden ze dat ook heel snel een leuk liedje [...]. Dus het hangt wel een beetje af van het filmpje dat er bij wordt afgedraaid, maar ze houden ook gewoon van liedjes waar ze bij kunnen bewegen.”

Leerkracht 7-Diversiteitsschool

“Ja ik merk dat als ik dat doe [een verhaal uitspelen, red] dat zij echt ademloos kunnen luisteren en als ik dan af en toe de bijbel pak met een prentenboekverhaal of een plaatje dan zijn ze eigenlijk na 5 minuten de aandacht kwijt. Dat merk ik heel erg bij groep 1 en met vertellen heb ik dat nooit, dat ze hun aandacht kwijtraken. En met voorlezen wel.”

Leerkracht 11-Traditieschool

3.2 Pasen op school: leerkracht en collega's

“Ik snap het verhaal over het nieuwe begin en de start met Pasen daarin, maar het is niet zo dat ik dat actief geloof of daar heel erg mee bezig ben met de Paasdagen [...] Ik ga dan wel meer af op X [mijn collega uit de paascommissie] en haar kennis en haar geloofservaring. Dat zij aangeeft: dit is wel iets voor onze school of niet of dit moet er echt in of sommige collega's zullen dit wel echt willen hebben. Dat weet zij veel beter dan ik, en dan ben ik toch meer de organisator en zij meer de inhoudelijke sparringpartner. [...] Ik zou het van sommige collega's echt niet weten hoe ze erin staan, wat hun doel is of wat hen betekenis geeft in het geloof of in het zijn. [...] Als ik dingen zou missen zou ik het kunnen zeggen als we voorbereiden, maar die heb ik niet. Ik kan mijn eigen gevoel erin kwijt op deze manier en ik heb niet de behoefte om het te veranderen.”

Leerkracht in groep 5 op een zingevingschool

Elke leerkracht brengt het christelijke (paas)verhaal op eigen wijze ter sprake in de klas, zo blijkt uit voorgaande paragraaf. De vormgeving van Pasen op school lijkt hiermee een individualistisch proces. Uit de gesprekken met de deelnemende leerkrachten blijkt echter dat veel individuele overwegingen en keuzes die te maken hebben de viering van Pasen op school mede beïnvloed worden door de context van het team waarin de leerkracht werkzaam is.

In de volgende paragraaf zoomen we daarom in op dit krachtenveld: het krachtenveld dat leerkrachten ervaren tussen persoonlijke factoren en het team als situationele factor. Uit een cross-case vergelijking blijkt dat dit krachtenveld een rol speelt bij de volgende keuzes van leerkrachten rondom het vormgeven van Pasen op school:

- A. Hoe stel ik mij op binnen de Paascommissie?
- B. Hoe ga ik om met de opzet van de viering aangeleverd door de Paascommissie?
- C. Wanneer stel ik een klasse-paas-praktijk van collega's ter discussie?
- D. Hoe kan ik het geloofsgesprek aangaan met collega's?

In de paragraaf die volgt zoomen we in op wat maakt dat leerkrachten nu juist deze keuzes maken. Deze paragrafen samen geven een indruk van de wijze waarop persoonlijke factoren en het team als situationele factor zich verhouden en hoe dit volgens leerkrachten een belemmerend dan wel stimulerend effect heeft op de mate van openheid binnen het team.

3.2.1 Welke keuzes ten opzichte van collega's maken leerkrachten in de praktijk?

Het inkijsje dat de respondenten ons middels de diepte-interviews geven in de concrete paaspraktijk maakt duidelijk dat het vormgeven van vieringen rondom Goede Vrijdag en Pasen meer omvat dan het ter sprake brengen van het paasverhaal door een leerkracht in de klas. Binnen meerdere scholen maakt een Paascommissie een opzet voor het school-breed vieren van Pasen. Dat deze Paascommissie het voorwerk verricht, betekent echter niet dat andere leerkrachten vrij zijn van overwegingen en keuzes met betrekking tot de uitvoering. De onderzoeksresultaten laten zien dat leerkrachten op verschillende niveaus keuzes maken, zowel in de voorbereiding (als lid van de commissie) als bij de uitvoering van de opzet:

A) Hoe stel ik mij op binnen de paascommissie?

Ruim een derde van de respondenten is dit jaar direct betrokken geweest als lid van de Paascommissie. Waar de leerkracht uit de introductie (zie kader op blz. x) besluit om met betrekking tot de inhoud van de viering een passievere rol aan te nemen binnen de Paascommissie, kiezen enkele andere leerkrachten er bewust voor om – mede afhankelijk van het krachtenveld dat door hen ervaren wordt tussen henzelf en het team – juist een voortrekkersrol aan te nemen in de Paascommissie:

“Ik heb de hele paasviering in elkaar gezet. [...] Wat ik probeer dus is de hele meute [team, red] mee te trekken in het Pasen. Dus dan ga ik uitleggen en de dominee gaat mee. Dus de dominee geeft uitleg, geeft mee wat je zo aan de kinderen kan vertellen. En dan hoop je natuurlijk dat ze daar zelf ook iets van meekrijgen, maar daar praten we dus niet over, wat ik al zei.”

Leerkracht 3-Zingevingsschool

“Meestal doe ik dat voorafgaande aan de eerste vergadering, denk ik al na over een thema, denk ik al na over liederen en gaan we met elkaar kijken van wat past nou het beste. [...] Ja, ik heb er wel vaak al van tevoren over nagedacht [...]. En dan kom ik met een voorstel en daar kunnen we natuurlijk op schieten.”

Leerkracht 9-Traditie-school

In plaats van een keuze voor een proactieve dan wel passieve opstelling binnen de Paascommissie zijn er ook leerkrachten die besluiten om zich flexibel op te stellen en binnen de commissie te zoeken naar een *gemene deler*:

“Ik denk: we zijn wel een team met elkaar en laten we zoeken inderdaad naar die gemene deler.”

