

Betekenisvol levensbeschouwelijk onderwijs in een gesloten setting

De plaatsbepaling van levensbeschouwelijke educatie in een bijzondere context

JUDITH SMEDTS¹

Levensbeschouwing in de jeugdgevangenis, een onderwijssector die gezien de inhoud van ons vak niet over het hoofd gezien mag worden. Hoe zorgen we ervoor dat jongeren die stelselmatig worden gedemoniseerd in het politieke- en maatschappelijke debat zich zinvol opgenomen voelen in de maatschappij waarin zij moeten resocialiseren?

Inleiding

Een tijd geleden stond ik bij de koffieautomaat, gewapend met een stapel verwerkingsmateriaal voor mijn aanstaande les. De les ging over genderbeleving in onze huidige maatschappij. Met een uiterst heterogene populatie in de klas zijn onderwerpen als deze een grote uitdaging. Mijn collega merkte op dat hij blij was dat hij niet ‘mijn vak’ doceert. Met dezelfde luchtigheid als waarmee hij die opmerking maakte, liet hij mij quasi-verbaasd achter bij de koffieautomaat. Het vuurtje waardoor de passie en noodzaak rondom dit vak intrinsiek brandt, wakkerde weer aan. Zijn onderwerpen als deze slechts voorbehouden aan mijn vak? In hoeverre valt het bespreekbaar maken van dergelijke onderwerpen onder de pedagogische grondtrek waar docenten verantwoordelijkheid voor dragen? Aan de andere kant: is het voor iedereen weggelegd om deze controversiële thema's te bespreken in de klas? Ik kies de onderwerpen van mijn lessen bewust uit. De noodzaak is er om dit soort thema's binnen deze doelgroep bespreekbaar te maken, juist omdat ze polariseren. In de klas kan er nuance worden aangebracht in wat er gezegd wordt. Ook kunnen meningen gedegen weerlegd worden, of kan een werkvorm worden ingezet waarbij de leerlingen worden uitgenodigd een ander perspectief in te nemen. Behalve een grote uitdaging biedt het dus ook veel mogelijkheden, die niet voor lief genomen mogen worden. Het is nu eenmaal makkelijker deze onderwerpen links te laten liggen.

1 Met medewerking van Juliëtte van Deursen-Vreeburg, FHTL.

Sociale vaardigheden

Tijdens de afstudeerfase van de opleiding Godsdienst-Levensbeschouwing aan de FHTL in Utrecht ben ik begonnen als SOVA docente in één van de vier Rijks Justitiële Jeugdinstellingen in Nederland. SOVA is een afkorting voor sociaal-emotionele vaardigheden, een vak dat poogt te onderwijzen in positieve communicatie, het bevorderen van relaties en betrokkenheid, en het trainen van specifieke vaardigheden (Warneke & Banens, 2010). Sociaal-emotionele vaardigheden aanleren is zeker niet gemakkelijk voor leerlingen in deze leeftijdsfase. Tel daarbij op hoe complex deze specifieke doelgroep is door een hoge mate van zowel internaliserende als externaliserende problematiek. Onder internaliserende problematiek verstaan we problematieken die naar binnen zijn gericht, en die het omgaan met emoties bemoeilijken. Voorbeelden waarin dat binnen onze onderwijscontext tot uiting komt zijn angststoornissen, depressies en faalangstklachten. Externaliserende problematiek is gericht op de sociale omgeving en richt zich naar buiten. Voorkomende voorbeelden binnen onze onderwijscontext zijn antisociaal, impulsief en agressief gedrag (Eisenberg, et al., 2001).

Mede door deze factoren merkte ik dat het behalen van het gewenste leerrendement bemoeilijkt werd. Zo zijn er elke dag onvoorziene situaties waarbij leerlingen onder andere te maken hebben met spanningen voor lopende strafzaken, rechterlijke uitspraken of onderlinge problemen met leef- of leergenoten. Daarnaast bestaan er zorgen over zaken die zich buiten de muren van de gevangenis afspelen waaronder geldzaken, verstoorde thuissituaties of relationele problemen. Door het grote verloop van in- en uitstromende leerlingen raakt bovendien de groepsdynamiek verstoord. Vanwege de aanwezige machtsstructuur moet de hiërarchie bijna onafgebroken bepaald worden en dit alles zorgt voor een onveilige leeromgeving. Als leraar geldt dat je door de diversiteit in niveau, achtergrond en leeftijd (12 t/m 23 jaar) voor een uitdagende situatie staat. De werkvormen die gekozen worden, moeten daarom veiligheid bieden, omdat de omstandigheden van het leerklimaat daarin niet voorzien. De methode voor sociaal-emotionele vaardigheden schoot hierin tekort, en daardoor ben ik vanuit wetenschappelijk onderzoek en empirische kennis vanuit mijn achtergrond in de theologie en levensbeschouwing gaan zoeken naar toevoegingen om dit onderwijs relevanter te maken voor deze specifieke doelgroep.

