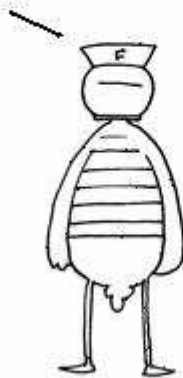


# Levenskunde in onderwijs

## FOKKE & SUKKE

krijgen les in levenskunde

Whauw,  
levenskunde  
in onderwijs!



Ja,  
levenskunde  
is onwijs!



Anne Lok  
Binnenpad 23  
Giethoorn  
Studentnr 00020020

Scriptiebegeleider: Wiel Veugelers  
Meelezer: Caroline Suransky

Universiteit voor Humanistiek  
December 2007

# Inhoudsopgave

<b>Inleiding</b>	.....		<b>p. 4</b>
<b>Hoofdstuk 1</b>		<b>Het middelbare schoolvak levenskunde</b>	<b>p. 6</b>
Paragraaf 1.1.		Het Luzac College en het Luzac Lyceum	p. 6
Paragraaf 1.2.1.		Levenskunde op het Luzac Lyceum	p. 8
Paragraaf 1.2.2.		De vijf waarden van het vak levenskunde	p. 8
Paragraaf 1.2.3.		Vier thema's binnen het vak levenskunde	p. 10
Paragraaf 1.3.		Het vak levenskunde in de praktijk	p. 11
Paragraaf 1.4.		Competenties bij het vak levenskunde	p. 11
Paragraaf 1.5.		Mijn relatie met het vak levenskunde	p. 13
<b>Hoofdstuk 2</b>		<b>De filosofie achter levenskunde</b>	<b>p. 14</b>
Paragraaf 2.1.		Over het belang van identiteitsontwikkeling	p. 14
Paragraaf 2.2.		Levenskunde en zelfontplooiing	p. 15
Paragraaf 2.3.		De mogelijke rol van levenskunde in het onderwijs	p. 17
<b>Hoofdstuk 3</b>		<b>Opzet van onderzoek</b>	<b>p. 20</b>
Paragraaf 3.1.1.		Wijze van onderzoek	p. 20
Paragraaf 3.1.2.		Voordelen en nadelen van mijn wijze van onderzoek	p. 20
Paragraaf 3.1.3.		Mijn concrete aanpak van onderzoek	p. 21
Paragraaf 3.2.1.		De vraagstelling	p. 23
Paragraaf 3.2.2.		Uitleg van de vraagstelling	p. 23
Paragraaf 3.3.		Veronderstellingen in het onderzoek	p. 24
Paragraaf 3.4.		Doelstelling van het onderzoek	p. 25
Paragraaf 3.5.		Onderzoekshypothesen	p. 25
<b>Hoofdstuk 4</b>		<b>Resultaten van het onderzoek</b>	<b>p. 31</b>
Paragraaf 4.1.		De interviews	p. 31
Paragraaf 4.2.		De verwerking van de interviews	p. 31
Paragraaf 4.2.1.		Verbetervoorstellen van de leerlingen	p. 34
Paragraaf 4.2.2.		Aanvullende opmerkingen	p. 35
Paragraaf 4.3.		Conclusie van de interviews	p. 36
Paragraaf 4.4.		Reflectie op de interviews	p. 37
Paragraaf 4.5.		De enquêtes	p. 38
Paragraaf 4.6.		Conclusie van de enquêtes	p. 41
Paragraaf 4.7.		Reflectie op de enquêtes	p. 43
Paragraaf 4.8.		Ideeën voor vervolgonderzoek	p. 44

<b>Hoofdstuk</b>	<b>5</b>	<b>Conclusie van het onderzoek.....</b>	<b>p. 46</b>
Paragraaf	5.1.	Aanvullende opmerkingen .....	p. 46
Paragraaf	5.2.	Conclusie van het onderzoek .....	p. 47
Paragraaf	5.3.	Persoonlijke reflectie .....	p. 49
Literatuurlijst	.....		p. 51
Bijlagen	.....		p. 52

# Inleiding

In deze inleiding wil ik graag uitleggen wat ik wil bereiken met het schrijven van deze scriptie. Ook leg ik uit hoe mijn scriptie is opgebouwd en waar u welke informatie kunt vinden. Mijn relatie met het scriptieonderwerp, alsook mijn verantwoording voor het uitvoeren van een klein empirisch onderzoek, beschrijf ik als aparte paragrafen van mijn scriptie. De reden hiervoor is dat zowel mijn relatie met het onderwerp, als mijn verantwoording voor het onderzoek, te grote thema's zijn voor louter een alinea in een inleiding.

Met 'levenskunde in onderwijs' als scriptieonderwerp, wil ik graag twee doelen bereiken.

Allereerst wil ik een antwoord vinden op de vraag wat het vak levenskunde, inhoudelijk gezien, betekent voor jongeren in het voortgezet onderwijs. Wordt het aan het vak verbonden interne leerdoel, namelijk *jongeren ondersteunen in hun identiteitsontwikkeling*, behaald? Deze vraag is dan ook mijn hoofdvraag in het onderzoek geweest dat ik onder enkele van deze jongeren heb gehouden: 'Draagt het vak levenskunde volgens jongeren bij aan hun identiteitsontwikkeling?'. Met het houden van een onderzoek onder jongeren, door middel van interviews en enquêtes, hoopte ik hierop een antwoord te vinden.

Mijn tweede doel van dit onderzoek houdt in het vinden van een antwoord op de vraag of en zo ja hoe het vak levenskunde eventueel aangepast kan worden, zodat het haar leerdoelen beter kan bereiken. Met 'beter bereiken' bedoel ik het volgende: stel je wilt het met zestienjarigen over 'omgaan met pesten' hebben met als doel de jongeren te ondersteunen in het omgaan met pesten. Hiervoor gebruik je echter een lesmethode die geschikt is voor jongeren van acht jaar, bijvoorbeeld door het vertellen van een sprookje over Pietje die gepest wordt omdat hij een bril op heeft. De kans is aanwezig dat je door de gebruikte lesmethode de zestienjarigen niet weet aan te spreken, en dat je hierdoor je lesdoel niet bereikt. Een aanpassing van de lesmethode is dan nodig om het lesdoel wel of beter te bereiken. Nu is dit voorbeeld misschien wel een beetje extreem, maar het vak levenskunde zelf is nog in ontwikkeling en zal hier en daar zeker nog wat verbeterd moeten worden. Een antwoord op de vraag hoe dit vak verbeterd kan worden, kan echter op verschillende manieren gevonden worden. Ik kan bijvoorbeeld alle docenten levenskunde ondervragen. Of ik schakel een onafhankelijk adviesbureau in, dat dit voor mij gaat onderzoeken. Ook kan ik alle leerlingen hierover gaan interviewen om zo achter het antwoord te komen. Nu heb ik in de praktijk wel voor al deze opties gekozen, maar het beschrijven van alle antwoorden is voor deze scriptie een te groot project. In plaats daarvan wil ik me beperken tot wat *de leerlingen* mij in de interviews hebben verteld of aangeraden.

De titel van mijn scriptie beschrijft mijn twee scriptiedoelen: enerzijds dus de vraag 'Hoe gaat het met het vak levenskunde in (het) onderwijs?', anderzijds de vraag 'Levenskunde in onderwijs: wat moet of kan er verbeterd worden?'.

Zoals ik hierboven heb beschreven, hoopte ik mijn twee scriptiedoelen te bereiken door het uitvoeren van een onderzoek. Dit onderzoek heb ik uitgevoerd door middel van het interviewen van 6 jongeren die sinds september 2006 het vak levenskunde onderwezen krijgen. Daarnaast heb ik onder 70 leerlingen een enquête gehouden. In hoofdstuk drie beschrijf ik de opzet van dit onderzoek, dat wil zeggen het 'hoe' en 'waarom' van het houden van interviews, alsook het 'hoe' en 'waarom' van het houden van een enquête. In hoofdstuk vier beschrijf ik de resultaten van het onderzoek. Maar, om eerst wat meer te weten te komen over wat het vak levenskunde precies inhoudt, hoe het is ontstaan, haar doelstellingen, opzet, de competenties die aan het vak verbonden zijn, zal ik in hoofdstuk één hier het een en ander

over vertellen. En omdat het vak levenskunde is ontworpen voor en binnen het Luzac Lyceum, is het ook nodig enige informatie te geven over het Luzac Lyceum als onderwijsinstelling, om zo als lezer de gesitueerdheid van zowel het vak, als het onderzoek, als mijn scriptie beter te kunnen begrijpen. Daarnaast is het ook wenselijk wat theoretische informatie aan te bieden rondom het thema levenskunst. Deze theorie vormt namelijk een voedingsbodem van het vak levenskunde. Deze theoretische informatie geef ik in hoofdstuk twee.

Voor het gemak heb ik in deze scriptie gekozen voor de aanduiding 'hij'. Waar 'hij' staat kan uiteraard ook 'zij' gelezen worden.

Ik wens u veel leesplezier.

Vriendelijke groeten,  
Anne Lok

# Hoofdstuk 1            Het middelbare schoolvak levenskunde

Omdat het vak levenskunde is ontworpen voor en door het Luzac Lyceum, wil ik eerst wat vertellen over deze onderwijsinstelling.

## **Paragraaf 1.1.                    Het Luzac College en het Luzac Lyceum**

Het Luzac College is in 1983 opgericht door Eric Luzac, en verzorgde onderwijs met de bedoeling leerlingen voor te bereiden op deelname aan het staatsexamen, om zo hun diploma in één jaar te halen. Al snel ging het bedrijf over in handen van beleggingsmaatschappijen en werd het langzaam uitgebouwd. Pas een jaar of 10 later kreeg de school een zogeheten aanwijzing, wat willen zeggen dat de school vanaf dat moment zelf tentamens en examens mocht afnemen, en diploma's mocht uitreiken. In 2006 was het bedrijf uitgegroeid tot de grootste aanbieder van particulier voortgezet onderwijs met 17 vestigingen verspreid over heel Nederland en één op de Antillen. De doelgroep was en is de leerling die het in het reguliere onderwijs niet redt.

In 2006 werd het idee uitgewerkt dat er ook een groep leerlingen moest zijn die het wél in het reguliere onderwijs kon redden, maar wier ouders simpelweg, al dan niet uit onvrede, een andere school of omgeving wilden voor hun kind: particulier onderwijs als lifestylekeuze. Op deze maatschappelijke tendentie is Luzac College ingesprongen met de oprichting van een onderbouwschool: het Luzac Lyceum.

Het Luzac Lyceum is een door de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen aangewezen school voor voortgezet onderwijs, die sinds september 2006 op acht verschillende vestigingen haar deuren heeft geopend. Het is een particuliere onderwijsinstelling die een alternatief wil zijn, naast alle keuzemogelijkheden in het reguliere onderwijs. Op een relatief kleine school worden leerlingen opgeleid voor het mavo-, havo- of vwo-diploma. Het streven is dat er op elke vestiging maximaal 180 leerlingen zitten, met maximaal 15 leerlingen in een klas. Op dit moment echter tellen de meeste vestigingen ongeveer veertig leerlingen, met ongeveer 10 leerlingen per klas.

Het onderwijsprogramma richt zich op drie kerndoelen: de leerlingen helpen beter en gemakkelijker te leren, de leerlingen begeleiden en ondersteunen in hun persoonlijke ontwikkeling en leerlingen helpen om te slagen voor de doelen die zij zichzelf stellen. Door de kleinschaligheid, sterke individuele begeleiding, steunlessen, faalangsttrainingen en door het vak levenskunde hoopt het Luzac Lyceum deze kerndoelen te bereiken. Leerlingen moeten de mogelijkheid hebben om zichzelf en elkaar te leren kennen. Door de ontdekking van hun eigenheid, wensen, streken, talenten, angsten, idealen, moraliteit, zullen leerlingen waarachtiger en authentieker in het leven staan, zullen ze weten hoe ze juist deze eigenheid en talenten kunnen inzetten om doelen te bereiken. Hierdoor zullen leerlingen slagen in de brede zin.

Dit idee achter de filosofie van het Luzac Lyceum lijkt vrij optimistisch en Aristotelisch. Dit idee lijkt te zeggen 'zodra leerlingen kennis hebben van zichzelf, van hun streken, talenten, angsten en idealen, dan zullen leerlingen slagen'. Dit komt overeen met het idee van Aristoteles dat mensen deugdzaam in het leven zullen staan, zodra zij kennis hebben van wat een deugdzaam leven inhoudt. Een deugdzaam mens is volgens Aristoteles een mens 'die is gelukt' of 'die beantwoordt aan datgene waarvoor hij is bedoeld'. De mens heeft een doel waar hij naar streeft. De deugden helpen je om dat doel in je leven te verwezenlijken en jezelf te verrijken. Deze deugdethiek is een ethiek die in het verlengde van het natuurlijke verlangen ligt. Dit natuurlijke verlangen is volgens Aristoteles het goede. Het goede dat we

moeten doen is precies dat wat we ook eigenlijk willen, en waarop we dus in feite al zijn gericht. Een niet- deugzaam persoon is volgens Aristoteles dan ook iemand die zich vergist. En vergissingen komen voort uit onwetendheid.

Het lijkt erop dat de filosofie van het Luzac Lyceum ook zo simpel in elkaar steekt. Toch is dit zeker niet zo! Het Luzac Lyceum erkent ook zeker, zoals ook enkele eeuwen na Aristoteles de filosoof Augustinus doorkreeg dat er meer bij komt kijken dan alleen 'kennis hebben van', dat 'de wil' van de leerlingen goedgestemd dient te zijn. Een leerling kan namelijk best inzien wat hij moet doen, maar dit betekent niet dat hij het vervolgens ook echt doet. De wil stelt mensen in staat zelf te kiezen, maar ook zich af te wenden van wat hij weet dat hij zou moeten doen en eigenlijk verlangt. De kern van de deugd ligt dus niet alleen in het denken, maar ook in het willen. Deugzaam zijn betekent ook: van goede wil zijn.

Bij het Luzac Lyceum wordt, alhoewel dit in haar filosofie misschien niet echt duidelijk wordt gemaakt, erg veel waarde gehecht aan 'de goede wil' van leerlingen. Zonder deze 'goede wil' komen de leerlingen niet daar waar het Luzac Lyceum ze wil hebben. Leerlingen worden dan ook niet op school toegelaten zonder een intake- procedure, tijdens welk met de leerling zijn talenten en valkuilen wordt besproken, en ook gekeken wordt in hoeverre de leerling zelf graag 'anders wil'. Anders wil, in die zin dat het een leerling voorheen vaak (zelf) niet lukte daar te komen waar hij eigenlijk wilde zijn, maar het wel graag op een andere manier wil proberen of aanleren. Het komt wel voor dat een leerling die naar het Luzac Lyceum gaat al van nature beschikt over een geschikte studiehouding, maar vaak zijn er dan andere 'wegversperringen' waar de leerling graag mee wil leren omgaan. In de intake- procedure wordt gekeken in hoeverre een leerling bereid is zich in te zetten voor datgene wat de leerling zelf wil bereiken. Het Luzac Lyceum neemt bijvoorbeeld geen leerlingen aan, waarvoor de ouders een doel hebben vastgesteld dat de leerling zelf eigenlijk niet deelt. En ook neemt het Luzac Lyceum geen leerlingen ook die zich niet volledig willen inzetten voor datgene wat bereikt dient te worden. Want vaak willen leerlingen wel dat mooie diploma of dat goede gedrag bereiken, maar zich hiervoor ook daadwerkelijk inzetten of het gedrag hiervoor veranderen, is dan een brug te ver.

In bepaalde zin heeft het Luzac Lyceum dus een zorgvuldige 'filter' in handen om alleen die leerlingen aan te nemen die ook daadwerkelijk bereid zijn zich in te zetten voor het doel dat ze willen bereiken. Dit in tegenstelling tot de grote reguliere onderwijsinstanties die praktisch gezien al niet met iedere leerling zo'n intake- procedure kunnen aangaan: daarvoor zijn ze simpelweg veel te groot en zouden al die intake- procedures teveel tijd in beslag nemen. Daarnaast beschikt het Luzac Lyceum over nog een mogelijkheid om alleen leerlingen die daadwerkelijk 'van goede wil zijn' aan te nemen op haar onderwijsinstelling: wanneer een leerling van een andere reguliere middelbare onderwijsinstelling naar het Luzac Lyceum wil komen, en deze leerling is door de intake- procedure heen gekomen, neemt het Luzac Lyceum deze leerling alleen onder voorbehoud van een proeftijd van drie maanden aan. In deze drie maanden wordt de studiehouding, alsook het gedrag, van de leerling bekeken en beoordeeld. Mocht de leerling gedrag vertonen dat niet conform afspraak is, dan wordt (overwogen om) alsnog de inschrijving ongedaan gemaakt.

Andere kenmerken van het Luzac Lyceum, die overigens eveneens veel leerlingen motiveren om 'goed' aan de slag te gaan, zijn de hoge onderwijskosten en de strenge en strikte regels.

De kosten voor een schooljaar op het Luzac Lyceum zijn in vergelijking met het reguliere onderwijs hoog, namelijk 12.500 euro (kosten schooljaar 2007-2008). Veel ouders kunnen dit niet betalen. Hierdoor worden Luzac-leerlingen vaak gezien als rijkeluiiskinderen. Nu kan wel gezegd worden dat de meeste ouders van leerlingen het kunnen betalen, maar zeker niet alle ouders betalen dit zonder pijn en moeite. Er zijn ook ouders die voor deze

kosten hun hypotheek moeten aanpassen, ouders die maanden op zoek zijn naar sponsors voor deze schoolgelden, of ouders die het van hun laatste spaarcenten willen betalen.

Hoewel deze kosten behoorlijk te rechtvaardigen zijn wanneer er een begroting wordt gemaakt van de kosten die Luzac heeft als particuliere instantie, is het voor veel ouders en leerlingen een groot bedrag. Dit geeft sommige leerlingen een extra motivatie om goed te werken. Als docent krijg ik regelmatig van leerlingen te horen 'Ik ga dit jaar echt niet verspillen, dat kan ik mijn ouders niet aandoen.'

Daarnaast wordt Luzac (zowel College als Lyceum) ook vaak gezien als een strikte school, waar afspraken en regels consequent worden nageleefd, zowel door de school als door de leerlingen. Deze afspraken en regels zijn naar de ervaring van veel leerlingen streng. Wanneer een leerling zijn huiswerk een keer niet af heeft, of wanneer deze leerling een negatieve werkhouding heeft, krijgt hij een zogenaamde 'min'. In Zwolle mogen de leerlingen die geen min hebben behaald die week op woensdag een uur eerder naar huis. Leerlingen die een min hebben behaald, blijven gewoon tot 17.00. Bij twee minnen blijft de leerling op vrijdag een uur later. Bij 3 minnen of eenmaal eruit gestuurd, mag de leerling op zaterdag terugkomen van 09.30 tot 12.30. In die tijd maakt de leerling zijn huiswerk of doet de leerling extra leerwerk. Ook deze strenge regels, maar vooral de consequente naleving hiervan, zorgen ervoor dat leerlingen gemotiveerd zijn. Dit is dan wel niet het primaire doel van deze regels, maar wel een effect!

Meer informatie over het Luzac Lyceum vindt u in bijlage één.

### **Paragraaf 1.2.1. Levenskunde op het Luzac Lyceum**

Vanuit het streven leerlingen te begeleiden en te ondersteunen in hun persoonlijke ontwikkeling, heeft de directie van het Luzac Lyceum besloten een nieuw middelbaar schoolvak in het leven te roepen, waarbij dit doel centraal staat: het vak levenskunde was geboren. Levenskunde wordt gezien als de vaardigheid om van je leven een kunstwerk te maken; om op die wijze met het eigene om te gaan, dat talenten, wensen en vaardigheden op een excellente wijze tot uitdrukking kunnen worden gebracht. De algemene doelstelling van het leergebied levenskunde is de leerlingen te begeleiden en te ondersteunen in de zoektocht naar een houding ten opzichte van het leven, op hun weg naar volwassenheid. Dit kan samengevat worden in 'het begeleiden en ondersteunen van leerlingen in hun identiteitsontwikkeling'. Op de precieze definitie van deze identiteitsontwikkeling zal ik in hoofdstuk twee en drie terugkomen.

### **Paragraaf 1.2.2. De vijf waarden van het vak levenskunde**

Het idee van levenskunde binnen het Luzac Lyceum, kenmerkt zich vooral via de volgende vijf waarden.