Leerkracht 1-Zingevingsschool

“Ja, ik heb niet echt dingen gehad waarvan ik dacht die had ik echt willen doen en die hebben we niet kunnen doen zeg maar. Ja, je maakt wel compromissen zeg maar. [...] Ja, dat is zeker zo want je bent gewoon met 7 mensen, 6 of 7 mensen en ja, dus het kan niet helemaal zoals jij misschien voor je zag, maar aan de andere kant krijg je ook hele mooie dingen aangereikt van andere leerkrachten waardoor je weer denkt oh ja, dit is heel mooi zeg maar.”

Leerkracht 13-Traditie-school

B) Hoe ga ik om met de opzet van de viering aangeleverd door de paascommissie?

Mede afhankelijk van de wijze waarop persoonlijke factoren en het team als situationele factor zich verhouden, kiezen sommige leerkrachten ervoor om de opzet zoals deze aangeleverd is vanuit de Paascommissie niet klakkeloos over te nemen en uit te voeren. Zo kiezen enkele leerkrachten ervoor om méér aan te bieden dan de aangeleverde opzet voorstelt:

“Ik heb zelf het Paasverhaal verteld, toegevoegd. Want dat was uiteindelijk maar een klein stukje [in de opzet, red].”

Leerkracht 12-Zingevingsschool

“Dus eerst bij de kinderen peilen van als ik dit verhaal zo vertel wat raakt je daarin of wat dan ook. Ja.”

Leerkracht 13-Traditie-school

Andere leerkrachten kiezen ervoor om (ook) andere inhoud aan te bieden dan alleen de inhoud zoals verwerkt in de opzet:

“Ik heb die PowerPoint aangezet, doorgelopen en op het moment dat ik dacht van hier kan ik nog meer vertellen, wordt het onderbelicht of heb ik die PowerPoint even stopgezet. Zeg ik; jongens luister even. En dan duik ik gewoon even wat dieper het verhaal in.[...] Ik heb een voorbeeld gebruikt [...] probeer het gewoon op een andere manier nog even aan te vullen.”

Leerkracht 10-Zingevingsschool

“Ja, het boekje moest worden voorgelezen en dat was eigenlijk het thema waar alles om draaide: vriendschappen, liefde, wat doe je met afwijzing. Allemaal zinvolle dingen maar meer sociaal-emotionele lessen dan het Paasverhaal [...]. Ik heb natuurlijk voornamelijk het Bijbelverhaal echt centraal gesteld.”

Leerkracht 4-Diversiteitsschool

Enkele leerkrachten, zoals ook de leerkracht uit de introductie (zie kader op blz. x), geven aan ervoor te kiezen om *de opzet grotendeels te volgen* zoals aangeleverd:

“De ene keer zal het misschien net ietsjes meer aansluiten bij jouw beleving dan een andere keer, maar persoonlijk vind ik dat ook wel mooi.”

Leerkracht 5-Traditie-school

C) *Wanneer stel ik een klasse-paas-praktijk van collega's ter discussie?*

Uit bovenstaande blijkt dat een schoolbrede opzet voor vieringen rondom Goede Vrijdag en Pasen niet per definitie betekent dat de paas-praktijk in elke klas op dezelfde manier wordt vormgegeven. Enkele leerkrachten geven aan dat er voor hen een grens zit aan de vrijheid die teamleden hierin hebben of nemen en zijn voornemens om een gesprek met de directie aan te gaan wanneer bijvoorbeeld een in hun ogen essentieel onderdeel van het paasverhaal ontbreekt:

“Dat vind ik dit niet fijn en ik ga het gesprek voor volgend jaar hè zeker aan.”

Leerkracht 10-Zingevingsschool

“Dat zou dan wel iets zijn dat ik dan zeg dat ik bij de directie aan zou geven: dat is misschien iets waar we het dan met zijn allen over moeten hebben, dat er eenzelfde boodschap naar buiten gaat.”

Leerkracht 2-Diversiteitsschool

D) *Hoe kan ik het geloofsgesprek aangaan met collega's?*

Leerkrachten op een school hebben niet alleen met elkaar te maken in hun functie als voorbereider of uitvoerder van een viering met kinderen. Ze maken zelf ook deel uit van de school als (vierende) gemeenschap. Mede afhankelijk van de wijze waarop persoonlijke factoren en het team als situationele factor zich verhouden, leidt deze situatie ertoe dat sommige leerkrachten zich *belemmerd* voelen om met collega's het geloofsgesprek aan te gaan:

“Ik vind persoonlijk dat er weinig over gesproken wordt. [...] In het doen zie ik best wel dingen, maar om nou te zeggen, zoals wij nu met elkaar zitten te praten, nee. Ik heb wel... een collega die heeft een soort gelegenhedskoor waar ze dan filmpjes van maken [...] en dat delen we dan in de app. [...] Maar ik voel me een beetje ook belemmerd op een of andere manier om dat dan te doen. Het kan heel erg overkomen als evangelisatie, ik weet niet hoe ik het anders moet zeggen. Ik merk daar een beetje huiver voor. Huiver hoe dat ontvangen wordt.”

Leerkracht 12-Zingevingsschool

“Ja ik zou dat wel graag willen delen. Maar ik merk dat ik best wel in een redelijk veilige omgeving zit qua collega's, de meeste vrienden, dat die ook wel echt gelovig zijn. Dus ik merk dat ik het soms niet helemaal kwijt kan. Eigenlijk is dat natuurlijk heel positief omdat we er dus met zijn allen bijna hetzelfde in staan. Maar ik heb dus geen mensen die vragen aan me stellen of waarom dan. Dat heb ik dus niet zo.”