Waarom is het van belang dat deze onderwerpen gedoceerd worden en hoe weten we of ze de gewenste uitkomst hebben?

Allereerst door lessen te schrijven die binnen de leerlijn van SOVA passen, maar een andere insteek in de praktijk hebben. Omdat ik merkte dat de lessen van SOVA niet de gewenste uitkomst hadden, ben ik op zoek gegaan naar onder-

werpen waarmee de leerlingen zich beter konden identificeren. Overkoepelende thema's uit de leerlijn voor SOVA zoals communiceren, samenleving en toekomst bracht ik onder in thema's die dicht bij de leerlingen staan. Die zijn dan weer gekoppeld aan onderwerpen als leven en dood, ethiek, mediawijsheid en kritisch burgerschap. Doordat ik de ruimte kreeg om in het begin onderwerpen en werkvormen uit te proberen, en daarbij ook te leren van mijn fouten, ben ik uiteindelijk middels theoretische onderbouwing tot lessen gekomen die niet alleen goed aanslaan bij de doelgroep, maar die ook gedegen te verantwoorden zijn. Het selecteren van de onderwerpen gaat via de vraag vanuit de doelgroep, maar komt ook vanuit overstijgend overleg.

Ik ben gaan kijken naar de manier waarop andere scholen binnen gesloten jeugdinstellingen het vormend onderwijs hadden ingericht. Ik kwam erachter dat een toereikende manier om in vormend onderwijs te voorzien op de andere locaties ook nog niet gevonden was. Daarna ben ik binnen de muren van onze eigen instelling gaan kijken. De lijnen zijn kort, waardoor interdisciplinair veel informatie te vergaren is. Zo loop ik bijvoorbeeld in een tussenuur binnen bij de geestelijk verzorger in onze instelling, en bespreek ik soms een lesidee ter validatie of voor het opdoen van ideeën. Ik hoop door deze feedback verder te komen in het ontwikkelen van relevante lessen, om zo een goede leerlijn op te kunnen zetten en verder te kunnen gaan met het verantwoorden van het belang van levensbeschouwelijk onderwijs voor jeugdige justitiabelen.

Jeugdcriminaliteit

De vraag die hieraan ten grondslag ligt is hoe we de jongeren kunnen onderwijzen in het combineren van hun affectieve waarden met de cognitieve inhoud van maatschappelijke onderwerpen. Waarom is het van belang dat deze onderwerpen gedoceerd worden? Hoe weten we of ze de gewenste uitkomst hebben? Voor het beantwoorden van deze vragen is niet alleen van belang om te kijken wat levensbeschouwelijk onderwijs teweegbrengt, maar vooral wat jongeren uit deze doelgroep nodig hebben om zich zinvol opgenomen te voelen in het geheel van het zijn. Het verliezen van sociale binding met de maatschappij kan als gevolg hebben dat jongeren hun positie daarin verwaarloosbaar achten. Dit doet af aan het verantwoordelijkheidsgevoel om goed te doen en iets bij te dragen aan de maatschappij. De gevoeligheid voor slachtofferkosten neemt af. Dit betekent dat de jongeren een onwenselijke zij-tegen-ik perceptie creëren. De gewetensvorming van jongeren komt daarbij in het geding.

Pablo Escobar

Er wordt gesteld dat voor jongeren afkomstig uit etnische minderheidsgroepen sociale binding met de maatschappij bemoeilijkt is (Brighthouse, 2005). Via het

levensbeschouwelijk onderwijs probeer ik onder andere maatschappelijke problemen naar de jongeren toe te halen, opdat zij zich daarmee kunnen identificeren en uitgenodigd worden daarover mee te denken. Dit doe ik via levensbeschouwelijk onderwijs omdat daar ruimte wordt gelaten voor verschillende benaderingen vanuit uiteenlopende wereld-, mens- en godsbeelden. Een concreet voorbeeld hiervan is het maatschappelijk vraagstuk rondom Pablo Escobar.