1. Leerlingen leren vrij en zelfstandig te denken en te handelen, om te komen tot een zo groot mogelijke persoonlijke autonomie in het leven. Autonomie moet hierin niet opgevat worden als een louter individualistische aangelegenheid, maar is een vrij en zelfstandig denken als individu die in relatie staat met anderen en met de wereld om zich heen. Leerlingen worden aangespoord zelf na te leren denken om zelfstandig tot een mening te komen en keuzes te kunnen maken.
2. Leerlingen leren moreel te denken, wat inhoudt dat de leerlingen leren te denken over de achterliggende waarden en normen van het eigen handelen, het handelen van anderen en leren in te gaan tegen onverschilligheid. Door middel van bijvoorbeeld cultuurbeschouwingen, wordt er gekeken naar wat de achterliggende waarden van een



cultuur zijn, om vervolgens te leren kijken naar de achterliggende waarden van het eigen handelen. Dit wordt bij verschillende schoolvakken gedaan, en met name bij het vak levenskunde.

3. Leerlingen leren te reflecteren op het eigen denken en handelen, wat inhoudt dat leerlingen zichzelf en hun achterliggende motivaties voor het denken en handelen leren ontdekken en zichzelf hierover kritisch kunnen en durven te bevragen. Binnen het Luzac Lyceum worden de leerlingen door opdrachten, discussies, groeps gesprekken en individuele begeleiding aangezet tot reflectie
4. Leerlingen leren de verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen denken en handelen, alsook de verantwoordelijkheid naar anderen toe en de wereld om zich heen. Leerlingen worden aangesproken op deze verantwoordelijkheid en leerlingen wordt geleerd hoe ze op gepaste wijze met verantwoordelijkheid kunnen omgaan. Niet alleen met betrekking tot het maken van dagelijkse keuzes in het eigen handelen, maar ook tot het maken van keuzes met betrekking tot hun eigen toekomst, gericht op studiekeuzes en beroepsuitoefening. Vooral in het leerjaar voorafgaand het examenjaar wordt er veel aandacht besteed aan studie-en beroepsoriëntatie.
5. Leerlingen oefenen in zingeving, die het individu in de gemeenschap van mensen als een nooit eindigende taak te wachten staat, en daarboven leren ze inzien dat die individuele mens nooit de enige zindrager is. Deze zingeving komt mede naar voren in thema's als filosofie, drama, muziek, cultuur en kunst, die binnen het Luzac Lyceum uitgebreid worden bestudeerd bij het vak levenskunde.

Deze waarden zijn tijdens een bespreking met de directie van het Luzac Lyceum vastgesteld, en zijn gebaseerd op verschillende bronnen. Eén van de inspiratiebronnen voor de ontwikkeling van het concept van levenskunde, komt uit België. In België wordt namelijk op vele scholen het vak 'niet- confessionele zedenleer' gegeven. Ook dit vak heeft als doel om leerlingen in hun identiteitsontwikkeling te ondersteunen. Voor de ontwikkeling van het vak levenskunde is allereerst geprobeerd om (deels) gebruik te maken van huidige ideeën over de identiteitsontwikkeling van leerlingen, ook wat betreft het gebruik van lesmateriaal dat dit tot doel heeft. Echter, het huidige vakaanbod van middelbare scholen in Nederland, alsook het bestaande lesmateriaal, dekt slechts ten dele wat Luzac voor ogen had met het vak levenskunde. Zodoende heeft Luzac ook gekeken naar het vakaanbod, alsook het lesmateriaal in het buitenland en stuitte daarbij op het vak 'niet-confessionele zedenleer'. Het vak niet-confessionele zedenleer heeft tot doel leerlingen de kans te geven zelf te verkennen en te exploreren, zodat ze de morele waarden die ze daarmee zelf ontdekken beter kunnen integreren en toepassen.

Daarnaast is ook het werk van Joep Dohmen een inspiratiebron geweest voor de ontwikkeling van het concept van levenskunde. Hier kom ik in hoofdstuk twee op terug.

Met behulp van deze bronnen, en uiteraard door het brainstormen van de directie van het Luzac Lyceum, is men dus op deze vijf waarden gekomen.

De cultuur van het Luzac Lyceum wordt gedragen door deze waarden. Zo komt het idee van levenskunde niet alleen terug in het vak levenskunde, maar probeert men een pedagogische visie te ontwikkelen waarbij het vak levenskunde centraal staat. Het Luzac Lyceum verwacht van de leerlingen een goede omgang met elkaar. Hierdoor is hun gedrag niet vrijblijvend. Leerlingen moeten bijvoorbeeld leren om op constructieve wijze met elkaar om te gaan in een multiculturele samenleving. En ook moeten leerlingen met elkaar leren communiceren, waarbij ze leren luisteren naar een ander en de eigenheid van die ander in hun waarde kunnen laten. Leerlingen worden aangesproken op hun gedrag en binnen school wordt veel aandacht besteed aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen. Voorwaarden voor deze

ontwikkeling van leerlingen is dat leerlingen de ruimte hebben en elkaar de ruimte geven om na te denken, om te reflecteren, alleen en in groepsverband, over het eigen handelen en over het handelen van anderen, in relatie tot de wereld om zich heen. Leerlingen moeten de mogelijkheid hebben om zichzelf en elkaar te leren kennen.

Een ander voorbeeld waarbij getracht wordt het idee van levenskunde te verbinden met de cultuur van het Luzac Lyceum, is de wijze waarop leerlingen aangesproken worden op onwenselijk gedrag. Niet alleen vindt er altijd een gesprek plaats waarin het gedrag, alsook alternatieve handelingen, besproken worden. De leerling met onwenselijk gedrag dient ook het zogenoemde nadenkblad in te vullen. De leerling krijgt, nadat hij bijvoorbeeld uit de les verwijderd is, een nadenkblad mee dat hij tijdens een denkpauze van een kwartier in dient te vullen (zie bijlage 3).

### **Paragraaf 1.2.3. Vier thema's binnen het vak levenskunde**

Om van je leven een kunstwerk te maken, zijn er verschillende ontwikkelingen en fasen waar binnen het Lyceum aandacht aan gegeven wordt. In totaal worden vier verschillende thema's onderscheiden: 'Ik', 'Ik en de ander', 'Ik en de wereld' en 'Ik en de toekomst'.

Allereerst is het van belang voor de vorming van een levenskunstwerk dat leerlingen zichzelf leren ontdekken. Leerlingen zullen hun eigenheid, wensen, streken, angsten, idealen, moraliteit ontdekken, om aan de hand van die ontdekking waarachtiger of authentieker in het leven te kunnen staan. Vragen als 'wie ben ik?', 'wat zijn mijn karaktereigenschappen?', 'staat mijn karakter vast of kan dit veranderen?', 'wat vind ik?' staan centraal. De ontwikkeling van 'het jezelf leren kennen' staat binnen het Luzac Lyceum bekend als het thema 'Ik'.

Echter, levenskunde is geen individuele aangelegenheid. In het leven worden we gevormd en beïnvloed door anderen, en ook staan we in het leven in relatie met anderen. Bij de ontwikkeling en uitvoering van levenskunde, zijn de relaties met anderen dus van groot belang. Vragen als 'hoe ga ik met anderen om?', 'hoe reageer ik op anderen?', 'welke rol heb ik in groepen?', 'hoe wil ik graag met anderen om gaan?' staan centraal. Dit thema staat binnen het Luzac Lyceum bekend als 'Ik en de ander'. Door middel van reflecties, rollenspel, oefeningen en discussies wordt hier aandacht aan besteed.

Het derde thema 'Ik en de wereld' richt zich op de relatie van het individu ten opzichte van de wereld. Vragen als 'welke plek heb ik in de samenleving?', 'welke soorten samenlevingen zijn er?', 'wat wil en kan ik voor de wereld betekenen?', 'welke invloed heeft de samenleving op mij als individu?' staan centraal. Over maatschappelijke vraagstukken worden gesproken en gediscussieerd. Wat betreft deze maatschappelijke vraagstukken, proberen we aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, maar ook wordt geprobeerd de leerlingen uit te leggen hoe samenlevingen in elkaar zitten en welke rol (zij als) burgers binnen die samenlevingen hebben.

Het vierde en laatste thema 'Ik en de toekomst' richt zich op de toekomst van het individu in relatie tot anderen, de wereld en zichzelf. Niet alleen wordt nagedacht over 'de ideale samenleving in de toekomst', maar ook (en vooral in het derde leerjaar) wordt er aandacht besteed aan beroepsoriëntatie. Levenskunde houdt namelijk niet alleen in dat men zichzelf kent (in relaties met anderen en de wereld), maar ook dat men weet wat men wil: stevig en vol vertrouwen en ontspanning in eigen schoenen staan en durven te kijken naar een toekomst waarin men een veelheid van keuzes heeft.

Binnen het Luzac Lyceum wordt aandacht gegeven aan deze verschillende thema's van levenskunde door middel van het vak levenskunde, waar veel over het individu, in haar relatie tot anderen, de wereld en de toekomst, nagedacht en gesproken wordt.

### **Paragraaf 1.3. Het vak levenskunde in de praktijk**

Het vak levenskunde wordt per leerjaar en per leerniveau drie uur per week gegeven. Elke leerling op het Luzac Lyceum krijgt dus drie uur per week les in levenskunde. Eén lesuur op het Luzac Lyceum duurt 60 minuten.

Van deze drie uur per week wordt altijd één lesuur besteed aan (thema's van) levenskunde, zoals 'vriendschap en liefde', 'identiteit', 'genot en verslaving', 'helden en idolen'. In één ander lesuur wordt aandacht besteed aan de meer drama-achtige onderdelen, zoals 'communicatie', 'gespreksvaardigheden' en 'morele conflicten'. In het derde lesuur wordt de ene week aandacht besteed aan kunstzinnige thema's en de andere week aan muzikale thema's. De kunstzinnige en muzikale thema's richten zich altijd op hetgeen er die week bij het uur levenskunde besproken wordt. Wanneer bijvoorbeeld het thema 'identiteit' centraal staat bij het vak levenskunde, dan wordt er bij het uurtje kunst aandacht besteed aan zelfportretten. Leerlingen maken dan bijvoorbeeld een symbolisch portret van zichzelf of kijken naar zelfportretten van kunstenaars en proberen onder woorden te brengen wat die kunstenaars probeerden uit te beelden.

In bijlage 4 staan twee uitgewerkte lessen levenskunde als illustratie voor hoe deze lessen eruit zien.

Met een les levenskunde moet overigens niet gedacht worden aan een plenaire luisterles, waarbij veel theorie besproken wordt. Een les levenskunde is namelijk vooral een doe, luister, zie en voel-les. Leerlingen zitten zeker niet stil. Het idee daarachter komt van Cees de Munnik. Hij beweerde dat je, wanneer je iets op anderen wilt overbrengen, je het beste kunt afwisselen tussen informatie, praktijk en subjectief concept. Hierbij wordt er bij "informatie" de theorie behandeld, deelnemers nemen de informatie op. Bij "praktijk" onderneemt of ervaart de deelnemer iets. Bij "subjectief concept" wordt er besproken wat de theorie of het ervarende met de deelnemers doet of heeft gedaan (De Munnik & Vreugdenhil, 2001).

In bijlage 5 staat een les die geheel uitgewerkt is volgens het concept van de Munnik.

### **Paragraaf 1.4. Competenties bij het vak levenskunde**

Van leerlingen op het Luzac Lyceum wordt verwacht dat ze zich door middel van het vak levenskunde een aantal competenties eigen maken. Een aantal aan het vak verbonden competenties zijn de volgende:

Thema "Ik"

- De leerlingen kunnen uitleggen hoe persoonlijke identiteit en groepsidentiteit tot stand komen en veranderen.
- De leerlingen kunnen de individuele waardeontwikkeling beschrijven en de invloed van socialiserende instanties op waardeontwikkeling en individuele waardebeleving uitleggen.
- De leerlingen kunnen in voorbeelden onderscheid maken tussen waarden, normen, attitudes en persoonlijke voorkeuren.
- De leerlingen hebben interesse in wie zij zijn en willen hiervoor op onderzoek uit.

#### Thema “Ik en de ander”

- De leerlingen kunnen de effecten van interpersoonlijke interactie op individueel gedrag vaststellen.
- De leerlingen willen anderen met andere perspectieven toelaten en zijn nieuwsgierig naar de achtergrond van deze (andere) perspectieven.

#### Thema “Ik en de wereld”

- De leerlingen hebben besef van hun plek in de wereld.
- De leerlingen willen graag meer over andere culturen in de wereld te weten komen.
- De leerlingen kunnen kenmerken van een democratische samenleving benoemen en kunnen beschrijven hoe deze kenmerken zich in de dagelijkse praktijk manifesteren.
- De leerlingen kunnen aantonen dat het behoren tot een (democratische) samenleving, het individuele gedrag en de maatschappelijke integratie beïnvloedt.

#### Thema “Ik en de toekomst”

- De leerlingen kunnen benoemen welke eigenschappen en vaardigheden zij zich later graag eigen zouden willen maken.
- De leerlingen geven aan wat zij willen betekenen voor en hoe zij zich willen gedragen tegenover mens en wereld.
- De leerlingen kunnen een studieprofiel kiezen dat aansluit bij hun toekomstwensen.

#### Sociale Vaardigheden: de wijze van in relatie staan met anderen

- De leerlingen willen in gesprek treden met anderen en dit gesprek op een bevredigende wijze onderhouden en afsluiten.
- De leerlingen willen in omgang met anderen respect en waardering opbrengen.
- De leerlingen kunnen hulp vragen en zich laten helpen.
- De leerlingen kunnen bij groepstaken leiding geven en onder leiding van een medeleerling meewerken.
- De leerlingen willen kritisch zijn en een eigen mening formuleren.
- De leerlingen willen zich weerbaar opstellen naar leeftijdgenoten en volwassenen toe, door signalen te geven die voor anderen begrijpelijk en aanvaardbaar zijn.
- De leerlingen kunnen eigen gedachten en gevoelens onder woorden brengen en staan open voor andermans gedachten en gevoelens: herkennen, erkennen, accepteren, benoemen en uiten van deze gevoelens.

#### Sociale vaardigheden: gespreksvaardigheden

- De leerlingen kunnen in gesprek een aantal verbale en niet-verbale gespreksvaardigheden herkennen en inzetten.
- De leerlingen kunnen de interactie en de communicatie tussen personen, tussen groepen, en tussen personen en groepen beschrijven en in concrete situaties analyseren.
- De leerlingen kunnen factoren herkennen die de communicatie en interactie tussen personen, tussen groepen, en tussen personen en groepen beïnvloeden en deze kennis aanwenden om de communicatie en interactie te verbeteren.

Per periode wordt er getoetst aan de hand van deze competenties. Dit gebeurt op verschillende wijzen: het inleveren van een portfolio, het voeren van een debat, het geven van een presentatie, het schrijven van een reflectieverslag. De docent let tijdens de lessen op verschillende ontwikkelingsvaardigheden. Allereerst begint de docent door te kijken naar ‘het

startmoment van de leerling'. De ene leerling komt op school en is erg verlegen. Deze leerling heeft behoefte om zijn assertieve vaardigheden verder te ontwikkelen. De andere leerling komt op school en is erg brutaal en respectloos. Deze leerling heeft behoefte om te leren hoe hij constructief met andere om kan gaan. Echter, voordat de leerlingen deze vaardigheden zich eigen kunnen maken, moet er enig bereidheid van de leerling zijn om deze vaardigheden te ontwikkelen. Deze bereidheid wordt vaak al getoetst door middel van een gesprek (intake) voordat de leerling op school komt (zie paragraaf 1.1)

Aan de leerling wordt altijd hetgeen er getoetst is teruggekoppeld, door middel van de volgende vier hoofdonderdelen: 'gespreksvaardigheden', 'reflectie', 'presentatie' en 'inzet'. Voor elk onderdeel krijgt een leerling een cijfer (zie bijlage 6).

### **Paragraaf 1.5. Mijn relatie met het vak levenskunde**

Sinds januari 2004 ben ik als docente filosofie en docente maatschappijleer werkzaam op het Luzac College. Het Luzac College is ook een particuliere opleiding van Luzac, maar heeft alleen maar eindexamenklassen en richt zich uitsluitend op het behalen van het eindexamen. Het Luzac College komt in zoverre met het Luzac Lyceum overeen, dat ze zich ook kenmerkt door kleinschalig onderwijs en een duidelijk en gestructureerde aanpak.

Vanuit mijn opleiding humanistiek ben ik bekend met het idee van levenskunst. Verschillende filosofen die hierover geschreven hebben, heb ik gelezen. En ook heb ik me binnen de opleiding HVO geprofessionaliseerd tot humanistisch vormingsonderwijzer. Het humanistisch vormingsonderwijs is tevens gericht op het begeleiden van jongeren bij hun zingevende oriëntatie.

*“In het hvo worden jonge mensen begeleid bij het ontwikkelen van een eigen waardebesef en een eigen levensovertuiging door hen op een kritische en creatieve manier te leren omgaan met vragen over normen, waarden en levensovertuiging. In de hvo-les onderzoeken leerlingen samen hun eigen ervaringen en ideeën, leren ze zelf keuzes maken en verantwoorden, worden ze aangemoedigd te communiceren over wat ze denken, voelen, willen en doen. Hierdoor kan iedere leerling/student ervaren wat waardevol is aan het bestaan.”* (www.hvo.nl)

In maart 2006 kreeg ik via de rector van het Luzac College in Zwolle te horen dat het Luzac een particuliere onderbouwschool wilde beginnen, die zich naast de cognitieve ontwikkeling wilde richten op de persoonlijke, sociale en emotionele ontwikkeling. De rector vertelde mij dit, omdat hij wist dat ik me hier veel mee bezig hield. Zodoende nam ik contact op met de directie van het Luzac, met de vraag of ze nog hulp nodig hadden in de ontwikkeling van het concept. Na een aantal gesprekken en vergaderingen vroegen ze aan mij of ik het vak 'levenskunde' wilde ontwikkelen. Het ontwikkelen van dit vak hield in dat ik een programma ging schrijven voor de eerste vier schooljaren van zowel de mavo, havo als het vwo. Voor elke periode heb ik toen per onderdeel (levenskunde, drama, kunst en muziek) een programma geschreven gericht op de thema's 'ik', 'ik en de ander', 'ik en de wereld' en 'ik en de toekomst'. Elke docent op het Luzac Lyceum dient zich aan de rode draad van dit lesprogramma te houden. Vanaf september 2006 verzorg ik aan het Luzac Lyceum in Zwolle zelf de lessen levenskunde aan in totaal negentien leerlingen (vanaf september 2007 zijn er overigens vierendertig leerlingen).

## Hoofdstuk 2

## De filosofie achter levenskunde

### Paragraaf 2.1. Over het belang van identiteitsontwikkeling

Dat mensen op zoek zijn naar waarden, naar zingeving, naar meaning, is volgens Baumeister een menselijke noodzaak. “People have a need for life to make sense in certain ways. The four basic needs for meaning are: purpose, value, efficacy and self-worth. A person who is able to satisfied these four needs probably will feel that his or her life has sufficient meaning... The lack of meaning will motivate people to try to find some, because the lack of it make people become unhappy, agitated and deprived.” (Baumeister, 1991, p.29–30). Baumeister is dan ook van mening dat de wens van veel mensen ‘om zichzelf te willen vinden’, voortkomt uit een gebrek aan zingeving. “When people say they need to find themselves, often what they really mean is that they want a meaningful life.” Echter, in de moderne samenleving is het volgens Baumeister lastig om nog een bepaald houvast te hebben. De huidige samenleving wordt gekenmerkt door een toename van individuele zelfbeschikking. De invloed van tradities en religies wordt steeds minder. Mensen richten hun leven in volgens een zelfgekozen pakket van waarden. Het lijkt soms wel op een waardensupermarkt, waarin vele verschillende waarden en waardenpatronen te koop liggen en waar mensen hun eigen levenskunstpakket kunnen samenstellen. “The self is supposed to contain the bases for choosing among all the available values so that the individual can put together a unique, special set of values and assumptions. When there is no higher moral authority than the self, the self’s own preferences have to function as ultimately justified; the self and its feelings become our only moral guide.” (Baumeister, 1991, p. 102)

Het begrip identiteit is in onze moderne samenleving dus een belangrijke rol gaan spelen. Als ik het begrip identiteitsontwikkeling nader moet definiëren, sluit ik me aan bij wat Helen Haste onder het begrip positionering verstaat: jezelf positioneren, een houding aannemen, ten opzichte van al hetgeen er op je af komt (Haste, 2004). Hierbij gaat het om het maken van keuzes, om waardenbepaling, zelfstandigheid, authenticiteit, autonomie. Jezelf verhouden ten opzichte van de wereld om je heen is niet gemakkelijk. Het vraagt bijvoorbeeld om kennis van deze wereld en om vaardigheden als zelfstandigheid, reflectie, authenticiteit, integriteit. Daarnaast vraagt dit positioneren ook om een bepaalde attitude: een attitude van zorg en betrokkenheid. Deze attitude zorgt ervoor dat jongeren betrokken zijn bij hun positie in deze wereld en dat zij zichzelf afvragen welke rol zij hebben in deze wereld. Al dit positioneren is een proces van zingeving. Ieder mens geeft zin of betekenis aan een bepaalde gebeurtenis door de wijze waarop hij zich tot deze gebeurtenis verhoudt.