Leerkracht 11-Traditie-school

“Dus in de kletsapp komen weleens soms mooie dingetjes voorbij met Pasen. Durven sommigen wat te uiten of sommigen doen dat gewoon, maar het is absoluut niet bij elkaar bekend hoe gelovig je bent. Dus even breder dan alleen Pasen. En bij een aantal weet je het gewoon, maar er wordt nooit over gesproken nee. [...] Het is, het kan ook dus allemaal hier. Zo respectvol zijn we dus met elkaar, maar dan hoor je bijvoorbeeld van een collega-school, we vallen met zijn vieren onder één bestuur en op een andere school is bijvoorbeeld een gebedsteam. Nou dat zou ik nog niet eens opperen hier. Dat staat zo ver van het bed van sommige mensen. Samen bidden dat zouden ze echt never nooit doen. Never.”

Leerkracht 3-Zingevingsschool

Enkele leerkrachten geven aan dat de wijze waarop persoonlijke factoren en het team als situationele factor zich verhouden een bevorderende werking heeft voor (het willen werken aan) het onderlinge gemeenschapsgevoel:

“Als we het hebben over Kerst en Pasen, als we dat echt zo expliciet vieren en met elkaar bezig zijn daarin en met de kinderen, dan volgen we de methode, maar we weten nog niet van elkaar wat we ervan vinden. [...] Ik zou het van sommige collega's echt niet weten hoe ze erin staan, wat hun doel is of wat hen betekenis geeft in het geloof of in het zijn. [...] Er wordt te weinig over gesproken denk ik en daarom vind ik het zo mooi dat we nu dat traject in zijn gegaan van wie zijn wij, wat is onze identiteit en wat je daarin heel graag met zijn allen, zodat je juist van elkaar dat persoonlijk ook hoort.”

Leerkracht 8-Zingevingsschool

“Ja, dan ben je voornamelijk en zijn de collega's in de klas vooral mee bezig hè met de paasverhalen en dan probeer je ruimte te bieden door erover te praten voor en na het verhaal. Ik voeg zelf altijd en ik weet dat een heleboel collega's dat ook doen, naar aanleiding van het Bijbelverhaal dat je nog vragen stelt of dat de kinderen nog ruimte hebben om vragen te stellen, waardoor je soms hele interessante gesprekken kunt krijgen.

Leerkracht 11-Traditie-school

3.2.2 Wat binnen het krachtenveld tussen leerkrachten maakt dat ze deze keuzes maken?

De voorgaande paragraaf laat zien dat leerkrachten op verschillende niveaus keuzes maken als het gaat om het uitvoeren van schoolbrede paasvieringen en het voorbereiden hiervan samen met collega's. Daarnaast blijkt dat die keuzes heel uiteenlopend kunnen zijn. Waar de ene leerkracht ervoor kiest om binnen de paascommissie een inhoudelijk passieve rol aan te nemen, kiest een andere leerkracht voor een voortrekkersrol. En waar de één op directieniveau zijn ongenoegen uit over de paaspraktijk van collega's, houdt een ander zich bewust in om iets persoonlijks te delen met collega's over het geloof. Om inzicht te krijgen in wat maakt dat leerkrachten nu juist deze keuzes maken, zoomen we in op de specifieke factoren die voor leerkrachten een rol spelen binnen dit krachtenveld en daarmee van invloed zijn op hun overwegingen en keuzes.

A) Waarom stel ik mij zo op binnen de Paascommissie?

Of leerkrachten ervoor kiezen om zich binnen de paascommissie passief op te stellen, een voortrekkersrol aan te nemen of te zoeken naar een gemene deler, blijkt afhankelijk van de inschatting van leerkrachten of de levensbeschouwelijke overtuigingen of persoonlijke voorkeuren van hun collega's in de commissie of in het team al dan niet overeenkomen met die van henzelf.

Zo geven enkele leerkrachten aan dat zij als gelovige leerkracht te maken hebben met collega's met een afwijkende levensbeschouwelijke overtuiging, wat maakt dat ze ofwel een voortrekkersrol aannemen dan wel zoeken naar een gemene deler binnen de commissie:

“We hebben letterlijk niet gelovigen tot ja een paar mensen die wekelijks in een gemeente zitten en daar actief zijn in een band of wat dan ook, die dus vrijwilligerswerk doen in de kerk. Dus dat loopt heel erg uiteen. Ik ken mensen die zijn afgehaakt, dus die wel gelovig opgevoed zijn hè. Een collega weet ik dan door de dood van haar vader zegt ze nou geloof ik niet meer. En anderen zijn ja die zijn zo lichamelijk christenen om, dus die krijgt er wat van mee. Dus die vindt het wel mooi en interessant. Maar dat is het hè, mooi en interessant. Dat is niets persoonlijks voor jezelf. En ik weet het ook van een aantal gewoon niet eigenlijk.”

Leerkracht 3-Zingevingsschool

“Dat is wel leuk want wij hebben eigenlijk best wel een heel divers team, iedereen beleeft denk ik Pasen heel erg op zijn eigen manier en daar is respect voor. [...] Dat vind ik wel het leuke van ons team. We zijn behoorlijke diverse mensen.”

Leerkracht 1-Zingevingsschool

Een andere leerkracht geeft aan dat zij binnen de commissie als zoekend-gelovige te maken heeft met een actief gelovige collega, wat maakt dat zij ervoor kiest om zich op inhoudelijk vlak passiever op te stellen:

“Voor mij is het feit dat er meer is dan wij kunnen zien en weten en dat voelen is voldoende. [...] Ik snap het verhaal over het nieuwe begin en de start met Pasen daarin, maar het is niet zo dat ik dat actief geloof of daar heel erg mee bezig ben met de Paasdagen. [...] Als je bij mij in de klas zit een jaar, dan heb je minder inhoudelijke Bijbelkennis dan bij mijn collega die actief gelooft en zul je bij mij misschien wat meer maatschappelijk gerelateerde lessen hebben.”