Enerzijds wordt Escobar gezien als Robin Hood, anderzijds is hij verantwoordelijk voor veel terreur en onschuldige slachtoffers. De leerlingen vinden het aanvankelijk vaak lastig om hem te zien als crimineel, omdat zij zich in veel gevallen meer identificeren met de mensen die hij geholpen heeft. Het is ook niet ondenkbaar dat zij zich identificeren met Escobar zelf, omdat zij eveneens een criminele stempel dragen. Dit gevoel wordt mogelijk gevoed door afkeuring vanuit de maatschappij (Huijnk, Dagevos, Gijsberts, & Andriessen, 2015). Wanneer ik ze echter vraag een perspectief in te nemen van een vader, moeder, zoon, dochter of andere nabestaande van een geliefde die slachtoffer is geworden van Escobars' terreur, komt er een heel ander gesprek in de klas tot stand. In een werkvorm die daarop volgt laat ik de leerlingen stellingen beargumenteren zoals 'het is belangrijker wat je met je geld doet dan hoe je eraan komt.' Of 'crimineel gedrag is een logisch gevolg van het milieu waarin je opgegroeid bent.' Hierbij is vanzelfsprekend niks goed of fout, maar het beargumenteren en daarop doorvragen aan de hand van deze stellingen zorgt voor een veilig gesprek dat indirect gaat over autonomie, ethiek en de vrije wil. De leerlingen praten over zichzelf en de plaats die zij willen innemen in de maatschappij, maar worden gevraagd een houding aan te nemen ten opzichte van Escobar, niet ten opzichte van zichzelf. Vaardigheden zoals kennis over conflictueuze onderwerpen en het juist beargumenteren van je mening over maatschappelijke en ethische vraagstukken worden op deze manier getraind, zonder dat er een onveilige situatie binnen het leerklimaat ontstaat.

Via het levensbeschouwelijk onderwijs probeer ik onder andere maatschappelijke problemen naar de jongeren toe te halen, opdat zij zich daarmee kunnen identificeren en uitgenodigd worden daarover mee te denken.

Politieke participatie

Het vormend onderwijs is juist voor deze doelgroep belangrijk, omdat kinderen die worden opgeleid tot goede burgers minder criminaliteit, brutaliteit, en een hogere politieke betrokkenheid laten zien (Brighouse, 2005). Wanneer bijvoorbeeld de verkiezingen eraan komen en leerlingen aangemoedigd worden hun

stem uit te gaan brengen, komen er vaak onverschillige reacties. Bij doorvragen waarom politieke participatie geen prioriteit heeft, komt opvallend vaak de vraag naar voren: wat heeft de politiek ooit voor ons gedaan? De leerlingen geven aan zich benadeeld te voelen, hebben vaak weinig ideeën over de exacte gang van zaken, en kiezen er zo voor om zich niet in het politieke debat te mengen. Het is dan ook denkbaar dat voor islamitische jongeren moslimvijandige uitspraken en beweringen het participatieproces in het politieke debat bemoeilijkt. Hoe kan het zijn dat deze jongeren stelselmatig worden afgewezen door de maatschappij die hen onderdeel wil laten worden van dezelfde maatschappij, door criteria te stellen die niet haalbaar blijken te zijn door uitsluiting? Betrokkenheid vormt hierin de rode draad. Door deze doelgroep mee laten denken over verschillende onderwerpen die onze maatschappij aangaat, voelen zij zich onderdeel van die maatschappij. Gezien de onderwerpen van mijn lessen sluit ik me erbij aan dat het de taak is van de school om het gesprek aan te gaan over gebeurtenissen die wereldwijd spelen, maar ook handvatten te bieden om met verschillen en vijandigheid om te gaan en zo bijvoorbeeld de politiek toegankelijker te maken. Ik zie het als onze taak hierover te doceren en gesprekken tussen leerlingen over deze onderwerpen op kundige wijze te faciliteren. Op deze manier ben je je als school ervan bewust wat er speelt onder leerlingen en of er leerlingen zijn die hier heel anders mee om gaan. Dit is bevorderend voor de veiligheid binnen de klas, omdat je kunt waarborgen dat deze onderwerpen genuanceerd besproken worden. Dit kan helpen om eventueel afwijkend gedrag van leerlingen vroegtijdig te signaleren. Het is mijn hoogste streven om kritisch denkende leerlingen op te leiden die weloverwogen uitspraken doen en hun mening weten te onderbouwen, om er zo voor te zorgen dat levensbeschouwing ertoe doet.