Zoals gezegd vraagt het positioneren van jezelf om kennis van de wereld. Binnen het vak levenskunde wordt geprobeerd jongeren deze kennis van de wereld aan te reiken, zodat zij beter in staat zijn keuzes te maken en zich hiertoe te verhouden. Daarnaast vraagt het positioneren om een aantal vaardigheden. Vaardigheden als zelfstandigheid, autonomie, authenticiteit, reflectie, integriteit. Het vak levenskunde probeert leerlingen op deze vaardigheden aan te spreken en probeert deze vaardigheden bij leerlingen verder te ontwikkelen. Dit gebeurt bijvoorbeeld door het geven van reflectieve opdrachten of door het aanspreken van de leerlingen op hun verantwoordelijkheid met betrekking tot het maken van keuzes in het leven. Naast kennis van de wereld en een aantal vaardigheden om je in de wereld te kunnen positioneren, vraagt het positioneren ook om een attitude van zorg om en betrokkenheid bij deze wereld. Het vak levenskunde of de docent levenskunde kan deze attitude niet zomaar opvragen bij de leerlingen. Wel probeert het vak levenskunde de

leerlingen te wijzen op deze betrokkenheid bij de wereld en de omgeving, alsook op de verantwoordelijkheid van leerlingen voor hun positie in de wereld.

Het positioneren in deze wereld vraagt dus om kennis, vaardigheden en een juiste attitude. Maar volgens Wiel Veugelers zijn we er dan nog niet. Om je te kunnen positioneren zijn volgens hem ook twee emoties in de zin van affecties van belang: vertrouwen in jezelf en nieuwsgierigheid. Vertrouwen hebben in jezelf zorgt voor een sterk zelfbeeld, waardoor men gemakkelijker keuzes maakt en bijvoorbeeld authentiek durft te zijn. Het is een basisemotie, die ervoor zorgt dat vaardigheden tot hun recht kunnen komen. Met nieuwsgierigheid als emotie wordt vooral een open houding naar de wereld om je heen bedoeld. Het vak levenskunde richt zich niet specifiek op deze twee emoties, maar houdt zich wel bezig met emoties in het algemeen. Ook probeert het specifiek het zelfvertrouwen van leerlingen te vergroten. Dit doet het door ruimte te geven aan diversiteit, alsook het belang van diversiteit te benadrukken. Elk mens is anders, elk mens heeft zijn eigen talenten en kwaliteiten en elk mens mag er zijn!

### **Paragraaf 2.2. Levenskunst en zelfontplooiing**

De ontwikkeling naar een meer individualistische atheologische samenleving, een samenleving waarin het individu centraal is komen te staan en waarbij het geloof in een God is afgenomen, is gepaard gegaan met een toenemende interesse voor het idee van levenskunst. Waar men vroeger vanuit het gezin, het dorp of de kerk jou vertelde hoe 'het goede leven' eruit zag en welk handelen 'het goede handelen' was, kiezen mensen er steeds vaker voor om 'dit goede leven' zelf uit te vinden. Het is zeker niet zo dat de kerk of dat ouders hier niets meer over te zeggen willen hebben. Er zijn namelijk nog vele mensen die zich laten vertellen wat zij dienen te doen. Dat geeft namelijk ook een bepaalde ontlasting: de last van verantwoordelijk zijn voor jezelf is voor sommige mensen te zwaar. Maar steeds meer mensen, en hiermee ook onze cultuur, richt zich op de 'eigen verantwoordelijkheid' voor de keuzes die je maakt in je leven. Deze toename van 'eigen verantwoordelijkheid' gaat gepaard met een toename van onze vrijheid en mogelijkheden. Als boerenzoon ben je niet meer verplicht na je middelbare school te werken voor het bedrijf van je vader, maar heb je de mogelijkheid om te studeren, carrièrewensen uit te laten komen, een eigen leven in te richten. Met al deze mogelijkheden kan deze boerenzoon nog moeilijk zeggen 'ik kon niet anders dan voor het bedrijf van mijn vader te gaan werken'. Het is zijn keuze geweest tussen al die andere mogelijkheden, en voor die keuze is hij zelf verantwoordelijk.

Deze toename van 'eigen verantwoordelijkheid' gaat gepaard met een toenemende interesse voor het idee van levenskunst. Levenskunst heeft namelijk betrekking op de vormgeving van het eigen leven, met vooral oog op een goed en mooi leven. Bij levenskunst draait het om de vraag 'hoe dien ik te leven zodat ik mijn doelen kan bereiken', waarbij de levenskunstenaar zelf zijn doelen uitzoekt.

Dit klinkt gemakkelijker en simpeler dan het in de praktijk is. De boerenzoon heeft dan wel de vrijheid en de mogelijkheden om te kiezen voor een leven in de stad met een carrière in de computerwereld, maar uiteraard spelen andere waarden voor hem in zijn leven ook een belangrijke rol. Zo kan hij het bijvoorbeeld lastig vinden om zijn ouders, die steeds meer op leeftijd raken, achter te laten in een bedrijf dat om veel lichamelijke inspanning vraagt. Misschien voelt hij ook een verplichting om iets van zorg aan zijn ouders terug te geven. Of krijgt hij bij zijn ouders de liefde, warmte en aandacht die hij in het computerbedrijf en bij zijn vrienden in de stad niet krijgt. Het stellen van een doel in je leven en het maken van keuzes in al deze verschillende mogelijkheden, waarbij waarden, emoties, verlangens,

verwachtingen een enorm grote rol spelen, is een heel complex gebeuren waar mensen dag en nacht zoet mee zijn. Dat is levenskunst. Mensen proberen van hun leven hun kunstwerk te maken. Elk leven is hiermee een uniek kunstwerk, complex, hartstochtelijk, indrukwekkend, interessant.

Een filosoof die veel over levenskunst geschreven heeft is Joep Dohmen. Dohmen omschrijft levenskunst als volgt: levenskunst is zelfzorg. ‘Het zorgdragen voor jezelf betreft zowel je cognitieve, emotionele, motivationele als normatieve huishouding, zowel je verhouding tot jezelf als je verhouding tot anderen. Levenskunst is zelfzorg. En het resultaat van zelfzorg is het bezigen van een eigen levenshouding. Levenskunst verwijst dus naar het leren leven vanuit een persoonlijke levenshouding.’ (Dohmen, 2006, p. 7)

Bij dit thema levenskunst is authenticiteit volgens Dohmen een belangrijke waarde. Dohmen beschrijft authenticiteit als een trouw zijn aan zichzelf: ‘Authenticiteit als complexe levenshouding, die verschillende nauw samenhangende aspecten omvat: de oorsprong zijn van je handelen, en in die zin origineel zijn; echt zijn, zuiver en intens: precies wat je kunt en moet zijn; eigenlijk, wezenlijk zijn; dat wil zeggen: leven in overeenstemming met je eigen aard, geschiedenis en motieven; oprecht en waarachtig zijn, je niet anders voordoen dan je bent; je in principe niet verschuilen achter een of andere vorm van schone schijn. Degene die deze houding bezit, is te goeder trouw, is trouw aan zichzelf – kortweg: is zichzelf.’ (Dohmen, 2006, p. 62) Daarbij is een authentiek persoon degene ‘die geen angst voor de vrijheid kent, die de moed heeft zich niet te conformeren aan de heersende normen, maar die zijn eigen motieven ontwikkelt, en die zich niet laat afleiden door allerlei ruis, waaronder talloze impulsen van binnen en buiten, de muzak van de cultuur, de continue blik van de ander.’ (Dohmen, 2006, p. 63).

De filosoof waarvan Dohmen veel inspiratie heeft gekregen, is Michel Foucault. Foucault beschreef levenskunst als volgt: ‘Onder levenskunst moeten weldoordachte en bewuste praktijken worden verstaan waarmee mensen niet alleen gedragsregels voor zichzelf vaststellen, maar proberen zich te veranderen, hun eigen wezen te wijzigen en van hun leven een kunstwerk te maken dat bepaalde esthetische waarden meedraagt en aan bepaalde stijlcriteria beantwoordt.’ (Dohmen, z.j., z.p.) Levenskunst, dat een bewuste vormgeving van het eigen bestaan betreft, heeft te maken met het nemen van verantwoordelijkheid voor het eigen leven, met zelfzorg, in relatie tot de eigen onafgestemdheid, tot vrijheid en tot de uitdaging een bestaan te leiden dat het waard is om gezien en geleefd te worden.

Naast authenticiteit spelen dus ook de waarden vrijheid en verantwoordelijkheid een belangrijke rol bij levenskunst. Een andere filosoof die hier ook veel over heeft geschreven is Fernando Savater. Over vrijheid en verantwoordelijkheid zegt hij het volgende: ‘Omdat we vrij zijn en ons leven zelf kunnen invullen en we zelf de keuzes maken in ons leven, zijn wij verantwoordelijk voor hoe we ons leven invullen en voor wat kiezen, omdat we ook anders hadden kunnen kiezen en dit niet hebben gedaan. ‘Verantwoordelijk zijn betekent je werkelijk vrij weten, ten goede of ten kwade. Het betekent de gevolgen van je daden aanvaarden, het slechte ten goede keren voor zover dat mogelijk is en het goede maximaal benutten. Anders dan het stoute en bange kind, zal een verantwoordelijk persoon altijd bereid zijn verantwoording af te leggen voor zijn daden: Ja, ik ben het geweest!’ (Savater, 2003, p. 93 – 94)

Het nemen en hebben van verantwoordelijkheid is een ingewikkelde kwestie wanneer de vraag gesteld wordt in hoeverre een kind verantwoordelijk is voor zijn gedrag, wanneer het



kind nooit geleerd heeft zich anders te gedragen. Oftewel: in hoeverre spelen opvoeding en onderwijs een rol in 'het goede leven'? En welke rol spelen opvoeding en onderwijs dan?

### **Paragraaf 2.3. De mogelijke rol van levenskunde in het onderwijs**

Marcel Proust was van mening dat een opvoeding of onderwijs in 'het goede leven' nog geen voorwaarde is voor een 'goed leven', maar dat ervaren, lijden, de enige weg is om ware wijsheid te vergaren. 'Geen mens zo wijs', schreef Proust, 'of hij heeft in zijn jonge jaren wel eens dingen gezegd of zelfs een leven geleid waaraan de herinnering hem zo onaangenaam is dat hij deze zou willen uitbannen. Maar hij hoeft daar niet perse spijt van te hebben, aangezien hij pas zeker weet dat hij een wijs man is geworden, voor zover dat mogelijk is, als hij alle absurde of verfoeilijke gedaanten heeft aangenomen die voorafgaan aan die laatste gedaante. Ik weet dat er jonge mensen zijn wie vanaf de eerste schooldag door hun leermeesters nobelheid van karakter en morele waardigheid is bijgebracht. Zij hoeven misschien niets van hun leven te verdoezelen, zouden alles wat ze hebben gezegd kunnen publiceren en onderschrijven, maar zij zijn arm van geest, futloze afstammelingen van dogmatici, en hun wijsheid is negatief en onvruchtbaar. Wijsheid wordt je niet onderwezen, die moet je zelf ontdekken na een reis die niemand voor je kan maken of je kan besparen.' (de Botton, 2005, p. 80)

Toch is ervaring (of lijden) voor Proust niet de enige voorwaarde die leidt tot het goede leven. 'Maar al te vaak neemt lijden echter niet de vorm aan van ideeën, geeft het ons helemaal geen beter besef van de werkelijkheid, maar brengt het ons juist op een hellend vlak, waarbij we niets nieuws leren, aan nog veel meer illusies worden blootgesteld en nog veel minder wezenlijke gedachten koesteren dan wanneer dat leed ons zou zijn bespaard (...) Heel wat ongelukkige syfilislijders schieten zichzelf dood in plaats van hun eigen *Fleurs du mal* te schrijven. Misschien moeten we daarom stellen dat lijden in het gunstige geval mogelijkheden schept voor intelligent en fantasievol onderzoek – mogelijkheden die vrij gemakkelijk over het hoofd kunnen worden gezien, of die van de hand worden gewezen, wat dan ook vaak gebeurt.' (de Botton, 2005, p. 84 – 85)

Ik ben van mening dat Proust zeker gelijk heeft in dat onderwijs, opvoeding en het lijden nog niet hoeft te leiden tot het inzicht of de vaardigheid in het goede leven. Er wordt van elk mens nog iets meer gevraagd, iets extra's om dat goede 'maximaal te benutten'. Echter, ik ben ook van mening dat opvoeding en onderwijs zeker een grote bijdrage leveren in, en zelfs een aanzet geven tot, het goede leven. Savater heeft hier in zijn boek *De waarde van opvoeden* ook een standpunt over ingekomen. Savater pleit voor het opvoeden en onderwijzen van kinderen tot zelfstandige individuen met zelfstandige opvattingen. 'De school heeft een bijzondere positie in de samenleving. Zij is misschien de enige overgebleven gemeenschappelijke omgeving waarin jongeren een rationele waardering kan worden bijgebracht voor de waarden die mensen in staat stellen onderling verrukkelijk verschillend te zijn en toch samen te leven.' (Savater, 2001, p. 161)

Ook Dohmen schrijft over de rol van opvoeding in onderwijs met betrekking tot levenskunst. Zoals ik hierboven heb beschreven, verwijst levenskunst volgens Dohmen naar het leren leven vanuit een persoonlijke levenshouding. 'Zo'n levenshouding komt echter niet uit de lucht vallen. Je wordt er niet mee geboren en je krijgt haar ook niet cadeau. Je leert haar niet op school, noch van het leven zelf. Een eigen levenshouding is mede het resultaat van opvoeding, onderwijs en levenservaring, maar zonder een bijzondere vorm van aandacht ontwikkel je geen levenskunst. Die bijzondere vorm van aandacht heet dus zelfzorg.' (Dohmen, 2006, p. 7)

Met opvoeding, onderwijs en levenservaring bereik je dus nog geen levenskunst. Er is een bijzondere vorm van aandacht, zelfzorg nodig, wil er een mogelijkheid zijn tot het bereiken van een eigen levenskunst. Los van deze stelling, want ik ben het geheel met Dohmen eens, wil ik stil staan bij wat de bijdrage kan zijn van opvoeding en onderwijs als *ondersteuning* van kinderen of leerlingen in de weg tot levenskunst. Want, ook al hebben leerlingen (aanleg voor) zelfzorg, dan kan, naar mijn mening, deze rol basaal zijn.

Opvoeding en onderwijs kan naar mijn mening dienen leerlingen te begeleiden en te ondersteunen in de zoektocht naar een houding ten opzichte van het leven, op hun weg naar volwassenheid. Onderwijs kan de leerling thema's aanreiken, kan de leerling helpen nadenken over bepaalde kwesties, kan de leerling laten zien hoe men zich gedragen kan, kan de leerling verschillende mogelijkheden van handelingen en denken laten zien, kan de leerling aanspreken op zijn eigen verantwoordelijkheid, kan de leerling aanspreken op het eigen denken en met dit alles de leerling stimuleren in de wording van een unieke persoonlijkheid: zijn eigen persoonlijkheid. Het vak levenskunde heeft als doel leerlingen te ondersteunen in deze zingevende oriëntatie; leerlingen te ondersteunen in hun identiteitsontwikkeling; hun positioneren ten opzichte van hetgeen er op hun af komt.

Hier dient als laatste wel een kanttekening geplaatst te worden. Dit ondersteunen en begeleiden van leerlingen gebeurt namelijk zeker niet waarde vrij. Naar mijn mening kan onderwijs nooit niet- waardenvormend zijn. Onderwijs is altijd waarden gebonden en beïnvloedt leerlingen op die bepaalde manier. In de keuzes van docenten voor hun lesmethode, hun werkvormen, hun lesopzet, in de wijze van interactie met leerlingen, vragen waar een docent wel op ingaat en vragen die een docent laat liggen. Elk docententreden en ook elk schooloptreden, de inrichting van de school, of er een rookplek is of niet, het strafbeleid, de hoeveelheid begeleiding, is gebaseerd op een bepaalde visie, een bepaalde kijk op onderwijs. Leerlingen hoeven deze waarden niet over te nemen, maar hen wordt op deze manier wel voorgehouden wat voor de school belangrijke en aanvaarde waarden zijn. Zo richt het Luzac Lyceum zich voornamelijk op waarden als verantwoordelijkheid, autonomie, authenticiteit, gestructureerdheid, eerlijkheid, openheid en kritisch leren denken. Deze waarden zijn echter bewust gekozen. Hier vanuit *wil* Luzac ook handelen. Hier vanuit *wil* Luzac ook de leerlingen aanspreken.

Ook volgens Veugelers levert onderwijs een ondersteunende bijdrage aan de ontwikkeling van leerlingen. Dialoog is volgens hem het sleutelbegrip bij deze ondersteuning. In plaats van waardeoverdracht of simpele gedragsconditionering, wordt vanuit een meer dialogische pedagogisch- didactische onderwijssituatie geprobeerd de identiteitsontwikkeling van leerlingen te ondersteunen. Het gaat dan met name om een waarestimulerende aanpak: de docent laat zien welke waarden hij of zij belangrijk vindt en reikt verschillende perspectieven aan, maar laat ruimte over aan de leerling om zelf een eigen betekenis te geven aan de waarden (Veugelers, 2006).

Uit een onderzoek van Veugelers bleek echter dat ondanks een dialogische pedagogische- didactische onderwijssituatie die gericht is op de ondersteuning van jongeren in hun identiteitsontwikkeling, deze ondersteuning niet altijd aansloeg bij de jongeren. Niet alle jongeren willen namelijk dat docenten zich bemoeien met hun identiteitsontwikkeling. Daarnaast zijn er leerlingen met een weinig reflexieve houding en zijn er jongeren die niet de wil hebben om te werken aan hun identiteitsontwikkeling. Aan de andere kant echter willen jongeren wel dat docenten hun horizon verruimen en verschillende perspectieven aandragen. Hierin blijft echter wel staan dat jongeren zelf hun keuzes maken en zelf willen bepalen hoe zij hun leven inrichten. Er heerst onder jongeren een sterk gekoesterde beleefde autonomie. Deze autonomie en bijbehorende verantwoordelijkheid wordt dan ook door jongeren

geclaimd. Jongeren willen zelf bepalen hoe zij hun leven inrichten (Veugelers & de Kat, 2005).

In deze scriptie zullen we zien hoe leerlingen het vak levenskunde ervaren. Ervaren ze het vak als ondersteuning in hun identiteitsontwikkeling, en bereikt het van (daarmee) het doel?

## Hoofdstuk 3 Opzet van onderzoek

In dit hoofdstuk wil ik allereerst verantwoording afleggen voor mijn wijze van onderzoek. Duidelijk moet zijn dat er ook aan mijn wijze van onderzoek doen een aantal haken en ogen kan zitten. Daarnaast wil ik in dit hoofdstuk de opzet van mijn onderzoek beschrijven.

### Paragraaf 3.1.1. Wijze van onderzoek

Als methode van onderzoek heb ik voor het interviewen van enkele leerlingen van het Luzac Lyceum gekozen. Met interviewen doel ik op het houden van een diepte-interview. Een diepte-interview is een interview waarbij voornamelijk de geïnterviewde aan het woord is. De interviewer stelt aan het begin van het interview één specifieke vraag, waarmee ‘de diepte’ in gedoken wordt. De interviewer stelt geen tweede nieuwe vraag en mag slechts op hetgeen er verteld wordt doorvragen. Het interview wordt opgenomen op tape en naderhand door de interviewer uitgewerkt. Vervolgens bekijkt de interviewer hetgeen er in de interview naar voren kwam aan de hand met van tevoren opgestelde hypothesen. Hetgeen er verteld is door de geïnterviewde kan een hypothese bevestigen of ontkrachten. Hoe meer een hypothese (door verschillende geïnterviewden) bevestigd wordt, hoe waarachtiger de hypothese wordt. Het diepte-interview is een voorbeeld van kwalitatief onderzoek.

Naast het houden van diepte-interviews, heb ik besloten om ook een aantal enquêtes af te nemen. Ik hoop hierdoor niet alleen een duidelijk en diepgaand beeld te krijgen van wat er onder mijn leerlingen speelt, maar ook een breed beeld. Het afleggen van enquêtes is een voorbeeld van kwantitatief onderzoek.