Leerkracht 8-Zingevingsschool

Kiezen voor een voortrekkersrol of zoeken naar een gemene deler binnen de commissie kan ook voortvloeien uit de constatering dat collega's in de commissie afwijkende voorkeuren hebben met betrekking tot het opzetten van een viering:

“Wat ik in het verleden wel merkte met zulk soort commissies is dat collega's ook wel zoiets hadden van nou laten we op het internet kijken wat is er al bedacht door anderen en laten we dat overnemen. Maar ik heb wel zelf zoiets van nou ik vind het ook heel fijn om zelf na te denken van wat wil ik onze kinderen meegeven en zelf een doel, het doel bedenken. Zelf de Bijbeltekst centraal stellen en van daaruit verder te gaan nadenken en te gaan zoeken.”

9-Traditie-school

“Sommige collega's vinden het leuk om de oude paasliederen te zingen. Vind ik ook wel heel mooi, maar de kinderen moeten het ook wel kunnen begrijpen, dus dat is voor mij altijd wel een afweging als we liederen uitzoeken.”

Leerkracht 9-Traditie-school

B) *Waarom ga ik op deze manier met de opzet van de viering aangeleverd door de paascommissie om?*

Wanneer leerkrachten een opzet vanuit de paascommissie krijgen aangeleverd, kiezen sommige leerkrachten ervoor om deze opzet te volgen, aan te passen of aan te vullen. Respondenten die ervoor kiezen om de opzet niet klakkeloos te volgen maar deze aan te passen of aan te vullen benoemen dat de inhoud van de opzet niet (volledig) aansluit bij hun eigen levensbeschouwelijke overtuiging, voorkeuren of opvattingen. Ze missen belangrijke onderdelen van het christelijke paasverhaal in de opzet, en/of zijn ervan overtuigd dat bepaalde vormen behulpzaam zijn om de inhoud van het paasverhaal dichter bij de kinderen te brengen.

“Ja, het boekje moest worden voorgelezen en dat was eigenlijk het thema waar alles om draaide: vriendschappen, liefde, wat doe je met afwijzing. Allemaal zinvolle dingen maar meer sociaal-emotionele lessen dan het Paasverhaal”

Leerkracht 4-Diversiteitsschool

“Ik heb zelf het Paasverhaal toegevoegd en verteld. Want dat was uiteindelijk maar een klein stukje [in de power point, red] maar dat is eigenlijk bijna het belangrijkste van het Paasfeest vind ik, dat de opstanding, dat dan het lijden overwonnen is. Daar gaat het om, dat we bevrijde mensen mogen zijn.”

Leerkracht 12-Zingevingsschool

“Hoe ik het nu heb gedaan is eigenlijk ik heb die PowerPoint aangezet, doorgelopen en op het moment dat ik dacht van hier kan ik nog meer vertellen, hier wordt het onderbelicht of heb ik die PowerPoint even stopgezet.” [...] Kijk soms is een tekst ook maar een beetje stijf hè? Probeer je ook een beetje de afwisseling erin te brengen.”

Leerkracht 10-Zingevingsschool

“Weet je qua liedjes die er dan bij gekozen waren vond ik bijvoorbeeld voor de bovenbouw niet sprekend genoeg of liedjes die al zo oud zijn. Dan denk ik; ja daar kan best wat vernieuwing in om het wat aansprekender te maken.[...] Veel liedjes zijn toch wat meer voor de wat jongere kinderen geschreven... na groep 5, 6 is de stoerheid daarvan af. En die nu nog liedjes maken en wel ook wat eigentijds, dus daar zit wat meer gewoon de beats van nu zeg maar en de muziekstijl of de woordkeuze van nu. Taal is ook gewoon aan tijd onderhevig. En ik denk dat je ook op een eigentijdse manier echt wel die kinderen goed kan aanspreken. Dus dat is in ieder geval hoe ik het doe. Ik wil graag dicht bij die belevingswereld van die kinderen zitten.”

Leerkracht 10-Zingevingsschool

Wanneer respondenten besluiten om de opzet te volgen, betekent dit niet per definitie dat inhoud en vorm volledig aansluiten bij hun overtuiging en voorkeuren. Zo geven leerkrachten aan dat ze geen behoefte hebben de opzet aan te passen omdat ze, net als de leerkracht in de introductie (zie kader op blz. x) geen sterke voorkeur hebben, of omdat ze de levensbeschouwelijke (nuance)verschillen van jaarlijks wisselende paascommissies juist waarderen:

“Het is ook wel weer heel mooi om te zien hoe divers een team is en dat elke commissie ook weer zijn eigen creativiteit daarin legt. De ene keer zal het misschien net ietsjes meer aansluiten bij jouw beleving dan een andere keer, maar persoonlijk vind ik dat ook wel mooi. We zijn allemaal verschillend en we beleven ons geloof ook verschillend en zolang de basis hetzelfde is mag dat ook denk ik.”

Leerkracht 5-Traditie-school

C) Vanuit welke overwegingen stel ik een klasse-paas-praktijk van collega's wel of niet ter discussie?

Een enkele respondent maakt de keuze om een gesprek met de directie aan te (willen) gaan vanwege de wijze waarop een collega Pasen vormgeeft in de klas. Deze keuze blijkt afhankelijk van hoe opvattingen van de leerkracht zich verhouden tot de houding of praktijk van collega's:

“Nou, als ik bijvoorbeeld hoor dat er bij de kleuters zeer weinig aandacht is voor het christelijke aspect, dan wil ik daar wel wat meer één lijn in. We zijn christelijk van naam, de school, dus dan vind ik dat een minimale, een soort basis laag, dan moet je met die christelijke feesten ook daadwerkelijk daar aandacht aan geven. Dat vind ik dan.”