Achtergrond

Levensbeschouwelijk onderwijs draagt bij aan het opleiden van kritisch denkende leerlingen, omdat het zich kenmerkt door het aanleren van inzichten en vaardigheden die bijdragen tot de vorming van de eigen persoon in samenhang met de samenleving (Roebben, 2015). Als docent GL is het de vraag op welke manier je wil bijdragen aan de burgerlijke betrokkenheid van leerlingen. Het is als docent van belang je bewust te zijn van de rol die je inneemt. Een voorbeeld hiervan is de houding ten opzichte van het bespreken van controversiële onderwerpen zoals in de eerste alinea. We mogen er niet van uitgaan dat leerlingen van huis uit in staat worden gesteld om kritisch naar maatschappelijke onderwerpen te kijken of dat zij basale normen en waarden meekrijgen die door onze samenleving worden gedragen.

De jongeren uit de doelgroep zijn allen schuldig bevonden aan of in afwachting van uitspraak bij verdenking van een strafbaar feit. Er zijn verschillende redenen waarom jeugdigen in de criminaliteit belanden zoals leeftijd, sociaaleconomische achterstand en culturele factoren (Brons; Willemsen; Hilhorst, 2008). Een vrijheidsbenemende straf is in Nederland de zwaarste straf die opgelegd kan worden. Andere straffen zijn bijvoorbeeld geldboetes of taakstraffen. Een gevangenisstraf heeft verschillende doelen zoals vergelding en veiligheid van de samenleving. Het hoofddoel van een vrijheidsbenemende straf bij jeugdigen is resocialisatie (Gelder, 2008).

Het is mijn hoogste streven om kritisch denkende leerlingen op te leiden die weloverwogen uitspraken doen en hun mening weten te onderbouwen, om er zo voor te zorgen dat levensbeschouwing er toe doet.

Resocialisatie kent een sterke samenhang met pedagogiek, waaraan ook levensbeschouwelijke vorming nauwverwant is. Als docente binnen deze context kies ik veelal voor een hermeneutisch-communicatieve benadering (Van Dijk-Groeneboer et al., 2020). De leerlingen in mijn klas zijn rijk aan ervaring en daardoor mensenwijs. Ik ben van mening dat we niet genoeg naar hun ervaringen luisteren. Het is verrijkend om te luisteren naar verhalen die vanuit de brede wereld-, mens- en godsbeelden naar voren komen. De leerlingen hierover met elkaar in dialoog laten gaan, verrijkt mij als docente dagelijks. Daarvoor moeten we wel in staat zijn oprecht naar hun verhalen te luisteren.

Een leerling van een langverblijfgroep zei na de opstart van de les: 'juffrouw, u bent de enige die écht vraagt hoe het met ons gaat.' Ondanks dat ik niet geloof dat er geen andere collega's zijn die begaan zijn met de leerlingen, vond ik het betreuenswaardig dat hij dit zo ervaarde. Het is denkbaar dat de hermeneutisch-communicatieve insteek eraan bijdraagt dat de leerlingen zich gehoord voelen, doordat er wordt uitgegaan van een leerproces waarin leerlingen aan de hand van hun eigen verhaal de ruimte wordt gegeven voor persoonlijke vorming. Door met elkaar in dialoog te gaan op verschillende niveaus, dat wil zeggen: met zowel leraren als leerlingen als mensen met verschillende levensbeschouwelijke en/of religieuze overtuigingen, leren leerlingen hun eigen levensbeschouwing vormgeven. Dit is een godsdienst-pedagogische benadering waarbij je vanuit een binnenperspectief vertrekt, en waarin het narratief van de individu en hoe die zich verhoudt tot de wereld om hem heen centraal staat.

De kracht van de dialoog

In de context van deze doelgroep kan dit bijdragen aan het leren omgaan met verschillen in de cultuur, waardoor ingeboezemde angst voor het onbekende ingedamd kan worden. Zo kun je in plaats van alle verschillen in polariserende culturen, godsdiensten en bevolkingsgroepen ook leren dat er overeenkomsten zijn. Een concreet voorbeeld is het gebed: wanneer ik in mijn klas leerlingen met verschillende geloofsovertuigingen dichter tot elkaar wil laten komen, leent het gebed als gespreksonderwerp zich hier uitstekend voor. Laat leerlingen aan elkaar uitleggen waarom zij bidden, wat dit voor hen betekent, en hoe dit van invloed is op het praktiseren van hun geloof. Wanneer leerlingen erachter komen dat hier overeenkomstigheden liggen, kan dat zorgen voor meer begrip. Leerlingen zijn dan hermeneutisch-communicatief bezig, omdat zij door middel van het vertellen van verhalen over zichzelf (het narratief), elkaar de ruimte geven om de overtuiging van de ander te verkennen en zo te leren van verschillen.

Het is ook in het belang van onze maatschappij dat jongeren op deze manier leren hoe onze maatschappij in elkaar zit en hoe zij zich daarin kunnen bewegen.