### Paragraaf 3.1.2. Voordelen en nadelen van mijn wijze van onderzoek

Hieronder beschrijf ik allereerst de voor- en nadelen van kwalitatief en kwantitatief onderzoek in het algemeen. In de volgende paragraaf beschrijf ik voornamelijk de voor- en nadelen van mijn concrete aanpak van onderzoek.

Een voordeel van kwalitatief onderzoek is dat de informatieverzameling open en flexibel is. In kwalitatief onderzoek werkt men niet met van te voren voorgestructureerde vragenlijsten, zoals bij kwantitatief onderzoek wel gebruikelijk is, maar met bijvoorbeeld open interviews en participerende observatie. Tijdens open interviews kunnen er gegevens aan het licht komen, waar de onderzoeker van te voren niet op gerekend had. In kwalitatief onderzoek heeft de onderzoeker de ruimte om tijdens het onderzoek nog in te spelen op onverwachte informatie. Het is een proces van informatieverzameling en analyse die elkaar afwisselen, waardoor zaken die in de analyse naar voren komen, weer meegenomen kunnen worden in de volgende ronde van informatieverzameling. Bij kwantitatief onderzoek is vaak het tegenovergestelde het geval: het onderzoek is niet of nauwelijks open en werkt met voorgestructureerde vragen en antwoorden.

Deze flexibiliteit van kwalitatief onderzoek kan echter ook een nadeel zijn. De onderzoeker moet namelijk aan bepaalde eisen voldoen, om goed te kunnen werken met die flexibiliteit. Zo moet hij zowel tijdens de interviews als bij de data-analyse bijzonder alert zijn op nieuwe gegevens. Vervolgens moet hij bereid zijn om zijn eigen verwachtingen en denkbeelden los te laten en eventueel te vervangen voor de nieuwe gegevens die uit de interviews naar voren zijn gekomen.

Doordat in kwalitatief onderzoek nieuwe en onverwachte gegevens meegenomen kunnen worden in het vervolg van het onderzoek, kan een onderzoeker zijn onderwerp veel breder en dieper verkennen dan mogelijk is met behulp van kwantitatief onderzoek. Met name voor onderwerpen waar nog niet veel over bekend is, is dat gunstig.

Omdat je in kwalitatief onderzoek dicht bij de gewone, sociale en persoonlijke werkelijkheid blijft, is deze vorm van onderzoek uitermate geschikt om de betekenissen van dingen en ervaringen te achterhalen. Mijn onderzoek richt zich op de ervaring, en dan specifiek op de ervaring van identiteitsontwikkeling van jongeren. Mijn onderzoeksonderwerp leent zich dus uitstekend voor een kwalitatieve aanpak. Een voordeel dat samenhangt met het gegeven dat je dicht bij de dagelijkse betekenisgeving van mensen blijft, is het feit dat er in kwalitatief onderzoek gewerkt wordt met natuurlijke taal. De onderzoeksresultaten worden niet omgezet in cijfers. Doordat de onderzoeksresultaten in natuurlijke taal wordt weergegeven, worden de ervaringen van mensen niet gereduceerd tot cijfertjes. Hiermee kom ik op een nadeel van kwalitatief onderzoek. Ik kan aan de hand van de onderzoeksresultaten absoluut geen uitspraken doen over een grotere populatie. Aangezien ik in mijn onderzoek slechts met zes respondenten zal gaan werken, kan ik niet meer dan een indruk geven van de bijdrage van het vak levenskunde aan de identiteitsontwikkeling van jongeren van het Luzac Lyceum en is generaliseren uit den boze.

Een ander nadeel is dat de externe betrouwbaarheid van kwalitatief onderzoek gering is. Kwalitatief onderzoek kan moeilijk herhaald worden en door de flexibiliteit van de informatieverzameling en data-analyse is de kans op het insluipen van fouten groter. Om dit op te vangen is het belangrijk dat het onderzoeksproces zo transparant mogelijk in het onderzoeksverslag weergegeven wordt. Aangezien de onderzoeker elke keuze die hij maakt dient te verantwoorden, is het belangrijk dat hij gedurende het onderzoek steeds weer notities maakt. Op het gebied van discipline stelt kwalitatief onderzoek dus hoge eisen aan de onderzoeker.

Samengevat: Voordelen van kwalitatief onderzoek zijn de flexibiliteit, de grotere exploratiemogelijkheden, de afwisseling tussen informatieverzameling en data-analyse, waardoor onverwachte gegevens meegenomen kunnen worden in het onderzoek, het natuurlijke taalgebruik en de betekenisrijke onderzoeksresultaten. Nadelen zijn de geringe externe betrouwbaarheid, de hoge eisen die het aan de onderzoeker stelt op het gebied van discipline, alertheid en openheid van geest en de onmogelijkheid om naar aanleiding van de onderzoeksresultaten generaliseerbare uitspraken te doen. Voordelen van kwantitatief onderzoek zijn: mogelijkheid van het onderzoeken van een groot aantal mensen en een grote herhaalbaarheid. Nadelen van kwantitatief onderzoek zijn: het onderzoek is vrij gesloten waardoor nieuwe informatie de ruimte niet heeft om ontdekt te worden. Daarnaast kan met kwantitatief onderzoek slecht de diepte in gedoken worden, waardoor de resultaten van het onderzoek oppervlakkig kunnen blijven.

### **Paragraaf 3.1.3.                   Mijn concrete aanpak van onderzoek**

In totaal heb ik zes verschillende leerlingen van de Luzac vestiging Zwolle geïnterviewd. Aan deze leerlingen heb ik het afgelopen jaar zelf les gegeven. Ik heb die zes leerlingen geïnterviewd, omdat die naar mijn mening mondig en reflectief genoeg zijn om een duidelijke en eerlijke bijdrage te leveren aan dit onderzoek. Ik ben me bewust van het feit dat deze geïnterviewden subjectief zijn geselecteerd, waardoor de conclusies uit dit onderzoek onmogelijk als objectief en generaliserend beschouwd kunnen worden. Het ontbreekt mij aan tijd, mankracht en motivatie om zo'n groot onderzoek op te zetten. Daarnaast ben ik van mening dat er al een grote meerwaarde zit in de wijze van onderzoek zoals ik het nu heb aangepakt. Leerlingen die ik ken, en die vertrouwd met mij zijn, hebben in gesprek kunnen vertellen in hoeverre het vak levenskunde bijdraagt aan hun identiteitsontwikkeling. Omdat ik de leerlingen ken, heb ik die leerlingen kunnen interviewen die over zulke reflectieve vermogens beschikken dat zij mij antwoord kunnen geven op mijn onderzoeksvraag. De

leerlingen die niet zo mondig zijn of slechts enkele weken het vak volgen omdat ze later op het Luzac Lyceum zijn gekomen, heb ik uit de interviews gehouden.

Omdat dit vak door mijzelf is ontwikkeld, kan ik er veel belang bij hebben bij een gunstige uitkomst van dit onderzoek. Het zou mij trots maken, het zou goed zijn voor het Luzac Lyceum zelf en ik zou het vak beter kunnen promoten bij andere onderwijsinstanties. Als onderzoekster heb ik veel invloed op de resultaten van dit onderzoek. Ik kan bijvoorbeeld net die leerlingen selecteren die dit vak erg leuk vinden, die goed contact met mij hebben en die een gigantische mooie identiteitsontwikkeling hebben doorgemaakt afgelopen maanden. Zulke leerlingen zullen allen zulke passende antwoorden geven waardoor mijn vak als een 'wondervak' beschouwd mag worden. Als lezer zult u in dit onderzoek op mij en op mijn professionaliteit moeten vertrouwen. Uiteraard heb ik belang bij een goede uitkomst van dit onderzoek. Maar mijn belang in een waarachtig onderzoek is groter. Zo hecht ik als student, docent en als mens meer belang aan een goede ontwikkeling van het vak levenskunde en aan meer kennis over de identiteitsontwikkeling van jongeren. Ik heb persoonlijke niets aan de promotie van een vak dat eigenlijk niet deugt. Ik wil daarentegen een vak ontwikkelen dat wél deugt. En hiervoor heb ik kennis nodig. Kennis over hoe jongeren werken, hoe jongeren denken, wat jongeren willen en hoe jongeren zich voelen. Ik wil graag kennis hebben over wat wel werkt in het vak levenskunde en wat het afgelopen jaar echt een flop was voor deze jongeren. Ik wil graag weten hoe ik het vak levenskunde zo kan ontwikkelen dat het nog beter aansluit op de jongeren. Dit onderzoek kan daarom eerder gezien worden als een (persoonlijke) inventarisatie van het wel en wee van het vak levenskunde. Vanuit deze persoonlijke inventarisatie wil ik beschrijven wat volgens deze jongeren wel en wat niet werkt in de ondersteuning en begeleiding van hun identiteitsontwikkeling, en in hoeverre dit overeenkomt met wat al eerder gezegd en beschreven is over deze identiteitsontwikkeling in de wetenschappelijke literatuur.

Naast de zes interviews die ik gehouden heb, heb ik onder zeventig leerlingen (rondom 15 leerlingen per vestiging) van vijf verschillende Luzac lycea een enquête gehouden (zie bijlage). De leerlingen uit Zwolle kennen mij. De leerlingen van de andere vestigingen kennen mij volstrekt niet. Deze enquêtes dienen voor mij als aanvulling op de door mij gehouden interviews. De enquêtes bestaan uit open vragen en zijn anoniem ingevuld. Ik heb gekozen voor het stellen van open vragen om leerlingen de ruimte te geven hun antwoord zelf te formuleren, om te voorkomen dat ik hen als onderzoekster teveel stuur in het geven van hun antwoord. De vragen zijn niet specifiek gericht op de hypothesen die ik voor dit onderzoek heb opgesteld. Ik ben bang dat ik met een te specifieke vraagstelling leerlingen te veel stuur in het geven van een antwoord. De vragen zijn dus open en laten ruimte voor leerlingen over om hun antwoord zelf te formuleren. Daarnaast heb ik gekozen voor een anonieme invulling van de enquêtes om ook nu weer leerlingen voldoende ruimte te geven, bijvoorbeeld voor het invullen van (voor mij) niet wenselijke antwoorden.

In sommige enquêtes worden enkele onderzoeksconclusies bevestigd. Anderen worden juist weer verworpen. Zo heb ik niet alleen via mijn interviews een indruk gekregen over het vak levenskunde, maar heb ik ook een globale indruk gekregen van de invloed van het vak levenskunde op de identiteitsontwikkeling van jongeren met behulp van deze enquêtes. In hoofdstuk vier beschrijf ik in een aparte paragraaf de resultaten van deze enquêtes. Ook vergelijk ik de resultaten van deze enquêtes met de resultaten van de interviews.

### **Paragraaf 3.2.1. De vraagstelling**

De vraagstelling in mijn onderzoek is de volgende:

*Draagt het vak levenskunde volgens jongeren bij aan hun identiteitsontwikkeling?*

### **Paragraaf 3.2.2. Uitleg van de vraagstelling**

*Het vak levenskunst:*

Het vak levenskunst is een middelbaar schoolvak, dat sinds september 2006 op alle acht Luzac Lycea wordt gegeven aan de eerste drie leerjaren van zowel vmbo-tl, havo als vwo. De doelstelling van het vak levenskunst is leerlingen te begeleiden en te ondersteunen in de zoektocht naar een houding ten opzichte van het leven, op hun weg naar volwassenheid. Dat betekent ze onderrichten om in groeiende mate zin te geven aan zichzelf in relatie met de anderen, de samenleving, de wereld en de natuur. Deze begeleiding vindt plaats op een creatieve wijze in een voortdurend proces steunend op vrijzinnige humanistische waarden, door aandacht en begrip op te eisen voor de motieven, waarderingen, gevoelens en de emoties bij zichzelf en bij de anderen, waardoor de leerlingen door oefening in reflectie en zelfstandig denken kunnen komen tot een eigen invulling van levenskunst.

*Identiteitsontwikkeling:*

Onder identiteitsontwikkeling versta ik het zoeken naar, het ontwikkelen van en het vinden van antwoorden op vragen die de grond van iemands bestaan raken. Het gaat hier om vragen als: 'Wie ben ik?'; 'Waartoe behoor ik?'; 'Hoe ga ik om met anderen?'; 'Wat is mijn plek in deze wereld?'. Vragen die betrekking hebben op thema's als: vriendschap, relaties, toekomst, seksualiteit, beroepskeuze, familie, verslaving etc. Een uitgebreide beschrijving van het begrip identiteitsontwikkeling vindt u in de theoretische achtergrond van dit onderzoek, in hoofdstuk twee.

*Jongeren:*

Onder jongeren versta ik zowel jongens als meisjes van 16 tot 18 jaar, die op de havo of op het vwo zitten.

- *Leeftijd van 16 tot 18 jaar:* ik wil graag jongeren onderzoeken die veel bezig zijn met hun identiteitsontwikkeling, omdat ik hoop dat juist deze jongeren mij kunnen vertellen of het vak levenskunde hen in hun identiteitsontwikkeling ondersteunt. De vraag is echter wie deze jongeren zijn.

Voor het beschrijven van de ontwikkeling van mensen is het niet echt zinvol om uit te gaan van exacte leeftijden. Niet alle veranderingen vinden namelijk bij iedereen op dezelfde leeftijd plaats. Maar na een verdieping in de ontwikkelingspsychologie, met als doel meer inzicht te verkrijgen in de wetenschappelijke opvattingen over de verschillende fasen die jongeren doormaken op weg naar hun volwassenheid, blijkt echter dat jongeren tussen de zestien en achttien jaar het meest experimenteren met de vele nieuwe keuzemogelijkheden die op hun pad komen. Vooral deze jongeren zijn zoekende en zijn zowel op de binnen- als op de buitenwereld gericht. Deze leeftijdsfase wordt ook wel de midden-adolescentie genoemd (Van der Wal e.a., 1996).

De jongeren uit de vroege adolescentie (12 tot 16 jaar) en de late adolescentie (18 tot 22 jaar) zijn ook zoekende, maar in mindere mate. Daarnaast zijn de jongeren uit de vroege adolescentie in dat zoeken vooral gericht op de binnenwereld en zijn de jongeren uit de late adolescentie vooral gericht op de buitenwereld. De jongere uit de midden adolescentie probeert met zijn gevormde persoonlijkheid uit de vroege adolescentie een plek in de maatschappij te vinden en schommelt in deze periode

voortdurend tussen zijn binnen- en buitenwereld. Dit heeft tot gevolg dat deze jongeren zich in een continu proces van zingeving bevinden, zowel in hun binnen- als in hun buitenwereld (Van der Wal e.a., 1996).

Voor mijn onderzoek vind ik de jongeren uit de midden adolescentie het meest interessant, vanwege het idee dat zij het meest zoekende zijn. Het vak levenskunde wordt op dit moment aan jongeren in de leeftijd van 12 tot en met 16 jaar gegeven. Er zijn leerlingen bij van zeventien en achttien jaar, maar dit is uitzonderlijk, de meeste leerlingen zijn in de leeftijd van 12 tot en met 16 jaar. Ik wil vanuit dit feit en vanuit het idee dat jongeren in de leeftijd van 16 tot en met 18 jaar het meest zoekende zijn, me richten op die jongeren.

- *Zowel jongens als meisjes:* Mijn probleemstelling is gebaseerd op jongeren in het algemeen. In mijn probleemstelling maak ik geen onderscheid tussen jongens en meisjes. Dit hoeft echter niet te betekenen dat er geen verschil tussen jongens en meisjes is op het gebied van identiteitsontwikkeling. Ik zal me echter niet op dit verschil richten.
- *Op havo of vwo niveau:* Het vak levenskunde wordt aan zowel vmbo-tl-leerlingen, havo-leerlingen als vwo-leerlingen gegeven. Ik werk niet met de veronderstelling dat een leerling van het ene niveau meer of minder bezig is met zingevende oriëntatie dan een leerling van een ander niveau. Dit blijkt ook uit wetenschappelijke literatuur over de ontwikkeling van jongeren. Wel ben ik in de veronderstelling dat leerlingen van een hoger schoolniveau hun eigen identiteitsontwikkeling beter onder woorden kunnen brengen dan leerlingen van een lager schoolniveau (Van der Wal e.a., 1996). Omdat ik door middel van diepte-interviews een antwoord probeer te vinden op mijn vraagstelling, wil ik me niet richten op jongeren van een lager schoolniveau, die hun identiteitsontwikkeling waarschijnlijk moeilijker onder woorden kunnen brengen. Ik zal me daarom richten op jongeren op havo- of vwo-niveau.

### **Paragraaf 3.3. Veronderstellingen in het onderzoek**

Mijn probleemstelling is gebaseerd op de veronderstelling dat jongeren van 16 tot en met 18 jaar zich bezighouden met identiteitsontwikkeling. Deze veronderstelling baseer ik op verschillende onderzoeken naar de ontwikkeling en ervaring van jongeren. Zo is er het hierboven beschreven onderzoek van Van der Wal e.a. dat beschrijft in hoeverre de jongeren op welke leeftijd zich bezig houden met hun eigen ontwikkeling. Daarnaast wordt ook in andere literatuur van de ontwikkelingspsychologie ervan uitgegaan dat jongeren tussen de veertien en achttien jaar zich bezig houden met identiteitsontwikkeling. Sommigen jongeren beginnen hier al eerder mee dan anderen, maar er wordt in alle door mij gelezen literatuur vanuit gegaan dat alle jongeren rond deze leeftijd een identiteitsontwikkelingsproces doormaken.

Een andere veronderstelling in dit onderzoek is dat jongeren zich bewust zijn van hun identiteitsontwikkeling en dat ze hier ook bewust mee bezig kunnen zijn. Dit is een veronderstelling waar ik zelf erg veel moeite mee heb, omdat ik de ervaring heb in het werken met jongeren, maar ook de persoonlijke ervaring heb, dat je een ontwikkeling kunt doormaken zonder dat je je daar heel sterk bewust van bent. Pas achteraf, zodra je merkt dat iets anders is dan voorheen of dat er iets is dat beter gaat, kun je soms inzien welke ontwikkeling je hebt doorgemaakt. Omdat mijn onderzoek zich richt op de ervaring van jongeren met betrekking tot hun eigen identiteitsontwikkeling, ga ik ervan uit dat zij zich bewust zijn van deze identiteitsontwikkeling. Dit hoeft dus echter niet altijd zo te zijn. Jongeren die over weinig reflectieve vermogens beschikken zullen waarschijnlijk minder goed onder woorden kunnen brengen welke ontwikkeling zij doormaken dan jongeren die zeer reflectief zijn. Het is een



veronderstelling die dus lang niet voor iedere jongere geldt, maar die tegelijkertijd in dit onderzoek onvermijdelijk is.

Om dit onderzoek toch zoveel als mogelijk professioneel af te ronden, zal ik in mijn conclusietrekking rekening moeten houden met de (bezwaren van deze) veronderstellingen.

#### **Paragraaf 3.4. Doelstelling van het onderzoek**

Ik wil met dit onderzoek allereerst onderzoeken of de doelstelling van het vak levenskunde (*leerlingen begeleiden en ondersteunen in de zoektocht naar een houding ten opzichte van het leven, op hun weg naar volwassenheid*) volgens de ervaringen van de leerlingen behaald wordt. Docenten, ouders en (leerling)begeleiders kunnen misschien wel proberen een conclusie te trekken over de effectiviteit van het vak levenskunde, maar de meeste duidelijkheid over de effectiviteit van het vak levenskunde verkrijg ik naar mijn mening van de jongeren zelf.

Daarnaast hoop ik met de resultaten van dit onderzoek meer kennis op te doen over de identiteitsontwikkeling van jongeren, alsook over de vraag wat jongeren beweegt, wat hen bezig houdt, wat jongeren belangrijk vinden in hun leven.

#### **Paragraaf 3.5. Onderzoekshypothesen**

De belangrijkste vraag bij de vorming van hypothesen is de volgende geweest: *“Hoe kan ik straks met behulp van de interviews mijn vraagstelling bevestigen dan wel ontkennen?”* oftewel *“Hoe weet ik of levenskunde een rol heeft gespeeld bij de identiteitsontwikkeling?”*, *“Wat moeten leerlingen daarvoor kunnen, laten zien, vertellen?”*. Mijn antwoord op deze vragen richtte zich voornamelijk ook wat de leerlingen mij tijdens de interviews zouden kunnen vertellen. Wanneer de leerlingen mij bijvoorbeeld zouden vertellen dat ze door het vak levenskunde meer over zichzelf te weten zijn gekomen (zelfkennis), vond ik dat het vak levenskunde had bijgedragen aan de identiteitsontwikkeling (zelfkennis is een onderdeel van identiteitsontwikkeling; zie paragraaf 3.3.2. of hoofdstuk 2). Zo kwam hypothese 9 tot stand. Ook richtte ik mij op de voorwaarden tot identiteitsontwikkeling. Bijvoorbeeld ‘de tijd nemen voor reflectie’. Ik kon mij voorstellen dat leerlingen in het alledaagse leven weinig bewust de tijd nemen om na te denken over bepaalde kwesties. Bij het vak levenskunde nemen we regelmatig de tijd om te reflecteren. Bijvoorbeeld over de vraag of zij de pompstations van Total zouden boycotten vanuit de wens om de internationale druk op Myanmar te vergroten. Door bewust de tijd te nemen voor zo’n vraagstuk, leren de leerlingen nadenken, reflecteren, komen ze erachter waar ze zelf in deze kwestie staan; voor, tegen, of soms gespreid: niet wetende wat ze zouden doen. En zo werd hypothese 1 ontwikkeld.