Leerkracht 10-Zingevingsschool

R: *“Ik ga niet mijn mening projecteren op de kinderen. [...] Omdat ze zichzelf moeten kunnen vormen en moeten kunnen ontplooiën in wie zij zijn. Ik wil ze dat zelf kunnen laten ontdekken zonder dat ik als voorbeeldfunctie mijn manier van denken of mening daarover dan vertel.”*

I: *En als een collega daar op een andere manier mee omgaat dan jij doet, dus bijvoorbeeld wel aangeeft: Jezus leeft echt of ...*

R: *“Dat zou dan wel iets zijn dat ik dan zeg dat ik bij de directie aan zou geven: dat is misschien iets waar we het dan met zijn allen over moeten hebben, dat er eenzelfde boodschap naar buiten gaat.”*

Leerkracht 2-Diversiteitsschool

D) Welke overwegingen hebben leerkrachten om het geloofsgesprek wel of niet aan te gaan met collega's?

Dat de ene respondent zich belemmerd voelt en de ander zich juist gestimuleerd weet om met collega's het geloofsgesprek aan te gaan, blijkt onder andere afhankelijk te zijn van hoe de levensbeschouwelijke overtuiging van de leerkracht zich verhoudt tot de levensbeschouwelijke overtuiging van zijn of haar collega's en hoe de leerkracht deze verhouding ervaart.

Zo geven een aantal respondenten aan dat ze zich als gelovige leerkracht belemmerd voelen om met collega's het geloofsgesprek aan te gaan omdat ze te maken hebben met een team waarbinnen het merendeel van de collega's niet of anders gelovig is:

“Het is een heel gemêleerd gezelschap. Een hele grote diversiteit. Er zijn echt mensen die daar helemaal niks of niet zoveel mee hebben die ook... en er zijn mensen die zich daar ook, er zijn ook een aantal collega's die het wel een beetje hebben maar niet... ook niet zo heel erg over willen praten.”

Leerkracht 12-Zingevingsschool

“Dat is wel leuk want wij hebben eigenlijk best wel een heel divers team, iedereen beleeft denk ik Pasen heel erg op zijn eigen manier en daar is respect voor. [...] De een heeft een wat traditionelere kerk en de andere..., ik ga naar een behoorlijk charismatische kerk. [...] Ik denk dat vanuit de basis de traditionele PKN-kerk de hoofdstroom is maar daarin wel wat meer richting de vrije, hoe zeg ik dat, waarin bijvoorbeeld een vrouw op de kansel kan staan, die stroming is denk ik de hoofdmoot. [...] Er zijn geen andersgelovigen. Niet gelovigen denk ik wel maar die wel met een basis van geloof is opgegroeid.”

Leerkracht 1-Zingevingsschool

“We hebben letterlijk niet gelovigen tot ja mensen die wekelijks in een gemeente zitten en daar actief zijn in een band of wat dan ook. Vrijwilligerswerk doen in de kerk. Dus dat loopt heel erg uiteen. [...] Er zijn ook echt een hele grote groep mensen ja, ik geloof wat. Maar doen verder niks. Je gelooft het lettelijk. Ja het is zo, maar verder doe je niks. Maar dat is niet geloven. Geloven is natuurlijk echt actief ermee bezig zijn.”

Leerkracht 3-Zingevingsschool

Niet alle respondenten die te maken hebben met een team waarvan het merendeel van de collega's niet- of anders-gelovig is, ervaren deze situatie als belemmerend voor het aangaan van het geloofsgesprek. Zo geeft een respondent aan dat de constatering dat het onderlinge geloofsgesprek ontbreekt binnen het divers samengestelde team bij haar het verlangen aanwakkerd om dit gesprek juist bewust weer te gaan organiseren en voeren. Een andere leerkracht benoemt dat deze situatie hem juist stimuleert om het geloofsgesprek op te zoeken en te waarderen met de enkeling binnen het team met een overeenkomstige overtuiging:

“Ja en dat gebeurt ook wel, want ik heb hier op school heb ik collega's die net als ik wel geloven, maar ook collega's die niet geloven of die daar gewoon echt wel grote vraagtekens bij stellen. Iemand die zichzelf de grote afvallige noemt bijvoorbeeld. [...] Maar ik sta dan vaak wel ook met anderen waarvan ik weet jij gelooft wel hetzelfde als ik. En dan kun je daar gewoon eigenlijk heel mooi over praten en dat gesprek vind ik heel belangrijk.”

Leerkracht 10-Zingevingsschool

Wanneer respondenten te maken hebben met een team waarvan ze inschatten dat de levensbeschouwelijke overtuigingen aansluiten bij die van henzelf, kan dit zowel een belemmering vormen voor leerkrachten als een stimulerende werking hebben, vanwege het ontvangen van bevestigende respons dan wel het uitblijven van persoonlijke vragen van collega's.

4. Conclusies en aanbevelingen

4.1 Conclusies

Het doel van dit rapport is om meer zicht te krijgen op het krachtenveld waar leerkrachten van christelijke basisscholen mee te maken hebben bij het vormgeven van vieringen rondom Goede Vrijdag en Pasen. Op basis van de within-case en de cross-case analyse kunnen we concluderen dat er bij leerkrachten sprake is van een web aan verhoudingen tussen uiteenlopende persoonlijke, situationele en professionele factoren die een rol spelen bij het vormgeven van vieringen. Een tweetal verhoudingen wordt door bijna alle respondenten (mede) genoemd bij de keuzes die ze maken in de praktijk, te weten de verhouding tussen persoonlijk factoren en de klas (krachtenveld A), en de verhouding tussen persoonlijke factoren en het team (krachtenveld B).