In plaats van het vermijden van gevoelige onderwerpen door docenten vanwege de verschillende meningen en mogelijke polarisatie in een klas, kunnen de verschillen waardoor leerlingen elkaar menen te moeten ontlopen juist uitkomst bieden. Vooral gezien de heterogeniteit van mijn leerlingen biedt deze benadering in de praktijk veel mogelijkheden. De verschillen worden nu opeens gezien als iets positiefs, een kans om tot een bredere opvatting over onderwerpen te komen.

Conflicten ga je echter niet uit de weg, en uit respect voor de verschillen ben ik van mening dat je ook niet alles in vergelijking moet willen trekken. Het mag conflictueus zijn. De grote uitdaging is hoe er een conflict kan bestaan zonder dat dat het einde is van een dialoog. Laatst kwam ik in een les over de multi-religieuze samenleving uit bij een verhitte strijd tussen twee andersgelovigen. Zij stonden neus-aan-neus en deden generaliserende en discriminerende uitspraken naar elkaar omdat zij uiteenlopende opvattingen hadden over de inrichting van hun geloof. In een dergelijke situatie vond ik het ongepast om vergelijkingen te trekken. Ik probeerde de situatie te de-escaleren door het verschil juist wezenlijk te maken, en deed dat met het metafoor van God als huis. Geloven voelt voor velen als thuiskomen. Een moslim neemt de voordeur, een christen komt via de achterdeur. Een boeddhist gaat via het balkon en een hindoe via de garage. De manier waarop jij dat huis binnentreedt zegt iets, maar wanneer je daar bent voel je je geborgen, net zoals die ander.

Levensbeschouwelijk onderwijs is van essentieel belang voor jeugdige justitiabelen. Zo wordt binnen deze afwijkende onderwijscontext ruimte geboden en aandacht besteed aan hulpvragen bij de jongeren die zowel bewust als onbewust aanwezig kunnen zijn. Denk hierbij aan morele kwesties rondom spijt en vergeving, waarbij het bepalen van hun eigen aandeel in situaties en daar verantwoordelijkheid voor dragen centraal staat. Existentiële kwesties, waarbij de vraag naar de zin van het bestaan en het kwaad in de wereld speelt. Ook relationele kwesties, zoals het missen van familie en/of vrienden, en hoe zich op te stellen in de groep waarin zij geplaatst worden. Daarnaast spelen persoonlijke kwesties zoals angst en verdriet. Het is ook in het belang van onze maatschappij dat jongeren op deze manier leren hoe onze maatschappij in elkaar zit en hoe zij zich daarin kunnen bewegen. Daarom werk ik eraan om levensbeschouwelijk onderwijs op meer scholen met een soortgelijke leerlingpopulatie op de kaart te zetten. Door te vertrekken vanuit de hermeneutisch-communicatieve benadering, faciliteer je voor de leerlingen in deze specifieke context een mogelijkheid om hun eigen levensbeschouwelijke visie te ontwikkelen en zich daar bewust van te worden. Hierdoor krijgen zij kennis, maar ook de ruimte om zich positief te ontwikkelen als persoon en zo een nieuwe toekomst op te bouwen in onze maatschappij.

Literatuur

- Brighouse, H. (2005). *On Education*. Taylor & Francis .
- Brons; Willemsen; Hillhorst. (2008, April). *Het kennisfundament t.b.v. de aanpak van criminele Marokkaanse jongeren*. Den Haag, Zuid-Holland, Nederland.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T., Fabes, R., Shepard, S. A., Reiser, M., . . . Sandra Losoya, I. K. (2001). *The Relations of Regulation and Emotionality to Children's Externalizing and Internalizing Problem Behaviour*. *Child Development*, 72, 1112-1134.
- Gelder, D. d. (2008, Mei). *Insluiten én uitsluiten? Over het morele belang van resocialisatie van gedetineerden in Nederland*. Amsterdam, Noord-Holland, Nederland.
- Huijnk, W., Dagevos, J., Gijsberts, M., & Andriessen, I. (2015). *Werelden van verschil, over de sociaal-culturele afstand en positie van migrantengroepen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Roebben, B. (2015). *Inclusieve Godsdienspedagogiek*. Den Haag, Zuid-Holland: Uitgeverij Acco.
- Van Dijk-Groeneboer et al. (2020). *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*.
- Warneke, E., & Banens, J. (2010). *Leefstijl vo, docentenhandleiding voor vso, pro, lwoo*. Meppel: Uitgeverij Edu'Actief b.v. Meppel.