Bij het vorming van hypothesen voor dit onderzoek, heb ik verder gebruik gemaakt van de competenties die voor het vak levenskunde zijn geschreven, maar ook van de vijf hoofdwaarden, waar het concept van levenskunde op is gebaseerd (zie paragraaf 1.2.2.).

Hieronder zal ik per hypothese een beschrijving van de hypothese geven, en ook de verbinding leggen tussen de competenties van het vak levenskunde en de beschreven hypothese.

## Hypothese 1

### **Als jongeren de tijd nemen voor reflectie, dan gaan ze zich bezig houden met hun identiteitsontwikkeling.**

*Definitie begrippen:* onder reflectie versta ik het nadenken, praten en/of schrijven van iemand over zichzelf.

Voorbeelden van gerelateerde competenties:

- De leerlingen kunnen uitleggen hoe persoonlijke identiteit en groepsidentiteit tot stand komt en verandert.
- Leerlingen willen benoemen wat voor hen belangrijk is, wat zin geeft aan hun bestaan.
- Leerlingen kunnen de individuele waardeontwikkeling beschrijven en de invloed van socialiserende instanties op waardeontwikkeling en individuele waardebeleving uitleggen.

In alle drie voorbeelden van gerelateerde competenties staat 'het stil staan' van de leerling bij zijn eigen ontwikkeling, gedachten en gevoelens centraal. Het idee achter deze competenties is dat een leerling deze competenties kan bereiken door op reflectieve wijze in het leven te staan. Verder zal een leerling, wanneer hij stil staat bij wat voor hem belangrijk is, zich bezig gaan houden met zingevingvragen.

## Hypothese 2

### **Als jongeren in groepsverband vragen krijgen die aanzetten tot reflectie, dan gaan ze zich bezig houden met hun identiteitsontwikkeling.**

*Definitie begrippen:* Onder 'groepsverband' versta ik een groep bestaande uit twee of meer personen. Dit kan bijvoorbeeld de klas als geheel zijn, of subgroepjes die in de klas gemaakt worden.

Onder 'vragen die aanzetten tot reflectie' versta ik vragen die jongeren bewegen om na te denken, te praten en /of te schrijven over zichzelf.

Voorbeelden van gerelateerde competenties:

- De leerlingen kunnen de effecten van interpersoonlijke interactie op individueel gedrag vaststellen.
- De leerlingen willen de relativiteit van hun eigen perspectieven inzien, en zijn in staat om anderen met andere perspectieven toe te laten.
- Leerlingen kunnen inzien dat er conflicten kunnen ontstaan als er sprake is van tegenstellingen in belangen of waarden.
- Leerlingen kunnen waarden herkennen in eigen opvattingen en in die van anderen en hiertegenover een genuanceerd standpunt innemen

In deze voorbeelden van gerelateerde competenties staat het 'samen stil staan' bij ontwikkeling, gedachten en gevoelens centraal. Dit 'samen stil staan' heeft een andere uitwerking, omdat in gesprek bijvoorbeeld zichtbaar wordt dat anderen invloed hebben op je gedachtepatroon, of dat je merkt dat er een spanningsveld ontstaat tussen personen met anderen waarden. In deze hypothese draait het vooral om een gezamenlijke reflectie.

### Hypothese 3

#### **Als jongeren zich ondersteund voelen in hun zoektocht, dan gaan ze zich bezig houden met hun identiteitsontwikkeling.**

*Definitie begrippen:* onder 'zich ondersteund voelen' versta ik het hebben van een potentieel lichaam. (Duyndam, 1999, p.196)

Onder 'zoektocht' versta ik de zingevende oriëntatie. Onder zingevende oriëntatie versta ik het zoeken naar antwoorden op vragen die de grond van iemands bestaan raken. Het gaat hier om vragen als: 'Wie ben ik?'; 'Waartoe behoer ik?'; 'Hoe ga ik om met anderen?'; 'Wat is mijn plek in deze wereld?'. Vragen die betrekking hebben op thema's als: vriendschap, relaties, toekomst, seksualiteit, beroepskeuze, familie, verslaving etc.

Voorbeeld van een gerelateerde competentie:

- Leerlingen kunnen hulp vragen en zich laten helpen.

Wanneer leerlingen ondersteund worden in hun zoektocht en zich ook kunnen laten ondersteunen, dan zullen ze meer vertrouwen voelen in hun ontwikkeling. Je zou dit ook kunnen omdraaien: wanneer een leerling geen ondersteuning ervaart in hun zoektocht naar zingeving, dan is de kans groter dat hij zich gaat vastklampen aan externe (voor hem) zekerheden. Bijvoorbeeld vrienden, sport, een computerspel. Zo'n leerling ervaart een angstig gevoel wanneer hij stil staat bij zijn eigen ontwikkeling. Het vertrouwen ontbreekt hem.

### Hypothese 4

#### **Als jongeren ervaren dat ze zichzelf kunnen zijn, dan gaan ze zich bezig houden met hun identiteitsontwikkeling.**

*Definitie begrippen:* onder 'zichzelf kunnen zijn' versta ik het gevoel van jongeren dat ze kunnen zijn wie ze willen zijn.

Voorbeelden van gerelateerde competenties:

Deze competentie betreft ook het hebben van vertrouwen in jezelf. Wanneer jongeren ervaren dat ze zichzelf kunnen zijn, groeit het vertrouwen in zichzelf, en omgekeerd: als jongeren niet ervaren dat ze zichzelf kunnen zijn, worden ze onzeker en vragen ze zich af of ze vanuit zichzelf niet goed genoeg zijn. Het hebben van vertrouwen in jezelf is volgens Helen Haste belangrijk voor het positioneren van jezelf ten opzichte van hetgeen er allemaal op je af komt: het is dus een voorwaarde voor een goede identiteitsontwikkeling.

### Hypothese 5

#### **Als jongeren in contact komen met andere jongeren die bezig zijn met hun identiteitsontwikkeling, dan gaan ze zelf ook bezig met hun identiteitsontwikkeling.**

Voorbeelden van gerelateerde competenties:

- De leerlingen willen in gesprek treden met anderen en dit gesprek op een bevredigende wijze onderhouden en afsluiten.
- De leerlingen kunnen eigen gedachten en gevoelens onder woorden brengen en staan open voor andermans gedachten en gevoelens: herkennen, erkennen, accepteren, benoemen en uiten van deze gevoelens.
- De leerlingen kunnen in gesprek een aantal verbale en niet-verbale gespreksvaardigheden herkennen en inzetten.

### Hypothese 6

#### **Als jongeren emotioneel ontroerd zijn, dan gaan ze zich bezig houden met hun identiteitsontwikkeling.**

*Definitie begrippen:* onder 'emotioneel ontroerd' versta ik hevig geraakt zijn door een gebeurtenis.

Voorbeelden van gerelateerde competenties:

- De leerlingen kunnen eigen gedachten en gevoelens onder woorden brengen en staan open voor andermans gedachten en gevoelens: herkennen, erkennen, accepteren, benoemen en uiten van deze gevoelens.
- Leerlingen kunnen opvattingen over het ontstaan en de functies van emoties vergelijken en de socio-culturele invloed op uitingen ervan aantonen.
- De leerlingen kunnen de wisselwerking tussen emoties en gedrag toelichten.

Als jongeren emotioneel bewogen worden, gaan ze zich afvragen waar hun emoties vandaan komen en hoe zij zich ten opzichte van hetgeen er gebeurt verhouden. Dit zorgt er weer voor dat jongeren meer kennis voor zichzelf krijgen en dat ze zich opnieuw kunnen positioneren ten opzichte van hun omgeving.

### Hypothese 7

#### **Als jongeren in contact komen met mensen uit andere landen/culturen, dan gaan ze zich bezig houden met hun identiteitsontwikkeling.**

*Definitie begrippen:* Onder 'in contact komen met' versta ik het uitwisselen van ervaringen in een gesprek.

Voorbeelden van gerelateerde competenties:

- De leerlingen kunnen met voorbeelden toelichten hoe culturele identiteit ontstaat en evolueert.
- Leerlingen kunnen verschillen en overeenkomsten noemen tussen het leven hier en andere culturen in de wereld, en kunnen oorzaken van deze verschillen en overeenkomsten in tijd en ruimte plaatsen.

Wanneer jongeren mensen ontmoeten uit andere culturen, zullen ze geconfronteerd worden met de eigen culturele normen en waarden en de culturele normen en waarden van anderen. Hierdoor worden aan de jongeren verschillende perspectieven aangereikt en zullen jongeren gaan nadenken over hoe zij zich verhouden ten opzichte van deze verschillende perspectieven.

### Hypothese 8

#### **Als jongeren aangesproken worden op hun eigen verantwoordelijkheid met betrekking tot het leven, dan gaan ze zich bezighouden met hun identiteitsontwikkeling.**

*Definitie begrippen:* onder 'verantwoordelijkheid met betrekking tot het leven' versta ik de verantwoordelijkheid voor zichzelf, in relatie met anderen, de samenleving, de wereld en de natuur.

Voorbeelden van gerelateerde competenties:

- Leerlingen willen op basis van morele criteria een eigen oordeel of beslissing evalueren.

- Leerlingen kunnen zich weerbaar opstellen naar leeftijdgenoten en volwassenen toe door signalen te geven die voor anderen begrijpelijk en aanvaardbaar zijn.

Als jongeren op hun eigen verantwoording gewezen worden, zullen ze gaan nadenken over de vraag waarom ze gedaan of gezegd hebben wat ze gedaan of gezegd hebben. Dit zorgt ervoor dat jongeren nadenken over hun beweegredenen van handelen en in hoeverre dit overeenkomt met wat ze eigenlijk willen of met wat anderen van hun willen.

#### Hypothese 9

##### **Als jongeren aangesproken worden op hun authenticiteit, dan gaan ze zich bezighouden met hun identiteitsontwikkeling.**

*Definitie begrippen:* onder 'authenticiteit' versta ik authentiek leren handelen, dat wil zeggen vanuit een eigen houding ten opzichte van het leven en de waarden die daarin geborgen liggen.

Voorbeelden van gerelateerde competenties:

- Leerlingen kunnen in voorbeelden onderscheid maken tussen hun waarden, normen, attitudes en persoonlijke voorkeuren.
- Leerlingen willen benoemen wat voor hen belangrijk is, wat zin geeft aan hun bestaan.

Als aan jongeren gevraagd worden wie zij zelf zijn, wat zij zelf willen en 'wat van hen is en wat van anderen', zullen ze nadenken over wie zij zijn en hoe zij zich verhouden ten opzichten van hun omgeving.

#### Hypothese 10

##### **Als jongeren aangesproken worden op hun autonomie, dan gaan ze zich bezighouden met hun identiteitsontwikkeling.**

*Definitie begrippen:* onder 'autonomie' versta ik vrij en zelfstandig leren denken en handelen om te komen tot een zo groot mogelijke persoonlijke autonomie in het leven.

Voorbeelden van gerelateerde competenties:

- De leerlingen kunnen de effecten van interpersoonlijke interactie op individueel gedrag vaststellen.
- De leerlingen willen de relativiteit van hun eigen perspectieven inzien, en zijn in staat om anderen met andere perspectieven toe te laten.
- Leerlingen kunnen inzien dat er conflicten kunnen ontstaan als er sprake is van tegenstellingen in belangen of waarden.
- Leerlingen kunnen waarden herkennen in eigen opvattingen en in die van anderen en hiertegenover een genuanceerd standpunt innemen

Als aan jongeren gevraagd wordt wat ze zelf vinden en hoe ze zelf zouden handelen, worden ze aangesproken op wie ze zijn en zullen ze hierover gaan nadenken.

Hypothese 11

**Als jongeren aangesproken worden op hun moraliteit, dan gaan ze zich bezighouden met hun identiteitsontwikkeling.**

*Definitie begrippen:* onder 'moraliteit' versta ik moreel leren denken; het denken in termen van normen en waarden, wat onder andere inhoudt dat de leerlingen leren in te gaan tegen de onverschilligheid, en dat de leerlingen leren betrokkenheid te ontwikkelen.

Voorbeelden van gerelateerde competenties:

- Leerlingen kunnen inzien dat er conflicten kunnen ontstaan als er sprake is van tegenstellingen in belangen of waarden.
- Leerlingen willen waarden herkennen in eigen opvattingen en in die van anderen en hiertegenover een genuanceerd standpunt innemen.

Als aan jongeren gevraagd wordt wat zij vinden van een bepaalde morele kwestie, dan zullen ze nadenken over hoe zij zich verhouden ten opzichte van deze morele kwestie en zullen zij dus gaan nadenken over wie zij zijn en wat zij vinden.

## Hoofdstuk 4 Resultaten van het onderzoek

Hieronder wil ik de resultaten van mijn interview en de enquêtes beschrijven. Ook zal ik proberen uit deze resultaten een conclusie te trekken. Daarnaast reflecteer ik in dit hoofdstuk op de wijze van onderzoek, de resultaten van het onderzoek en eventueel vervolgonderzoek.

### Paragraaf 4.1. De interviews

In juni 2007, aan het eind van het schooljaar, heb ik interviews gehouden met in totaal zes leerlingen van het Luzac Lyceum Zwolle: Ben (15 jaar, klas 3 vwo), Xiao (16 jaar, klas 3 vwo), Merlijn (16 jaar, klas 3 vwo), Nikita (17 jaar, klas 3 havo), Charlotte (15 jaar, klas 3 havo) en Klaas Jan (14 jaar, klas 2 vmbo). Ieder interview begon ik met de vraag of zij van mening waren dat het vak levenskunde heeft bijgedragen aan hun identiteitsontwikkeling. Een andere vraag die ik standaard tijdens mijn interviews stelde was de vraag of zij verbeterpunten hadden voor het vak levenskunde, met oog op het doel van het vak (dat het bijdraagt aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen). Verder liet ik de leerlingen tijdens de interviews vooral zelf vertellen. Mochten ze niet op een onderwerp komen, dan benoemde ik het onderwerp zodat wij het er toch over konden hebben. Voorbeelden van onderwerpen die ik naar voren heb gebracht zijn ‘de opdrachten’, ‘groepsdiscussies’ en ‘sfeer in de groep’.

Naderhand heb ik per interview bekeken of de hypothesen, die ik vooraf aan mijn onderzoek stelde bevestigd of onbevestigd is, danwel of onbesproken is bleven. Hieronder wil ik graag per hypothese vertellen of deze bevestigd, onbevestigd, dan wel onbesproken is. Dit doe ik onder meer aan de hand van citaten uit de interviews.

### Paragraaf 4.2. Verwerking van de interviews

Tijdens de interviews zijn verschillende hypothesen besproken. Naar aanleiding van uitspraken uit de interviews leid ik af dat een hypothese bevestigd of onbevestigd is. Wanneer een leerling de hypothese in verband brengt met zijn eigen ontwikkeling, erken ik de hypothese door die leerling als bevestigd.

#### Hypothese 1

#### **Als jongeren de tijd nemen voor reflectie, dan gaan ze zich bezig houden met hun identiteitsontwikkeling.**

*Met betrekking tot de interviews:* drie van de zes respondenten hebben deze hypothese benoemd. Bij de andere drie respondenten is deze hypothese niet expliciet naar voren gekomen. De leerlingen die deze hypothese hebben benoemd erkennen dat ze zich niet zo erg bezig hielden met zichzelf, en daar tijdens het vak levenskunde echt de tijd voor namen. Ik leid hierbij af dat deze hypothese door deze drie leerlingen is bevestigd.

Charlotte: *“Ik sta nooit echt bij de dingen stil, maar bij het vak levenskunde moet je wel. Op zich vind ik dat wel even fijn dan.”*

Merlijn: *“Nou, ik vind wel, leerlingen kunnen in zo’n les los gaan als het over een bepaald onderwerp gaat, ze kunnen allemaal hun mening geven, dat vind ik sowieso wel mooi, en ja, je leert ook wel hoe je met bepaalde situaties moet omgaan.”*

## Hypothese 2

**Als jongeren in groepsverband vragen krijgen die aanzetten tot reflectie, dan gaan ze zich bezig houden met hun identiteitsontwikkeling.**

Met betrekking tot de interviews: twee respondenten hebben deze hypothese benoemd. Bij de andere respondenten is deze hypothese niet expliciet naar voren gekomen. Ik leid hierbij af dat deze hypothese door deze twee leerlingen is bevestigd.

Xiao: *“Door de opdrachten bijvoorbeeld. Bijvoorbeeld dat maken van het zelfportret. Daardoor ben ik wel gaan nadenken over wie ik nou precies ben, wat mijn karaktereigenschappen dan zijn. En ook ja, of die karaktereigenschappen nou voor altijd, ja, of die dus vast liggen of dat ze nog veranderen kunnen.”*

Ben: *“Ja, sommige standpunten van medeleerlingen zetten me aan het denken en sommige van mijn standpunten zijn ontstaan als gevolg van de lessen.”*

## Hypothese 5

**Als jongeren in contact komen met andere jongeren die bezig zijn met hun identiteitsontwikkeling, dan gaan ze zelf ook bezig met hun identiteitsontwikkeling.**

Deze hypothese is door twee leerlingen benoemd. Bij de andere leerlingen is deze niet echt ter sprake gekomen. Ik leid hierbij af dat deze hypothese door deze twee leerlingen is bevestigd.

Xiao: *“Ja, die opdrachten vond ik wel leuk. Daardoor ja, je kwam te weten wat, hoe anderen over bepaalde zaken dachten. Daardoor ging ik wel veel meer nadenken over wat ik er nou van vond.”*

Ben: *“Ja, sommige standpunten van medeleerlingen zetten me aan het denken en sommige van mijn standpunten zijn ontstaan als gevolg van de lessen.”*

## Hypothese 6

**Als jongeren emotioneel ontroerd zijn, dan gaan ze zich bezig houden met hun identiteitsontwikkeling.**

Deze hypothese is door geen van mijn respondenten bevestigd. Echter, deze is ook niet door mijn respondenten weerlegd.

## Hypothese 7

**Als jongeren in contact komen met mensen uit andere landen/culturen, dan gaan ze zich bezig houden met hun identiteitsontwikkeling.**

Door twee respondenten is deze hypothese bevestigd. Ik leid hierbij af dat deze hypothese door deze twee leerlingen is bevestigd. Door één respondent (Nikita) is deze hypothese niet specifiek weerlegd, maar wil ze hem wel uit de context van de schoolsituatie halen.

Charlotte: *“Zo’n moskeebezoek vind ik dan wel heel leuk. Ook wel interessant. Ik vraag me dan wel af wat ik zou doen als mijn familie islamitisch zou zijn geweest. Ik denk niet dat ik zoiets kan weten.”*



Nikita: *“Zo’n bezoek aan een kerk of moskee is op zich wel leuk, en een video kijken over hoe die mensen leven is, ja, ook wel interessant, maar...eh...als ik zoiets wil weten dan kan ik dat ook gewoon thuis opzoeken. Ik hoef daar dan niet perse op school les over te hebben.”*

### **De hypothesen 3, 4, 8, 9 en 10**

Deze hypothesen zijn door alle zes respondenten benoemd.

Hypothese 3

**Als jongeren zich ondersteund voelen in hun zoektocht, dan gaan ze zich bezig houden met hun identiteitsontwikkeling.**

Hypothese 4

**Als jongeren ervaren dat ze zichzelf kunnen zijn, dan gaan ze zich bezig houden met hun identiteitsontwikkeling.**

Hypothese 8

**Als jongeren aangesproken worden op hun eigen verantwoordelijkheid met betrekking tot het leven, dan gaan ze zich bezighouden met hun identiteitsontwikkeling.**

Hypothese 9

**Als jongeren aangesproken worden op hun authenticiteit, dan gaan ze zich bezighouden met hun identiteitsontwikkeling.**

Hypothese 10

**Als jongeren aangesproken worden op hun autonomie, dan gaan ze zich bezighouden met hun identiteitsontwikkeling.**

De hypothesen 3, 4, 8, 9 en 10 zijn door alle zes respondenten benoemd en worden door de respondenten vaak met elkaar in verband gebracht. Het lijkt alsof de respondenten het lastig vinden om onderscheid te maken tussen authenticiteit en autonomie, tussen moraliteit en zelf ergens een mening over hebben. Dit lijkt zo te zijn, omdat ze het niet specifiek tijdens de interviews hebben over moraal, autonomie etc. Het lijkt alsof alles onder het thema “zelf nadenken” kan vallen. Al deze hypothesen worden door vier van de zes respondenten in combinatie met hypothese 4 genoemd. Voor deze leerlingen moet er wel een basis van vertrouwen en veiligheid zijn om authentiek en autonoom op te treden. Als deze basis van vertrouwen en veiligheid ontbreekt, dan ontstaan er gevoelens van onzekerheid en twijfel en durft de leerling zich niet uit te spreken.