De leerkracht en de klas

Bij krachtenveld A vinden we aanwijzingen dat de wijze waarop de levensbeschouwelijke overtuiging en/of missie van de leerkracht zich verhoudt tot de levensbeschouwelijke achtergronden van de kinderen in de klas een belangrijke rol speelt. Daarnaast is de verhouding tussen persoonlijke voorkeuren van de leerkracht voor een bepaalde vormgeving en het niveau of de voorkeuren van de kinderen in de klas belangrijk voor de keuzes die leerkrachten maken. Afhankelijk van dit krachtenveld maken leerkrachten op verschillende niveaus keuzes bij het vormgeven van de praktijk. Het krachtenveld blijkt met name een rol te spelen bij keuzes die te maken hebben met wát ze vertellen van het paasverhaal en op welke manier ze dit doen. Zo wordt ervoor gekozen om bepaalde onderdelen van het verhaal weg te laten of juist extra aandacht te geven; wordt het paasverhaal op specifieke wijze ingebracht (al dan niet persoonlijk gekleurd; al dan niet in aansluiting op het wereldbeeld van de kinderen; rekening houdend met taalgebruik, interesse en beleving van de kinderen), en kiezen leerkrachten ervoor om al dan niet met de klas te delen wat Pasen voor hen persoonlijk betekent. Hierbij is niet het type school persé bepalend. Leerkrachten handelen vaak op basis van persoonlijke afwegingen.

De leerkracht en het team

Bij krachtenveld B speelt de verhouding tussen de levensbeschouwelijke overtuiging van de leerkracht en de levensbeschouwelijke achtergronden van collega's een bepalende rol. Daarnaast is de verhouding tussen persoonlijke voorkeuren of opvattingen van de leerkracht voor een bepaalde vormgeving en de voorkeuren van collega's (mede) bepalend voor de keuzes die leerkrachten maken. Deze verhoudingen spelen met name een rol voor leerkrachten als overtuigingen, voorkeuren of opvattingen niet met elkaar overeenkomen. Dit krachtenveld blijkt met name bepalend te zijn voor overwegingen en keuzes met betrekking tot de manier waarop ze zich opstellen binnen de Paascommissie en/of omgaan met de aangeleverde opzet. Zo wordt ervoor gekozen om binnen de Paascommissie een passieve, proactieve of compromis-gerichte rol aan te nemen en besluiten leerkrachten om de aangeleverde opzet te volgen, aan te passen of aan te vullen. Krachtenveld B heeft ook impact op de openheid die leerkrachten ervaren om het geloofsgesprek aan te gaan met collega's en op het al dan niet voornemens zijn om een klasse-praktijk van een collega ter discussie stellen.

Als het gaat om het vormgeven van vieringen rondom Goede Vrijdag en Pasen maken leerkrachten dus op verschillende niveaus zeer uiteenlopende keuzes. Omdat elke leerkracht zijn of haar eigen specifieke overtuigingen, voorkeuren en opvattingen heeft en op school te maken heeft met een specifieke groep kinderen en collega's, is er in elke case sprake van een uniek krachtenveld met situatie-specifieke factoren. Uit de cross-case analyse blijkt echter dat – hoewel uniek – de verschillende krachtenvelden ook overeenkomstige kenmerken vertonen. Zowel in de verhouding met de achtergrond van de kinderen als met collega's is bij het merendeel van de leerkrachten de wijze waarop de eigen levensbeschouwing zich verhoudt tot die van de ander bepalend voor keuzes in de praktijk.

Opvallende uitkomsten

Wanneer we deze resultaten overzien, valt op dat de inschatting van de levensbeschouwing van de ander (college of leerling) een grote rol speelt. Uit de interviews blijkt dat leerkrachten en ouders van leerlingen nauwelijks met elkaar spreken over de levensbeschouwelijke achtergrond van de kinderen. Een gesprek hierover tussen de leerkracht en kinderen zelf blijkt ook

niet in alle gevallen vanzelfsprekend²¹. Dit werpt de vraag op in hoeverre leerkrachten genoeg zicht hebben op de factor die zij zo bepalend laten zijn voor de concrete vormgeving van vieringen. Ditzelfde geldt met betrekking tot de levensbeschouwelijke achtergrond van collega's. Zowel ten aanzien van de wijze van participatie binnen de Paascommissie, als het al dan niet aangaan van een geloofsgesprek met collega's blijkt dat de wijze waarop de eigen levensbeschouwelijke overtuiging zich verhoudt tot die van collega's een bepalende rol te spelen. Welke levensbeschouwelijke overtuigingen collega's precies hebben, lijkt echter vaak niet echt bekend te zijn. Leerkrachten lijken vooral te handelen op basis van een inschatting of een vermoeden. In de interviews geven vrijwel alle leerkrachten aan dat er binnen het team niet of nauwelijks wordt gedeeld wat van persoonlijke betekenis is als het gaat om geloof en levensbeschouwing²². Zonder met elkaar in gesprek te gaan lijken leerkrachten een inschatting van de overtuigingen en voorkeuren van de ander te maken en bouwen hun keuzes dus mogelijk op een onjuist beeld.