Ik leid hierbij af dat deze hypothesen door deze zes leerlingen is bevestigd.

Charlotte: *“Ja, omdat u steeds wilden weten wat wij er nou zelf van vonden, moest ik wel nadenken. Ik vond dat wel lastig want ik twijfelde vaak tussen wat alle anderen dachten en wat nou daarvan van mij was. Dacht ik hetzelfde en waarom dacht ik er dan ook zo over? Ik had geen zin om me als, ja, om ... hetzelfde te vinden als de rest, maar wist eigenlijk ook niet goed wat nou van mij was.” (hypothese 8 en 9)*

Charlotte: *“Nou ja, hoe zeg ik dat. Ja, als u niet zo graag wilde weten wat ik er nou zelf van had gevonden dan had ik daar vast niet zo over nagedacht als nu.” (hypothese 3)*

Nikita: *“Ik bepaal veel meer dan vroeger wat ik vind. In het begin was ik wel onzeker en liet ik veel door anderen bepalen. Nu doe ik dat zelf. Het maakt me niet meer zoveel uit wat anderen vinden.”* (hypothese 10)

Ben: *“Het wordt wel vervelend dat een persoon als Jaap bijvoorbeeld, bijvoorbeeld als ik zou zeggen ‘Ik heb een vriendinnetje’, dat die Jaap dat de hele tijd door de klas loopt te roepen als ‘Whoeoeoe’.....”*

Ik: *“Dan is er geen vertrouwde sfeer om zulke dingen te bespreken.”*

Ben: *“Ja.”* (hypothese 4)

Merlijn: *“Naarmate je de opdrachten maakt, hoor je jezelf denken over dingen. Zo kwam ik er vaak achter hoe ik tegenover dingen stond.”* (hypothese 9 en 10)

Xiao: *“Ja, die opdrachten vond ik wel leuk. Daardoor ja, je kwam te weten wat, hoe anderen over bepaalde zaken dachten. Daardoor ging ik wel veel meer nadenken over wat ik er nou van vond.”* (hypothese 9 en 10)

Ben: *“Ja, sommige standpunten van medeleerlingen zetten me aan het denken en sommige van mijn standpunten zijn ontstaan als gevolg van de lessen.”* (hypothese 9)

Hypothese 11

### **Als jongeren aangesproken worden op hun moraliteit, dan gaan ze zich bezighouden met hun identiteitsontwikkeling.**

Deze hypothese is bij geen van mijn respondenten ter sprake gekomen. Eén leerling vertelde wel iets over dat we tijdens de les bezig zijn geweest met normen en waarden (lessen normaal/abnormaal), maar die koppelde daarbij niet iets over identiteitsontwikkeling.

Klaas Jan: *“Ik vond die lessen over normaal/abnormaal altijd wel leuk. En daarnaast heeft het wel geholpen met presentaties. Hoe je moet presenteren. Dat had ik op mijn andere school nooit.”*

#### **Paragraaf 4.2.1. Verbetervoorstellen van de respondenten**

Tijdens de interviews heb ik de respondenten uitgelegd dat het doel van het vak levenskunde is om hen in hun identiteitsontwikkeling te ondersteunen. Ik heb daarop heel specifiek gevraagd of ze nog verbeterpunten hadden, zodat dit doel van het vak nog beter bereikt kon worden. Vier (!) van de zes respondenten noemden hetzelfde verbetervoorstel, namelijk: de lessen moeten meer gericht zijn op ‘keuzes maken’. En dan met name ‘beroepskeuze’, ‘profielkeuze’ en ‘studiekeuze’. Eén respondent had geen verbetervoorstel en vond het zoals het nu was wel goed genoeg. En één respondent (Ben) had een verbetervoorstel, dat eigenlijk vooral gericht is op zijn persoonlijke leersituatie.

Xiao: *“Tja, iets meer met keuzes maken, beroepskeuze bijvoorbeeld. Ik weet daar weinig van. Op mijn vorige school heb ik dat wel gehad. Daar heette het keuzebegeleiding. En dat was wel heel fijn, want dan weet je ongeveer wat je moet doen later. Op deze school heb je eigenlijk nog niet echt iets gehad met keuzes maken en er wordt ook niets over het profiel uitgelegd. Sommigen weten niet eens wat de profielen zijn enzo.”*

Merlijn: *“Ja, ik vind wel, een baantje enzo, en de profielen. Ik zou wel meer willen weten wat ik straks allemaal kan kiezen en welke banen er allemaal zijn. Ik zou wel willen weten wat je nodig hebt voor welke baan.”*

Ben: *“Ik heb eigenlijk nooit geleerd hoe ik een meisje moet versieren. Ik heb geen idee hoe ik dat moet doen. Als ik een leuk meisje zie en dan denk ik, daar wil ik misschien wel wat mee, dan durf ik eerst niet eens met haar te praten. Dan word ik altijd veel te verlegen. Ik had dat wel willen leren.”*

Daarnaast hadden twee respondenten nog een verbetervoorstel, namelijk: meer aandacht voor het gedrag tijdens de lessen en op school, en meer aandacht voor de vaardigheid ‘concentreren’.

Nikita: *“Ik had wel willen leren hoe het in sommige lessen gaat.”*

Ik: *“Hoe bedoel je?”*

Nikita: *“Nou, in sommige lessen is het erg chaotisch en in andere lessen wordt het wel onder controle gehouden. Ja, dat soort dingen.”*

Ik: *“Bedoel je de sociale vaardigheden in de les?”*

Nikita: *“Ja, en in de school gewoon.”*

Klaas Jan: *“Ik had wel meer willen leren hoe ik mij gemakkelijker had kunnen concentreren misschien.”*

Ik: *“Je zou eigenlijk wel hebben willen weten hoe je goed kunt studeren.”*

Klaas Jan: *“Ja, nou, ja, eigenlijk weet ik dat wel, maar het doen is gewoon zo lastig nog.”*

#### **Paragraaf 4.2.2. Aanvullende opmerkingen**

Twee van de zes respondenten (Nikita, 17 jaar, en Xiao, 16 jaar) vonden dat ze hetgeen ze hebben moeten leren bij levenskunde allemaal al wisten of hadden meegekregen van thuis.

Xiao: *“Tja, heel veel dingen die ik heb moeten leren, die weet je eigenlijk vanuit jezelf al wel, of die heb ik dan vanuit mijn thuis meegekregen. Gewoon, normen en waarden enzo. Dus dat zijn niet echt dingen die je moet leren ofzo. Het werd nu alleen gewoon meer benoemd. Wat een norm is en wat een waarde.”*

Nikita: *“Nou ja, de meeste dingen die we hebben besproken, die krijg je ook wel mee in je opvoeding enzo. En sommige dingen leerde ik ook al op de basisschool. En sommige dingen kwamen ook wel terug dat ik dacht van ‘Ja, dat moet je toch weten.’”*

Nikita geeft daarnaast nog een argument waarom het vak levenskunde naar haar ervaring niet veel heeft bijgedragen aan haar identiteitsontwikkeling.

Nikita: *“Ja, weet ik eigenlijk niet zo goed. Heel veel dingen heb je eigenlijk al, ja, dat weet je ook wel. En ik heb het allemaal wel eens een keer gehad of gelezen. Misschien komt het omdat ik al veel meer heb gedaan dan anderen en ook ouder ben. Dus dan heb je dat al meegekregen eigenlijk.”*

Een van mijn respondent had het verder in het interview over het aanleren van sociale vaardigheden. Ik heb dit zelf niet goed kunnen verbinden met één van mijn hypothesen, maar ik vind het wel waard te benoemen.

Ben: *“Ja, een beetje sociale vaardigheid ontwikkelen. Maar dat doe je geloof ik ook wel een beetje gewoon binnen school, denk ik. Dat heb ik zelf wel, tenminste, soms heb je iemand nodig om iets te doen wat jij niet kan.”*

Ik: *“Dus je ontwikkelt sociale vaardigheden niet alleen bij dat vak, maar ook binnen school.”*

Ben: *“Ja.”*

Ik: *“Dus dat vak is wel gericht op sociale vaardigheden.”*

Ben: *“Ja.”*

Ik: *“Hoe heb je dat het afgelopen jaar dan bij dat vak geleerd?”*

Ben: *“Nou dat je niet altijd iemand helemaal kunt vertrouwen, want voordat je het weet wordt je genaaid door iemand waarvan je dacht dat je die persoon wel helemaal kon vertrouwen.”*

Ik: *“Van de leerlingen?”*

Ben: *“Ja.”*

Ik: *“Oké, dus dat je geleerd hebt dat je eigenlijk niemand helemaal kunt vertrouwen, vind jij een sociale vaardigheid?”*

Ben: *“Ja, wel een beetje, dat je altijd wel een betere kaart achter de hand moet houden.”*

Ik: *“Dat je kritisch moet blijven zijn naar anderen.”*

Ben: *“Ja.”*

Ik: *“En kun je me hierbij de relatie met het vak levenskunde vertellen.”*

Ben: *“O, nee, ik heb dit juist geleerd op het schoolplein. Bij het vak levenskunde heb ik juist geleerd hoe je iemand weer kunt vertrouwen. Bijvoorbeeld tijdens het wolvenspel. Dan leer je erop te vertrouwen als iemand zegt dat hij geen wolf is, dat die persoon dan ook echt geen wolf is. En als iemand doet alsof hij de jager is, dan moet je die persoon ook gewoon vertrouwen. Dat kan je ook nooit zeker weten.”*

Ben vertelt hier dat je sociale vaardigheden ook binnen school aanleert. Niet alleen thuis, zoals Nikita en Xiao vertellen, maar ook op school.

### **Paragraaf 4.3. Conclusie van de interviews**

Allereerst ben ik redelijk positief over de kwaliteit van de interviews. Het heeft informatie opgeleverd waarmee ik verder kan.

Vier van de zes leerlingen waren erg enthousiast over het vak levenskunde. Twee van de zes leerlingen waren minder enthousiast, want ze vonden dat ze niet zoveel leerden tijdens dit vak. Het meeste hadden ze al vanuit hun opvoeding meegekregen. Toch waren ze ook niet negatief over het vak levenskunde en zagen ze zeker mogelijkheden om het vak levenskunde beter aan te laten sluiten bij hun leefwereld, zodat dit vak ook voor hen een bijdrage kan leveren aan hun identiteitsontwikkeling. Zo vonden ze dat het vak meer aandacht mag besteden aan het thema ‘keuzes maken’ en ‘sociale vaardigheden binnen de school’.

Ik wil in mijn conclusie graag aansluiten bij de woorden van Xiao: *“Het wordt bij het vak levenskunde (alleen) meer benoemd.”* Hierdoor is het vak levenskunde uiteraard niet geheel nutteloos. Of het vak levenskunde werkelijk bijdraagt aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen, hangt af van de context van de leerlingen. In hoeverre krijgt de leerling ondersteuning vanuit huis mee? In hoeverre heeft de vorige school hier aandacht aan besteed? In hoeverre heeft de leerling al enige ‘eigen bagage’?

In mijn lessen is mij de grote differentiatie tussen mijn leerlingen wel eens opgevallen. Er zitten bijvoorbeeld leerlingen in mijn klas die vreselijk getraumatiseerd zijn wegens pesterijen of mishandeling. Deze leerlingen durven nauwelijks hun mening naar voren te brengen. Zodra hen iets gevraagd wordt, slaan ze dicht en weten ze niet goed wat ze moeten

zeggen. Er zijn echter ook leerlingen die continue hun mening naar voren willen brengen. Sommigen zijn erg leergierig en willen overal iets van weten en daarover nadenken, anderen zijn weer erg populistisch en roepen bij elke gelegenheid wat ze ervan vinden. Wanneer al deze leerlingen iets moeten presenteren, is dit voor sommigen van deze leerlingen 'een eitje', en voor anderen is dit hartstikke lastig.

Zo geldt dit ook voor de cognitieve bagage die ze meedragen. Sommige leerlingen krijgen van huis uit al enorm veel kennis mee over verschillende culturen en kunnen kritisch naar een vraagstelling kijken. Ze voelen zich veilig genoeg om hun mening hierover te vormen en deze naar voren te brengen. Anderen leven thuis ook in grote beslotenheid, zeggen weinig, komen weinig met andere mensen en andere culturen in aanmerking en ervaren niet de veiligheid om kritisch naar vraagstukken te kijken.

Het is de kunst van de docent om allereerst om te gaan met de grote verscheidenheid binnen de klassen zelf. Elke leerling zit eigenlijk op een eigen traject in zijn identiteitsontwikkeling en heeft zo zijn eigen gebruiksaanwijzing. Het is een luxe dat het Luzac Lyceum kleine klassen hanteert, zodat het de docent mogelijk gemaakt wordt deze aandacht voor iedere leerling ook werkelijk op te kunnen brengen.

#### **Paragraaf 4.4. Reflectie op de interviews**

Allereerst ben ik, zoals ik al verteld heb, redelijk positief over de kwaliteit van de interviews. Het heeft informatie opgeleverd waarmee ik verder kan. Toch had ik de leerlingen meer willen vragen dan ik uiteindelijk heb gedaan. Tijdens de interviews echter leken mijn vragen allemaal beantwoord. Echter, nu ik de interviews heb uitgewerkt kom ik erachter dat ik veel dieper op bepaalde zaken had kunnen ingaan. Zo zijn sommige hypothesen niet eens ter sprake gekomen, bij niet één van de respondenten (hypothese 6 en hypothese 11)! Vervolginterviews zouden hiervoor een goede oplossing kunnen zijn (geweest).

Verder heb ik de interviews gehouden met bekende leerlingen. Dit heeft zowel voor- als nadelen. Het is voor mij een voordeel geweest dat ik de interviews hield met jongeren die een behoorlijke reflectieve aanleg hebben. Hierdoor ontstond er tijdens de interviews vaak een diepgaand gesprek, waarin we goed keken naar wat het vak levenskunde voor deze jongeren heeft betekend. Een nadeel van het interviewen van bekende leerlingen, is dat leerlingen 'gewenste antwoorden' gaan geven, die niet overeen komen met de werkelijkheid, om positief in het daglicht te komen staan bij mij als docent. Ik heb dit geprobeerd te voorkomen door mijzelf zo neutraal als mogelijk op te stellen.

Tijdens de interviews, en ook tijdens het uitschrijven van de interviews, merkte ik op dat hetgeen er door de leerlingen verteld is, situaties zijn die voor hen vooral op *dat* moment speelden. Vier van de vijf derdeklassers die ik heb geïnterviewd, noemden het gebrek aan informatie over hun profielkeuze. Zij hadden ook allen die week de opdracht hun profiel voor volgend schooljaar te kiezen. Dat heeft hen kennelijk toch benauwd, waardoor tijdens mijn interviews het thema 'keuzes maken' erg speelde.

Daarnaast kwam Nikita met het verhaal over 'het gedrag tijdens de lessen en op school'. Wat bleek later: de laatste maand op school zijn er ontzettend veel ordeproblemen geweest bij de docent die mij tijdens mijn zwangerschapsverlof heeft vervangen. Daarnaast was er een nieuwe rector gekomen, die ook niet goed bleek te weten hoe de regels toegepast dienden te worden. Veel leerlingen hebben misbruik gemaakt van deze situatie en hebben de grenzen opgezocht, waardoor er veel onrust was binnen de school. Ook dat thema speelde op het moment van de interviews.

Dit heeft ervoor gezorgd dat ik me afvraag in hoeverre jongeren een grotere tijdsduur kunnen overzien, en hierop kunnen reflecteren. Daarnaast bevestigt dit het belang van het aansluiten van de lesstof op de (actuele) leefwereld van de jongeren. Het heeft weinig zin om je bezig te houden met de basis en opvoeding van 'normen en waarden' bij een gezonde en welopgevoede meid van 17 jaar, die met heel andere dingen bezig is: keuze maken, afscheid nemen, studie en beroep etc.

Het is uiteraard de vraag of de hypothesen, die ik vooraf aan mijn onderzoek heb opgesteld, de vraagstelling dekken, in die zin dat, wanneer al mijn hypothesen bevestigd worden, mijn vraagstelling ook bevestigd wordt. Bestaat identiteitsontwikkeling uit die dertien concreet opgestelde hypothesen, of houdt identiteitsontwikkeling meer in, en heb ik dat met mijn onderzoek niet kunnen ondervangen? Ik ben van mening dat het concept identiteitsontwikkeling zo breed is, dat, wanneer je dit concept wilt ondervangen met hypothesen, er altijd nog wel iets kan zijn wat je over het hoofd ziet. Daarnaast is het concept van identiteitsontwikkeling subjectief. Ieder mens zal hier wat anders onder verstaan. Wat ik in mijn onderzoek onder identiteitsontwikkeling versta, is naar mijn mening een behoorlijke wester idee van hoe jongeren zich zouden moeten ontwikkelen. Ook in die zin kan ik dus niet erkennen dat, met de bevestiging van de hypothesen in mijn onderzoek, mijn vraagstelling ook bevestigd is. Wel heb ik geprobeerd om zowel het concept van identiteitsontwikkeling, als de hypothesen die het concept proberen te ondervangen, zo nauwkeurig mogelijk te omschrijven en te onderzoeken.

#### **Paragraaf 4.5. De enquêtes**

Onder vijf van de zes lycea vestigingen van het Luzac heb ik enquêtes afgenomen van leerlingen die het vak levenskunde hebben gevolgd. Deze enquêtes zijn in april 2007 afgenomen. De leerlingen volgden toen al ruim zeven maanden het vak levenskunde.

De beweegreden voor de keuze om ook enquêtes af te nemen, was om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van hoe leerlingen dit vak ervaren. Ik heb daarom ook voor een open vraagstelling gekozen ipv een gesloten vraagstelling. Zo hield ik voor de leerlingen de ruimte open om een eigen antwoord te formuleren. Immers ging het om de ervaring van de leerlingen en was ik bang ze met gesloten antwoorden bepaalde woorden in hun mond te leggen.

De vijf vragen die ik gesteld heb, zijn de volgende:

1. Beschrijf in een aantal zinnen wat je van het vak levenskunde vindt.
2. Waarom zou het vak levenskunde belangrijk voor je kunnen zijn?
3. Waarom zou je het vak levenskunde niet zo belangrijk kunnen vinden?
4. Identiteitsontwikkeling wordt wel eens omschreven als '*het ontwikkelen van jezelf*' of '*het ontwikkelen van een eigen persoonlijkheid*'. Beschrijf in een aantal zinnen of het vak levenskunde voor jou bijdraagt aan je identiteitsontwikkeling. Leg uit waarom wel of waarom niet.
5. Denk je dat je zonder het vak levenskunde dezelfde ontwikkelingen had meegemaakt als dat je nu hebt meegemaakt? Leg je antwoord uit.

De eerste vraag diende vooral als inleiding voor de leerlingen. Wat vinden ze van het vak levenskunde? De tweede en derde vraag richten zich op de vraag waarom het vak belangrijk kan zijn en waarom niet. Je zou het kunnen zien als een kwestie die besproken wordt, waarin de voor- en nadelen worden afgewogen en waarin de leerling vervolgens bekijkt hoe hij zelf in deze kwestie staat. Want bij vraag vier krijgt de leerling de vraag of het vak heeft

bijgedragen aan zijn identiteitsontwikkeling. Beschouwd de leerling het vak als belangrijk voor hem of niet? Vraag vijf lijkt een herhaling te zijn van vraag vier. Echter, wat ik bij vraag vijf wil bereiken is een antwoord op de vraag of levenskunde op zichzelf een verandering teweeg brengt, of dat andere kenmerken van het Luzac lyceum dit ook hebben gedaan.

De enquêtes mochten anoniem ingevuld worden tijdens een lesuur levenskunde. Hierdoor hebben alle leerlingen van één of twee klassen (aantal leerlingen verschilt per vestiging) de enquête ingevuld.

Nadat ik de enquêtes terug ontving, heb ik alle antwoorden van de leerlingen in een bestand gezet. Naar aanleiding van de eerste veertien enquêtes heb ik een categorieënsysteem gemaakt. Antwoorden die erg op elkaar leken, heb ik als het ware ‘bij elkaar opgeteld’. Zo kreeg ik een goed overzicht van wat de leerlingen van het vak levenskunde vonden.

Hieronder zal ik deze resultaten in een overzicht weergeven.

Hierbij is:

- Z: Luzac lyceum vestiging Zwolle
- H: Luzac lyceum vestiging Hilversum
- R: Luzac lyceum vestiging Rotterdam
- DH: Luzac lyceum vestiging Den Haag
- B: Luzac lyceum vestiging Bloemendaal
- T: het totaal aantal leerlingen.

**Vraag 1:** Beschrijf in een aantal zinnen wat je van het vak levenskunde vindt.

	Z	H	R	DH	B	T
Het is een onzin vak	1	0	1	0	3	5
Het is een leuk vak, maar niet echt nodig	5	0	0	1	1	7
Ik vind het een leuk, maar vaak ook wel een saai vak	1	2	5	1	10	19
Het is een leuk vak en ik leer er veel van	4	12	5	5	4	30
Het is een leuk vak, want er wordt eens iets anders gedaan; leuke dingen	3	3	3	0	0	9
Totaal	14	17	14	7	18	70

**Vraag 2:** Waarom zou het vak levenskunde belangrijk voor je kunnen zijn?

	Z	H	R	DH	B	T
Om te leren hoe je met anderen om kunt gaan	6	5	4	2	0	17
Om jezelf beter te leren kennen en jezelf te ontwikkelen	0	0	0	1	5	6
Om meer inzicht in situaties te krijgen	0	1	1	3	8	13
Omdat we leren over onze gewoontes, normen en waarden en emoties	5	4	5	1	1	16
Je denkt na over onderwerpen waar je normaal geen aandacht aan besteed	0	3	2	0	2	7
Om erachter te komen hoe het in andere landen en culturen is	2	4	0	0	0	6
Om even een leuke les te hebben	0	0	1	0	0	1
Weet ik niet	1	0	1	0	2	4
Totaal	14	17	14	7	18	70

**Vraag 3:** Waarom zou je het vak levenskunde niet zo belangrijk kunnen vinden?

	Z	H	R	DH	B	T
Tijdens de les doen we niet echt nuttige dingen	1	1	4	0	1	7
In de praktijk is het anders dan in de lessen	0	0	1	0	0	1
Het vak is saai en het interesseert me niet	0	4	0	0	3	7
Omdat het vak onderschat wordt	0	0	0	1	0	1
Als je er alles al van af weet	6	2	2	1	3	14
Je hebt het niet nodig voor je examen	2	7	5	2	5	21
Nadenken over het leven doe ik wel op mijn oude dag	0	0	0	0	4	4
Als je niets over anderen of over jezelf wilt leren	4	2	1	0	2	9
Weet ik niet	1	1	1	3	0	6
Totaal	14	17	14	7	18	70

**Vraag 4:** Identiteitsontwikkeling wordt wel eens omschreven als *'het ontwikkelen van jezelf'* of *'het ontwikkelen van een eigen persoonlijkheid'*. Beschrijf in een aantal zinnen of het vak levenskunde voor jou bijdraagt aan je identiteitsontwikkeling. Leg uit waarom wel of waarom niet.

	Z	H	R	DH	B	T
Nee, want ik vind dit vak niet echt nodig	1	1	1	0	3	6
Ik denk het niet; ik blijf zoals ik ben	3	0	4	0	5	12
Nee, want ik krijg dat soort dingen van thuis mee	1	0	0	0	1	2
Ja, het hielp me andere mensen te begrijpen	2	1	1	1	0	5
Ja, ik heb dingen geleerd die ik eerst niet wist	5	6	3	2	5	21
Ja, levenskunde gaat om jezelf ontwikkelen	1	4	1	2	2	10
Weet ik niet	1	5	4	2	2	14
Totaal	14	17	14	7	18	70
Bevestigingen hypothese (antwoorden vier, vijf en zes)	8	11	5	5	7	36
Ontkenningen hypothese (antwoorden één, twee en drie)	5	1	5	0	9	20

**Vraag 5:** Denk je dat je zonder het vak levenskunde dezelfde ontwikkelingen had meegemaakt als dat je nu hebt meegemaakt? Leg je antwoord uit.

	Z	H	R	DH	B	T
Ja, want door het vak levenskunde ben ik niet veranderd	4	3	3	0	5	15
Ja, want aan het vak levenskunde doe ik (thuis) niet zoveel	1	0	0	0	3	4
Ja, want ik had me er zelf in kunnen verdiepen	2	0	0	0	1	3
Ja, want thuis leer ik hier ook veel van	2	1	0	0	1	4
Nee, ik zou minder goed weten hoe ik met bepaalde situaties moet omgaan	2	3	3	2	0	10
Nee, want ik heb dingen geleerd die ik anders niet geleerd zou hebben	2	3	4	3	6	18
Weet ik niet	1	7	4	2	2	16
Totaal	14	17	14	7	18	70
Bevestigingen hypothese (antwoorden vijf en zes)	4	6	7	5	6	28
Ontkenningen hypothese (antwoorden één, twee, drie en vier)	10	4	3	0	10	27



#### **Paragraaf 4.6.**

#### **Conclusie van de enquêtes**

Hieronder wil ik per vraag bekijken wat de leerlingen over het algemeen hebben gezegd.

Op de eerste vraag (*Beschrijf in een aantal zinnen wat je van het vak levenskunde vindt*) antwoorden de meeste leerlingen (30 leerlingen) dat ze het een leuk vak vinden en er veel van leren. *“Een zeer leuk en nuttig vak. Je leert er veel over allemaal dingen die je in het leven meemaakt.”* Ook veel leerlingen (19 leerlingen) vinden het wel een leuk vak, maar vaak ook wel saai. In de enquêtes vertellen ze dat dit verschil tussen leuk en saai vooral komt tussen de opsplitsing van het vak in drama, levenskunde en kunst/muziek, waarbij ze bijvoorbeeld het vak drama wel leuk vinden, maar het vak levenskunde niet.

*“Ik vind dat het leuk, maar ook saai en stom kan zijn. Leuk = drama en tekenen, omdat je daar ook echt beweegt en omdat ik dat leuk vind. Stom = levenskunde, praten, want daar zit je stil en je wordt er sloom van en dan wordt het ook nog saaier als er een saai onderwerp is.”* Maar weinig leerlingen, namelijk 5 van de 70 leerlingen, vinden het echt een onzin vak.

Op de tweede vraag (*Waarom zou het vak levenskunde belangrijk voor je kunnen zijn?*) antwoorden de meeste leerlingen per vestiging verschillend. Dit heeft naar mijn idee te maken met de thema's die besproken zijn en de accenten die de docent daar heeft gelegd. Zo heeft de docent in Bloemendaal veel aandacht besteed aan reflectie en kringgesprekken. Acht van zijn leerlingen beantwoordden deze vraag met 'meer inzicht te krijgen'. Vijf van zijn leerlingen vertellen 'om mezelf beter te leren kennen en te ontwikkelen'. In Zwolle is het accent gelegd op normen en waarden en op omgangsvormen. Ook dit zie je in de antwoorden terug. Zes leerlingen vertellen dat 'je leert hoe je met anderen om moet gaan.' Vijf leerlingen vertellen dat 'je leert over normen, waarden en gewoontes'.

Bij de derde vraag (*Waarom zou je het vak levenskunde niet zo belangrijk kunnen vinden?*) blijkt dat de waarde van het vak volgens de leerlingen ook ligt in het feit of het een examenvak is of niet. Anderen menen dat het vak niet zo belangrijk is als je er alles al vanaf weet. Sommige leerlingen kunnen geen argument bedenken waarom het vak niet belangrijk zou zijn: *“Het is wel een belangrijk vak, vind ik dan hè, dus ik weet het antwoord niet.”*

Bij de vierde vraag (*Beschrijf in een aantal zinnen of het vak levenskunde voor jou bijdraagt aan je identiteitsontwikkeling*) lijkt er een groep te zijn die het vak wel ziet als ondersteuning in hun identiteitsontwikkeling (36 leerlingen) en een groep (20 leerlingen) die zegt 'ik blijf wie ik ben' en hiermee het vak niet zien als bijdrage aan hun identiteitsontwikkeling.

*“Het laat de wereld door de ogen van andere mensen zien waardoor je nieuwe ervaringen opdoet en het leven beter begrijpt.”*

*“Ja, omdat je verschillende onderwerpen bespreekt die met het leven te maken hebben. Ik leer mezelf daar beter door kennen.”*

*“Ik ontdek wie ik zelf ben. Bij levenskunde bespreken we de mogelijkheden en denken we erover. Ben nog steeds bezig het te ontdekken.”*

Maar ook:

*“Het zou helpen als ik psychisch de weg kwijt zou zijn. Dat ben ik niet, dus voor mij heeft het geen functie.”*

*“Ik denk het niet, want ik heb niet echt het gevoel dat ik nu anders tegen dingen kijk als hiervoor.”*

*“Het heeft absoluut geen invloed op mij gehad.”*

Ook bij de vijfde vraag (*Denk je dat je zonder het vak levenskunde dezelfde ontwikkelingen had meegemaakt als dat je nu hebt meegemaakt?*) wordt duidelijk dat er een groep is die veel heeft gehad aan het vak levenskunde met betrekking tot zijn persoonlijke ontwikkeling en een groep die levenskunde misschien wel leuk heeft gevonden, maar het niet zag als vak dat bijdroeg in de ondersteuning van hun identiteitsontwikkeling.

*“Ik hoor nu meningen van anderen en daar leer ik van. Levenskunde helpt dus wel.”*

*“Door de instelling van de docent door alleen maar vragen te stellen moest ik zelf het antwoord geven, waardoor ik direct(er) bewust werd van de dingen die om me heen gebeuren. En meer filosofisch na ging denken.”*

*“Het is niet door het vak levenskunde dat je dan beter ontwikkelt. Er zijn heel veel mensen die goed zonder het vak levenskunde wel goed zijn geworden. Maar misschien is het ook wel dat sommige mensen die het vak niet hebben gekregen heel ongelukkig zijn geworden.”*

*“Als ik dit vak niet had gehad, red ik het in het leven ook nog wel. P.s. met de leraar is niks mis en ik kan er best mee opschieten.”*

Het lijkt erop alsof levenskunde voor een groot aantal leerlingen een leuk vak is. Voor iets meer dan de helft van de leerlingen ondersteunt het vak ook in de identiteitsontwikkeling. Zij geven aan persoonlijk veel aan het vak te hebben. Voor iets minder dan de helft van de leerlingen heeft het vak levenskunde geen begeleidende of ondersteunende rol.

Toen ik alle resultaten van de enquêtes verwerkte, kreeg ik al een goed beeld van wat iedere docent in zijn lessen gedaan had en waar deze docent het accent op heeft gelegd. Zo begreep ik uit alle verhalen van de leerlingen uit Bloemendaal dat hun docent vooral veel kringgesprekken hield, waarin leerlingen echt aangemoedigd werden tot reflecteren. *“Door de instelling van de docent, door alleen maar vragen te stellen, moest ik zelf het antwoord geven, waardoor ik direct(er) bewust werd van de dingen die om me heen gebeuren. En meer filosofischer na ging denken.”* Voor sommige leerlingen had dat een goede uitwerking: *“Ik denk dat ik de ontwikkelingen wel had meegemaakt, maar levenskunde heeft me wel geholpen met bepaalde dingen. Soms kom je op oplossingen. Ook kom je erachter dat je niet de enige bent met bepaalde zwakke punten”*, en *“Het vak levenskunde heeft mij laten denken over dingen waar ik anders geen aandacht aan zou schenken. Op onze leeftijd hebben we veel vragen waar we niks mee kunnen en mee om kunnen gaan. Levenskunde helpt ons hierbij”*. Voor anderen leidde dit tot voor hun saaie lessen: *“Ik vind levenskunde geen leuk vak, want je praat heel veel in de les en dat gaat vervelen en dan heb je na een half uur geen aandacht meer.”*

Op een landelijke vergadering van docenten levenskunde, heb ik de resultaten van deze enquêtes besproken met alle docenten. De docenten levenskunde konden zich goed herkennen in de resultaten en konden daarbij ook reflecteren over wat zij eventueel komend schooljaar zouden kunnen veranderen, zodat het vak beter effect heeft bij de leerlingen. Zo nam de docent uit Bloemendaal zichzelf voor om meer afwisseling te gebruiken in zijn lessen,

zodat leerlingen hun concentratie beter weten vast te houden. Ook hoopte hij met thema's te werken die beter bij de leerlingen zouden aansluiten.

Wat mij verder opviel in de resultaten van deze enquêtes, is dat ook nu weer het effect van het vak levenskunde erg afhangt van de context van de leerling. De ene leerling heeft al een behoorlijke ontwikkelde cognitieve en emotionele basis. De andere leerling is innerlijk nog erg onrustig en zoekende, en krijgt van het vak levenskunde veel houvast. Ook zijn er leerlingen die 'zich nog niet aan het vak levenskunde (kunnen) overgeven'. Ze vertonen (innerlijke) weerstand. Ze willen bijvoorbeeld bepaalde thema's niet bespreken of bloot leggen. Veel hangt dus ook van de vertrouwde sfeer tijdens de lessen af. Zo lees ik enerzijds: *“Ik leer over het leven, ik ga over dingen nadenken. Zonder levenskunde zou ik waarschijnlijk niet over bepaalde zaken hebben nagedacht”*, en *“Ik leer mijn mening te uiten en gevoelens te tonen. Dat hoorde niet in mijn ‘persoonlijkheid’ dus ik leer nu veel dingen ‘in’ mezelf.”* Maar anderzijds lees ik: *“Doordat je dit vak krijgt ga je wel leren hoe je met verschillende mensen om kunt gaan. Het helpt je wel als je verlegen bent of juist als je heel brutaal bent. Maar het kan ook wel niet helpen, als je dat namelijk allemaal al wel kon. Elk jaar verander je. Sommige mensen hebben het misschien wel nodig en anderen weer niet.”*, en ook *“Ik vind levenskunde een beetje zinloos. Ik weet wel hoe ik me moet opstellen in allerlei soorten situaties”*.

#### **Paragraaf 4.7. Reflectie van de enquêtes**

Nadat ik de enquêtes van de leerlingen uit Zwolle verwerkt had, waren de resultaten anders dan ik van tevoren had verwacht. De helft van de leerlingen uit Zwolle vond het vak levenskunde niet zo belangrijk en iets minder dan de helft van de leerlingen schreef dat het vak niets had bijgedragen aan hun identiteitsontwikkeling. Nu kunnen deze resultaten verschillende oorzaken hebben. Allereerst zijn deze enquêtes afgenomen door een nieuwe docent, die nog erg moet wennen aan het vak, maar vooral aan de leerlingen. Ondanks dat ik haar de opdracht had gegeven de antwoorden van de leerlingen te controleren opdat ze een volledig antwoord geven (dus geen antwoord als 'misschien wel' of slechts 'ja'), hadden de meeste leerlingen een zeer onvolledig antwoord gegeven. Vanuit mijn ervaring heeft dit te maken met dat de leerlingen de enquête even snel invullen, inleveren en niet serieus nemen. Hierdoor heb ik vijf enquêtes niet mee kunnen verwerken omdat de antwoorden te onduidelijk waren. Ik heb overwogen om de leerlingen de enquête opnieuw te laten maken en er zelf bij te zitten om ervoor te zorgen dat ze het volledig invullen, maar de kans dat ik hen daarmee de kant opstuur van het voor mij gunstig invullen van een antwoord is groot.

Een andere oorzaak kan zijn dat ik als docent het vak niet goed heb ingevuld of vorm heb gegeven. Misschien is het vak zelf wel effectief en ondersteunend in de identiteitsontwikkeling van leerlingen, maar heb ik als docent niet de juiste snaar weten te bereiken bij mijn leerlingen. De oorzaak zou dan mijn eigen onkundigheid zijn de leerlingen te ondersteunen bij hun identiteitsontwikkeling.

Een derde en laatste oorzaak kan zijn dat het vak niet zo effectief en ondersteunend is in de identiteitsontwikkeling van leerlingen als ik had gedacht. Mijn vraagstelling van dit onderzoek zou dan verworpen zijn en ik zou op zoek moeten gaan naar oplossingen om dit vak als wel ondersteunend te maken.

Vanuit al deze beweegredenen is destijds dan ook de motivatie ontstaan om deze enquête bij alle zes vestigingen onder minimaal 15 leerlingen af te nemen. Zo zou ik een breder beeld krijgen van hetgeen de leerlingen van het vak vinden. Want het kan best zijn dat een andere

docent de juiste snaar wel heeft weten te bereiken, en sluit ik daarmee niet uit dat het vak op zichzelf niet effectief en ondersteunend is.

Wat me opviel aan de resultaten van de enquêtes is het volgende: leerlingen beoordeelden de eerste vraag 'beschrijf ik een aantal zinnen wat je van het vak levenskunde vindt' aan de hand van de vraag of ze het vak leuk vinden of niet. Het woordje 'leuk' vind ik in bijna alle antwoorden terug. En of het vak wel of niet leuk is, is geen goede indicatie voor de vraag of het vak bijdraagt aan de identiteitsontwikkeling.

Daarnaast is vraag vijf niet helemaal duidelijk in zijn vraagstelling. Eén leerling uit Bloemendaal beschreef heel treffend het onbeantwoorde karakter van de vijfde vraag uit de enquête, die eigenlijk synoniem is aan het onbeantwoorde karakter van de gehele hypothese van dit onderzoek: *"Ik kan niet zeggen of ik dezelfde ontwikkelingen zou hebben meegemaakt zonder het vak levenskunde: had de tweede wereldoorlog ook bestaan zonder Hitler? Het is er, ik heb het gehad, ik ben veranderd. En dat komt misschien door levenskunde of misschien wel alleen door de leraar of gewoon omdat ik een heel ander leven leid."* Om dit probleem te kunnen ondervangen, zou ik hetzelfde onderzoek moeten uitvoeren bij een controlegroep, de zogeheten nulmeting. Dit zou een suggestie kunnen zijn voor een vervolgonderzoek: men zou bepaalde vaardigheden kunnen onderzoeken bij een groep die het vak levenskunde krijgt en bij een groep die het vak levenskunde niet krijgt op een bepaalde tijdstip. Na een jaar voert men dit onderzoek bij dezelfde groepen nog eens uit. Zo kan vergeleken worden of de ene groep zich 'verder' heeft ontwikkeld dan de andere, wanneer we kijken naar hun identiteitsontwikkeling.

#### **Paragraaf 4.8. Ideeën voor vervolgonderzoek**

Achteraf had ik de jongeren graag nog twee vragen willen stellen in de enquêtes.

Allereerst had ik een onderscheid willen maken tussen de enquêtes die ingevuld zijn door jongens en de enquêtes die ingevuld zijn door meisjes. In Zwolle zijn namelijk zes van de twintig leerlingen vrouwelijk. Hoewel ik van tevoren besloten had in mijn onderzoek geen onderscheid te maken tussen jongens en meisjes, kan dit bij nadere reflectie toch van invloed zijn op de resultaten van dit onderzoek. Er is in onderzoek aangetoond dat meisjes zich op vroegere leeftijd bezighouden met zingevingsvragen dan jongens (Van der Wal e.a., Bussum 1996). Dit kan in mijn onderzoek zich zo hebben gemanifesteerd dat vooral de jongens het vak als onzinnig beleven, omdat zij in mijn lessen nog niet echt bezig zijn met hun identiteitsontwikkeling, waardoor het vak bij hen nog niet echt aanslaat zoals gewenst is. Je zou hierbij de vraag kunnen stellen of een vak als levenskunde überhaupt wel van nut is voor jongeren die nog niet echt bezig zijn met het vormen van zichzelf. Immers zou het vak dan niet goed aansluiten bij hun belevingswereld, die nog vol uit computerspelletjes en 'jackass' bestaat. Eén van de jongeren schreef dan ook: *"Ik ben nu niet in de periode (leeftijd) dat dit mij interesseert"*.

Maar daarnaast is het zo dat ik als vrouwelijke docent zingevingsvragen misschien anders benader of aanpak dan een mannelijke docent zou hebben gedaan, en hierdoor de vrouwelijke jongeren wel weet aan te spreken, maar de mannelijke jongeren niet. Ik merkte in mijn lessen al wel dat de vrouwelijke leerlingen veel enthousiaster waren, maar ook reflectiever dan de mannelijke leerlingen. Vooral de vrouwelijke leerlingen konden eindeloze reflectie verslagen inleveren, en leken het leuk te vinden om met zingevingsvraagstukken bezig te zijn, of met onderwerpen als 'relatie', 'liefde' en 'waarden'. De mannelijke leerlingen wist ik vooral aan te spreken wanneer ik onderwerpen als 'geld' (salaris) of 'macht' behandelde. Het zou best kunnen dat ik onbewust vooral vrouwelijke thema's heb behandeld,

met ook nu weer als gevolg dat de mannelijke leerlingen niet echt werden aangesproken en dit vak als onzinnig beschouwen.