Opvallend is verder dat leerkrachten op verschillende niveaus zeer uiteenlopende keuzes maken. Uit de resultaten is niet goed op te maken of leerkrachten zich bewust zijn vanuit achterliggende professionele opvattingen. Het kan voor (aanstaande) leerkrachten behulpzaam zijn om beter zicht te krijgen op de verscheidenheid aan beroepsrollen die ze kunnen voorstaan of aannemen als het gaat om levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, zoals bijvoorbeeld beschreven door Grimmitt (2000)²³. Ditzelfde geldt voor de variatie aan doelen die leerkrachten kunnen nastreven. Wanneer (aanstaande) leerkrachten zich meer bewust worden van hun voorkeurspositie of een bewuste keuze maken voor een bepaalde rol of paradigma zullen de zogenaamde kleine en spontane keuzes die gemaakt moeten worden bij het vormgeven aan vieringen (of breder: christelijk onderwijs) minder als op zichzelf staande keuzes worden ervaren. Dit zal eveneens behulpzaam zijn voor leerkrachten om zich te positioneren ten opzichte van belangrijke anderen in de werkomgeving, zoals collega's, schoolleiders, ouders en leerlingen (zie Beijaard et al., 2004).

Het valt op dat de resultaten van dit onderzoek de opbrengsten uit eerder onderzoek (zie aanleiding, Nagel-Herweijer & Visser-Vogel, 2017)²⁴ niet lijken te bevestigen dat leerkrachten handelingsverlegen zouden zijn als het gaat om het vormgeven van vieringen rondom Goede Vrijdag en Pasen. Van twijfel om te handelen of niet weten hoe te handelen lijkt in dit verdiepende onderzoek nauwelijks sprake te zijn. We moeten hier wel de kanttekening bij plaatsen dat de respondenten meer dan gemiddeld geïnvolveerd zijn in de vormgeving van Goede Vrijdag en Pasen (zie slot hoofdstuk 2). De diepte-interviews tonen dat elke leerkracht een weg zoekt en ook een weg lijkt te vinden om te handelen met het krachtenveld waar hij of zij mee te maken heeft. Niet handelingsverlegen dus, al lijkt deze weg wel een eenzame weg te zijn. Hoewel collega's onderdeel uitmaken van het krachtenveld, lijken zij niet of nauwelijks een collegiale rol te vervullen in de zoektocht naar hoe om te gaan met dit krachtenveld. Vrijwel alle respondenten gaven aan dat deelname aan het onderzoek hen de unieke mogelijkheid bood om te delen wat voor hen persoonlijk van betekenis is.²⁵ De afwezigheid van deze mogelijkheid binnen het team wordt ervaren als gemis.

²¹ Ter illustratie, een uitspraak van een leerkracht: "Ik heb er eigenlijk nooit bij stilgestaan om te vragen: wat doen jullie met Pasen thuis?"

²² Ter illustratie, een uitspraak van een leerkracht: "... zoals wij nu met elkaar zitten te praten, nee."

²³ 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 Waking, UK: McCrimmon.

²⁴ Nagel-Herweijer, C., & Visser-Vogel, E. (2017). *De Bijbel op School. Een onderzoek naar bijbelgebruik in het Protestants-Christelijke onderwijs*. Woerden: Verus.

4.2 Aanbevelingen

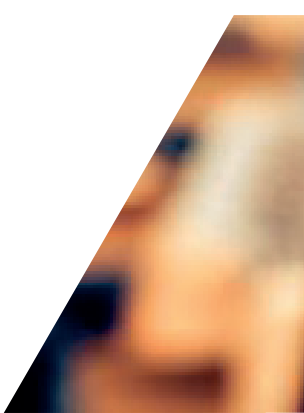
Op grond van dit onderzoek, dat door het exploratieve karakter ook zijn beperkingen kent, zijn toch wel enkele aanbevelingen te formuleren voor leerkrachten en scholen:

1. Scholen doen er goed aan actief te werken aan een meer open klimaat in de teams om met elkaar in gesprek te gaan over de eigen levensbeschouwing en de betekenis die de levensbeschouwing voor hen heeft, ook in het professionele handelen. Daarbij gaat het niet alleen om wat je wel of niet gelooft, maar ook over zingeving, de persoonlijke drijfveren voor het onderwijs enz. Dit helpt om blijvend vorm te geven aan de eigen professionele identiteit. Zo wordt ook voorkomen dat ze afgaan op onuitgesproken aannames van wat anderen denken of vinden met de daarbij horende al dan niet correcte afstemming daarop. Open gesprekken waarbij overtuigingen en vragen wederzijds worden gedeeld, kunnen juist bijdragen aan meer professionele vrijheid en wederzijds respect. Dit gaat zowel op voor het team als ten opzichte van de leerlingen. Het kan ook helpen om gezamenlijk, in vrijheid, vorm te geven aan het christelijk onderwijs, in alle diversiteit. De topiclijst die gebruikt is in dit onderzoek biedt onzes inziens een waardevol format om schoolteams te activeren en te ondersteunen dit gesprek daadwerkelijk vorm te geven.
2. Opvallend in dit onderzoek is dat de kerk niet of nauwelijks een rol speelt bij de vormgeving van Goede Vrijdag en Pasen op school. Juist in een pluriforme school kan het nuttig zijn om met leerlingen aan de kerk te vragen wat zij nu eigenlijk doen rond Pasen. Per saldo is bij uitstek de kerk de hoeder van het geheim van het christelijk geloof. Door de kerk deze positie toe te kennen kan er juist in een pluriforme school ruimte komen voor een gesprek. Vanzelfsprekend kan dit ook multireligieus ingevuld worden. Daarnaast kan de theologische literatuur helpen om woorden te geven van wat feesten zoals Pasen in het persoonlijke leven ervaren wordt.
3. Opvallend is verder dat de ouders in de interviews met de leerkrachten nauwelijks een rol spelen. Het is niet ondenkbaar dat leerkrachten in de afstemming op de leerlingen in zekere zin ook afstemmen op de ouders. Maar dat wordt niet expliciet gemaakt en daar is verder ook niet op doorgevraagd. Los hiervan is het onmiskenbaar zo dat ouders via hun kinderen natuurlijk toch een rol spelen in het krachtenveld. Ook hier pleiten wij voor het meer expliciet maken van de overwegingen van opvattingen, wensen en gedachten bij ouders en leerkrachten als het gaat om levensbeschouwing en de rol van het onderwijs daarin. Juist door het expliciet te maken kan er ook professionele ruimte ontstaan voor de leerkracht. Het kan kinderen ook helpen een eigen positie in te nemen in het krachtenveld tussen ouders en leerkrachten.
4. Opvallend in de interviews wat verder het beperkte beroep dat daarin werd gedaan op professionele opvattingen of godsdienstpedagogische overwegingen. Wij bevelen scholen en leerkrachten daarom aan meer bewust met elkaar in gesprek te gaan over de professionele identiteit van de leerkracht rond diverse thema's. Godsdienstpedagogiek is daar één van de bronnen bij. Het sterkt leerkrachten in (de doorontwikkeling van) hun professionele identiteit en het bewust professionele handelen.

Topiclijst

Topic	Voorbeeldvragen
I Pasen persoonlijk	
	<p>1. Wat betekent Pasen en Goede Vrijdag (het lijden, sterven en opstaan van Jezus) voor jou persoonlijk? Wat vier je, wat gedenk je, wat betekent dat dan?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wanneer 'Jezus' genoemd wordt door de respondent, maar zijn 'betekenis' blijft onduidelijk, eventueel de 3-slag uit de literatuur voorleggen <p>2. Wat helpt of inspireert jou (of wat heeft je geholpen/geïnspireerd) om de betekenis van Pasen voor jezelf te ontdekken of te verdiepen? (Is die betekenis nog veranderd in de afgelopen jaren?)</p> <p>3. Zou je dit [zie vraag 1: Wat jij van waarde/betekenis vindt] ook willen delen met anderen? Zo ja, wat? Met wie? Waarom?</p>
II Pasen voor collega's	
	<p>4. Je hebt verteld wat Pasen (en Goede Vrijdag) voor jou persoonlijk betekent. In hoeverre zijn jullie als team op de hoogte van wat Pasen voor jullie persoonlijk betekent? Wordt hierover gesproken? Waarom wel/niet? Wanneer? Hoe?</p> <p>5. Wat betekent Pasen (en Goede Vrijdag) denk je voor jouw collega's? Wat vieren ze, wat gedenken ze, wat betekent dat voor ze?</p> <p>6. Als er sprake is van diversiteit binnen het team, hoe wordt daar mee omgegaan? [Wat betekent dit voor of en hoe er met elkaar over gesproken wordt?]</p>
III Pasen voor kinderen	
	<p><i>Je geeft nu les op de School in:</i></p> <p>7. Mag ik vragen hoe lang je al voor de klas staat? Voor welke groep(en) sta je dit jaar?</p> <p>8. Wat betekent Pasen (en Goede Vrijdag) denk je voor de kinderen in je klas? Wat vieren ze buiten de klas om, wat betekent dat voor ze?</p> <p>9. Spreek je hierover met ouders (of kinderen)? Waarom wel/niet? Hoe?</p> <p>10. Als er sprake is van diversiteit (tussen leerlingen of tussen school/leerkrachten & leerlingen), hoe ga je daar mee om? [Wat betekent dit voor hoe je in de klas spreekt over Pasen?]</p>

IV De praktijk	
	<p><i>Goede Vrijdag en Pasen liggen net achter ons:</i></p> <p>11. Op welke manier is er op school (of in de klas) aandacht besteed aan deze dagen? Wat hebben de kinderen op school gehoord, gezien en/of gedaan? <i>Doorvragen totdat je voor je ziet wat er gebeurde, ook het proces erachter...</i></p> <p>12. Waaruit bestond jouw bijdrage (m.b.t. vormgeving Pasen op school)? Wat werd van jou verwacht, én hoe heb jij hier vorm aan gegeven?</p> <p>13. Welke ruimte was er om aandacht te geven aan <u>wat jij</u> belangrijk vindt, op de manier die jij goed vindt?</p> <p>Welke ruimte was er om aandacht te geven aan wat je <u>collega's</u> belangrijk vinden, op de manier die zij goed vinden?</p> <p>Welke ruimte was er om aandacht te geven aan wat <u>de kinderen (of hun ouders)</u> belangrijk vinden?</p> <p>14. Wat betekende dit (<i>vraag 11 - de aan jou, de kinderen/ouders en collega's geboden ruimte</i>) voor de uiteindelijke invulling van de viering? [Zowel school-breed als binnen de groep] Wie of wat was hierbij bepalend of doorslaggevend?</p>
V Reflectie	
	<p><i>We hebben net teruggekeken naar hoe het vieren van Pasen vorm heeft gekregen op school. Nu wil ik graag met je vooruit kijken. Er komen dit schooljaar nog een aantal christelijke hoogtijdagen aan, zoals Hemelvaart en Pinksteren en na de zomer weer kerst:</i></p> <p>15. Wanneer hieraan bij jou op school aandacht wordt besteed, welke taak vindt je dat leerkrachten als professional hierin hebben? Wat moet een leerkracht volgens jou in huis hebben (qua kennis, vaardigheden, houdingen) om hier op een goede manier aandacht aan te besteden in de klas? Welke rol is passend vindt jij?</p> <p>16. Komt dit (zie 15) overeen met wat er vanuit school van je verwacht wordt? (vanuit bestuur, collega's)?</p> <p>17. En hoe zit dat met verwachtingen van kinderen en ouders? Welke professionele houding verwachten zij van jou als leerkracht?</p>
Afronding gesprek	Hoe was het om aan dit gesprek deel te nemen?



Christelijke Hogeschool Ede
Oude Kerkweg 100
6717 JS Ede
0318 696 300
info@che.nl