Een tweede vraag die ik de leerlingen bij nader inzien graag bij de enquêtes had willen stellen, is of zij thema's of ideeën hebben voor de ontwikkeling van het vak levenskunde. Wat zouden de leerlingen anders willen zien? Hoe zouden wij als levenskunde- docenten de leerlingen beter kunnen bereiken, aanspreken, ondersteunen en begeleiden? Oftewel: welke ideeën hebben leerlingen ter verbetering van het vak levenskunde?

De ideeën voor vervolgonderzoek samengevat:

- ⇒ Heeft een vak als levenskunde zin voor jongeren die in die leeftijd zitten, dat ze nog niet echt bezig zijn met identiteitsontwikkeling?
- ⇒ Benadert een vrouwelijke docent zingevingsvraagstukken op zo'n andere manier, waardoor zij vooral de vrouwelijke leerlingen aanspreekt?
- ⇒ Welke ideeën hebben de leerlingen ter verbetering van het vak levenskunde?

## Hoofdstuk 5 Conclusie van het onderzoek

Hierin wil ik eerst een aantal kritische aanvullingen geven op mijn onderzoek, voordat ik mijn conclusie beschrijf.

### Paragraaf 5.1. Aanvullende opmerkingen

Het is uiteraard de vraag of louter het vak levenskunde de leerlingen begeleidt en ondersteunt in hun identiteitsontwikkeling. Want zoals ik in hoofdstuk één heb uitgelegd is het de intentie om de gehele cultuur van het Luzac Lyceum te laten dragen door de waarden die voor de begeleiding en ondersteuning in de identiteitsontwikkeling van jongeren zo belangrijk zijn. Zo komt het idee van levenskunde niet alleen terug in het vak levenskunde, maar is het de wens om de filosofie achter levenskunde centraal te stellen binnen de school. Een voorbeeld hiervan is dat jongeren, zodra zij de klas uitgestuurd zijn of ergens anders voor op hun kop hebben gekregen, een reflectieformulier (nadenkblad) dienen in te vullen (bijlage 3). Je zou dus kunnen stellen dat de hele schoolcultuur bijdraagt aan de identiteitsontwikkeling van jongeren, en dat dit dus niet alleen afhankelijk is van het vak levenskunde. Vandaar dat ik in de enquêtes en interviews de vraag aan jongeren heb voorgelegd of de veranderingen die zij hebben ondergaan, dezelfde zouden zijn geweest wanneer ze het vak levenskunde niet zouden hebben gevolgd. Echter, een onderscheid maken tussen hetgeen er gebeurd is en hetgeen er eventueel had kunnen gebeuren, valt eigenlijk niet te onderzoeken.

Wat in de filosofie van het Luzac Lyceum dus erg simpel lijkt, *‘door de ontdekking van hun eigenheid, wensen, streken, talenten, angsten, idealen, moraliteit, zullen leerlingen waarachtiger en authentieker in het leven staan’*, is, zoals ik in paragraaf 1.1. heb beschreven, in de praktijk gebaseerd op een grote bereidheid van leerlingen zich in te zetten om de aan hun leven gerelateerde doelen te bereiken. De leerlingen dienen eerst in een intakegesprek deze bereidheid te laten zien, de leerlingen hebben een proeftijd van 3 maanden, de kosten van één schooljaar Luzac Lyceum zijn erg hoog, en de regels bij Luzac Lyceum zijn streng en worden consequent nageleefd. Het verschil tussen een groep leerlingen met deze bereidheid en een groep leerlingen op een reguliere middelbare onderwijsinstelling moet, vind ik, niet onderschat worden. Voor deze scriptie heb ik hier dan wel geen (vergelijkend) onderzoek naar gedaan, maar vanuit mijn ervaringen in het reguliere middelbare onderwijs kan ik als docent al wel een eerste indruk geven. Veel leerlingen in het reguliere middelbare onderwijs zien het vak levensbeschouwing, godsdienst of ethiek als een ‘pretvak’ of als een vak ‘dat moet maar niet echt heel belangrijk is’, en ook docenten levensbeschouwing of godsdienst balen openlijk dat hun vak als minder belangrijk wordt ervaren (door zowel leerlingen als hun collega’s!). Zo luidt de stelling van de hogeschool Fontys Theologie en Levensbeschouwing van 6 maart 2007 als volgt:

**Voor de emancipatie van het schoolvak levensbeschouwing is het een goede zaak dat het eindexamenvak wordt; alleen op die manier nemen scholen hun pedagogische opdracht serieus en maakt het vak alsnog kans op een eigen status**

Veel docenten levensbeschouwingen hebben hierop gereageerd met opmerkingen als ‘Het geeft het vak een betere positie in de school. Dat is bij maatschappijleer ook gebeurd, van vrijblijvend 'kletsvak', werd het een serieus examenvak waar hoge eisen aan gesteld worden.’ (<http://www.fontys.nl>)

Stel dat het vak levenskunde zou worden ingevoerd op reguliere middelbare onderwijsinstellingen, dan is het nog zeer de vraag in hoeverre dit vak ook daadwerkelijk serieus genomen wordt. Naar mijn idee zal het minder effectief zijn dan op het Luzac Lyceum, omdat de groep leerlingen heel anders naar het vak kijkt. Leerlingen op het Luzac Lyceum zijn meer gemotiveerd om daadwerkelijk iets uit het vak levenskunde te halen, om gezamenlijk de lesdoelen te bereiken. Echter, dit heeft weinig met de inhoud en de lesdoelen van het vak te maken, maar veel meer met de gesitueerdheid van het vak en met de leerlingen die het vak volgen. Toch is dit denk ik een belangrijke factor die meespeelt in de uitkomst van mijn onderzoek: omdat leerlingen bereid zijn zich in te zetten hun leven onder de loep te nemen, kan het Luzac Lyceum de leerlingen veel beter begeleiden en ondersteunen in hun identiteitsontwikkeling. Anders geformuleerd: 'trekken aan een dood paard heeft geen zin'.

## **Paragraaf 5.2. Conclusie van het onderzoek**

Zowel uit de enquêtes als uit de interviews blijkt dat levenskunde niet door iedere leerling gezien wordt als een ondersteuning in zijn identiteitsontwikkeling. De geïnterviewde leerlingen die dit beweren, brengen hiervoor twee argumenten naar voren. Allereerst zijn ze van mening dat hetgeen er bij levenskunde besproken wordt niet nieuw voor hen is. De meeste dingen weten ze wel. Of zoals Nikita het verwoordde: *“De meeste dingen die we hebben besproken, die krijg je ook wel mee in je opvoeding enzo. En sommige dingen leerde ik ook al op de basisschool. En sommige dingen kwamen ook wel terug dat ik dacht van ‘Ja, dat moet je toch weten.’”*

Het tweede argument voor de stelling dat levenskunde niet bijdraagt aan hun identiteitsontwikkeling, luidt dat 'niet alles waar zij in het leven over nadenken hoeft met de medeleerlingen of de docenten gedeeld te worden'. Dit sluit aan bij de conclusie van het onderzoek dat Veugelers heeft gehouden onder middelbare scholieren (zie hoofdstuk 2) (Veugelers 2006). Niet alle jongeren willen namelijk dat docenten zich bemoeien met hun identiteitsontwikkeling. Er zijn jongeren die niet de wil hebben om te werken aan hun identiteitsontwikkeling. Aan de andere kant echter willen jongeren wel dat docenten hun horizon verruimen en verschillende perspectieven aandragen. Hierin blijft echter wel staan dat jongeren zelf hun keuzes maken en zelf willen bepalen hoe zij hun leven inrichten. Er heerst onder jongeren een sterk gekoesterde beleefde autonomie.

Deze sterk gekoesterde beleefde autonomie herken ik voor een deel terug bij sommige door de leerlingen ingevulde enquêtes: *“Ik blijf toch wie ik ben”, “Levenskunde verandert mij niet.”* en *“Het heeft absoluut geen invloed op mij gehad.”* Het zou best kunnen zijn dat het vak levenskunde absoluut geen invloed op deze leerlingen heeft gehad, ondanks dat zij dit wel graag hadden gewild. Toch is de sfeer die ze met deze zinnen uitstralen eerder verdedigend en gesloten dan aanmoedigend en open. Deze sfeer wordt mede veroorzaakt doordat deze zelfde leerlingen het vak ook als vreselijk zinloos, nutteloos, stom en saai beschouwen. Je zou kunnen denken dat een leerling die wél gemotiveerd is om te werken aan zijn identiteitsontwikkeling en de ervaring heeft dat dit door het vak levenskunde niet gelukt is eerder zoiets schrijft als: *“Het vak heeft helaas niet zoveel met me gedaan. Ik hoopte dit wel, maar ik heb het gevoel alsof het me niet kon raken, het me niet verandert heeft.”* Ook herken ik de theorie van Dohmen hierin terug. Dohmen omschrijft levenskunst als zelfzorg. Met opvoeding, onderwijs en levenservaring bereik je volgens Dohmen nog geen levenskunst. Er is een bijzondere vorm van aandacht, zelfzorg nodig, wil er een mogelijkheid zijn tot het bereiken van een eigen levenskunst. Het lijkt erop alsof de leerling het ook vooral zelf moet willen.

Daarnaast herken ik verder, en dan voornamelijk vanuit de enquêtes, dat er leerlingen zijn die het vak levenskunde als 'erg saai' ervaren. Het lijkt er op alsof zij niet goed raad

weten wat te doen met hetgeen ze aangereikt krijgen tijdens een les levenskunde. Waar de ene leerling smult van een discussie over een bepaald onderwerp, zucht de andere leerling van verveling ‘o nee, niet weer!’. Zij willen op zich best meewerken aan een leuke les, maar vinden het onderwerp of het voeren van discussies erg saai en moeilijk. Zo lees ik: *“Het is een saai vak, want je zit de hele tijd, maar als je bijvoorbeeld antwoord hebt gegeven, dan gaat de docent steeds door op het antwoord, maar geen 5 minuten, maar soms een half uur!”* en *“Ik vind het een rotvak want de opdrachten zijn vaak heel moeilijk. Misschien wel handig, maar saai en ik snap er niets van”*, en tegelijkertijd ook *“Het is naar mijn mening een verbredend en verruimend vak, vooral het filosofische gedeelte.”*. Het lijkt erop alsof de ene leerling het heerlijk vindt om uitgedaagd te worden in het nadenken en filosoferen, terwijl de andere leerling totaal niet weet wat hij moet doen met een filosofische stelling. Dit komt overeen met nog een conclusie uit het onderzoek van Veugelers, namelijk dat de ene leerling over meer reflectieve vaardigheden beschikt dan de andere leerling. Leerlingen met goede reflectieve vaardigheden begrijpen wat ze kunnen doen met reflectieve opdrachten en vinden het leuk om verder uitgedaagd te worden. Leerlingen met weinig reflectieve vaardigheden, begrijpen de opdrachten minder goed en vinden het lastig om in discussie te gaan. Hierdoor zal het doel van het vak levenskunde meer effect kunnen hebben bij de ene leerling dan bij de andere.

Kort samengevat:

- Er zijn leerlingen die de ervaring hebben dat ze hetgeen er bij levenskunde besproken wordt allang begrijpen en eigen hebben gemaakt.
- Er zijn leerlingen die niet willen werken aan hun identiteitsontwikkeling.
- Er zijn leerlingen die niet alles wat in hun leven speelt willen delen met de medeleerlingen en de docent.
- Er zijn leerlingen die niet beschikken over reflectieve vaardigheden en hierdoor weinig vat kunnen krijgen op het vak.

Toch is de meerderhelft van het aantal leerlingen positief over het vak levenskunde, en erkent ook een grote groep leerlingen (ongeveer de helft) dat het vak hen ondersteunt in hun identiteitsontwikkeling.

Je veilig voelen in de groep (hypothese 4) is hierbij belangrijk. *“Ik vind het vak levenskunde zelf beter dan ik ooit had verwacht. Ik vind dat je je mening hier altijd kan geven zonder benadeeld te worden en dat vind ik juist heel goed.”*

Daarnaast zag ik, vooral tijdens de interviews, dat de leerlingen het fijn vonden om tijdens de lessen aangesproken te worden op wat zij vonden. Het lijkt alsof de leerlingen er graag toe doen, alsof zij erkend willen worden als eigen wezens met eigen meningen, gevoelens, ervaringen, verlangens en gedachten, en hier ook de verantwoordelijkheid voor willen nemen. De hypothesen 8, 9 en 10 spelen hierin een belangrijke rol. *“Je leert je mening te uiten en gevoelens te tonen. Dat hoort niet in mijn persoonlijkheid, dus ik leer nieuwe dingen ‘in’ mezelf”* en *“Door de discussies leer ik zelf wat ik er van vind. Ik leer mezelf daardoor beter kennen”* en *“Je leert over het leven. Je gaat over dingen nadenken. Zonder levenskunde zou ik waarschijnlijk niet over bepaalde zaken hebben nagedacht”*.

Daarnaast kwam in voornamelijk de enquêtes naar voren dat de meeste leerlingen het onderdeel drama ontzettend leuk en goed vinden. Niet alleen omdat het leuk is, een soort van afleiding en ontspanning, maar ook volgens sommigen, omdat je daardoor beter met sommige situaties kunt omgaan. *“Drama is ontspannend”*, *“Ik vind drama leuk. Daar kan ik me uitleven en overdrijven”* en *“Met drama leer ik anders te reageren op situaties om problemen zo goed mogelijk op te lossen”*. Toch vinden ook nu weer bepaalde leerlingen drama lastig of niet leuk: *“Drama vind ik leuk om naar te kijken, maar zelf doen doe ik liever niet”* en *“Drameren vind ik niet zo leuk, omdat dat niet in mijn straatje ligt”*.



Kort samengevat:

- Leerlingen willen zich veilig voelen in een groep.
- Leerlingen vinden het fijn om aangesproken te worden als verantwoordelijke, autonome personen.
- Variatie in lessen is in die zin belangrijk dat je iedere keer andere leerlingen aanspreekt. De één houdt van discussiëren, de ander houdt van drama.

Een unaniem antwoord op de vraag of levenskunde volgens leerlingen bijdraagt aan hun identiteitsontwikkeling, heb ik (helaas) niet. Wel kan ik melden dat het grootste gedeelte van de leerlingen die ik gesproken of geënquêteerd heb, hier “ja” op zeggen. Maar dit is, zoals we hebben gezien, niet bij iedere leerling zomaar een “ja”. Het is in de beantwoording van de vraag of het vak levenskunde bijdraagt aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen, nodig volgens de leerlingen om enkele nuanceringen aan te brengen. Uit alle gesprekken en de enquêtes beschrijf ik hieronder de belangrijkste nuanceringen:

- Veel hangt van de context en persoonlijkheid van de leerling af. De ene leerling is de andere leerling niet. De ene leerling heeft van huis uit al enige sociale bagage meegenomen en vindt het vak levenskunde wel leuk, maar niet leerzaam. De andere leerling vindt het vak levenskunde juist erg moeilijk, vaak vanwege een gebrek aan deze sociale bagage.
- Veel hangt van de professionaliteit van de docent af. Juist vanwege de diversiteit binnen de klassen, is het de kunst van de docent om iedere leerling zo te bereiken, dat hij of zij zich ook daadwerkelijk ondersteund voelt. Dit werd al geprobeerd door leerlingen reflectieverslagen en portfolio's te laten maken; zoveel mogelijk komt dan van de leerling vandaan. De leerling heeft zo de ruimte en keuze in de vraag waar hij of zij zich mee bezig wil houden. Maar kennelijk is dit niet voldoende, en dient er ook in het lesaanbod meer rekening te worden gehouden met de diversiteit binnen de groepen. Dit is één van de leerpunten voor het vak levenskunde.
- Identiteitsontwikkeling speelt zich ook af binnen school, bij andere lessen, thuis en op straat. Levenskunde benoemt de dingen alleen meer. Het is dus niet zo dat leerlingen zich ‘alleen maar’ bij het vak levenskunde ontwikkelen (en dat is maar goed ook). Hier dient de docent, maar ook de school, rekening mee te houden. Dit betekent namelijk dat ‘het idee van levenskunde’ (een bijdrage leveren aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen) ook plaats dient te vinden bij andere lessen, alsook binnen de school zelf. Wanneer men wil dat de doelstelling van het vak levenskunde zo effectief mogelijk behaald dient te worden, dan zal er beleid dienen te komen over het vraagstuk hoe levenskunde geheel binnen de school te integreren valt.

### **Paragraaf 5.3.                      Persoonlijke reflectie**

Al met al ben ik erg tevreden over de resultaten van dit onderzoek. Niet zozeer omdat deze resultaten toch positieve geluiden laten horen, maar vooral omdat ik met deze resultaten verder kan bouwen aan het vak levenskunde, zodat het aan kwaliteit wint. Waar we met het vak levenskunde verder aan kunnen werken, zijn de volgende punten:

- Leren om met de diversiteit binnen de groepen om te gaan (verschil leerling met veel/weinig sociale bagage en leerlingen met veel/weinig reflectieve vaardigheden).
- Leren om levenskunde verder te integreren in de cultuur van het Luzac Lyceum.

- Leren om de veiligheid binnen de groep te verhogen.
- Leren om beter aan te sluiten bij de thema's die bij de verschillende groepen spelen (keuzes maken; sociale vaardigheden).

Deze punten kunnen bereikt worden door je als docent allereerst heel bewust te zijn van waar je mee bezig bent, welke leerlingen je voor je hebt staan en hoe je aan al die leerlingen tegemoet kunt komen. Daarnaast zou je aan de groep kunnen vragen welke thema's zij zelf verder zouden willen verdiepen, om zo beter aan te sluiten bij wat er in de groep speelt. Hoe levenskunde verder geïntegreerd kan worden in de cultuur van het Luzac Lyceum, weet ik nog niet. Daar ga ik me de komende maanden in verdiepen, zodat daar ook binnen Luzac concreet en bewust aan gewerkt kan worden.

# Literatuurlijst

- Baumeister, R., *Meanings of life* (5e druk; New York 1991)
- De Botton, Alain, *Hoe Proust je leven kan veranderen* (7<sup>e</sup> druk; Amsterdam 2005)
- Dohmen, Joep, *De noodzaak van een eigen levenshouding* (z.p. 2006)
- Dohmen, Joep, *Hoe legitiem is het verlangen jezelf te zijn?* (z.p., z.j.)
- Haste, Helen, 'Constructing the citizen', *Political Psychology* 25 (2004) p. 413 - 440
- Munnik, C. de & Vreugdenhil, K., *Onderwijs Ontwerpen, Het didactische routeboek als werkboek voor de Pabo* (Groningen 2001)
- Onfray, Michel, *Atheologie. De hoofdzonden van jodendom, Christendom en islam* (2e druk; Amsterdam 2006)
- Savater, Fernando, *De moed om te kiezen. Een filosofie van de vrijheid* (Utrecht 2005)
- Savater, Fernando, *Het goede leven. Ethiek voor mensen van morgen* (7<sup>e</sup> druk; Utrecht 2003)
- Savater, Fernando, *De waarde van opvoeden. Filosofie van onderwijs en ouderschap* (Utrecht 2001)
- Tongeren, Paul van, *Deugdethiek. Een inleiding in de deugdethiek* (2<sup>e</sup> druk; Amsterdam 2004)
- Veugelers, Wiel en Ewoud de Kat, *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs* (Apeldoorn 2005)
- Veugelers, Wiel, *Docenten en waardenvormende dialogen. De Pedagogische Dimensie*, nr. 46 (Amsterdam 2006)
- Wal van der, Jos, Ineke de Mooij en Jacob de Wilde, *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding. Een praktijkgericht boek* (Bussum 1996)

## Websites

<http://www.fontys.nl>

<http://zedenleer.telenet.be>

## **Bijlagen**

### Bijlage 1

Koole, R., *Informatiememo voor ouders over het Luzac Lyceum*, brochure 2007

### Bijlage 2

De enquête

### Bijlage 3

Reflectieformulier

### Bijlage 4

Twee voorbeelden van lessen levenskunde

### Bijlage 5

Lesvoorbeeld levenskunde naar

### Bijlage 6

Toetsingsformulier

# Bijlage 1

## **Van brugklas tot diploma: het Luzac Lyceum voor de ouders**

Luzac Lyceum wil een alternatief bieden naast uw keuzemogelijkheden in het regulier voortgezet onderwijs. In de vorm van een kleine, plezierige school leiden wij leerlingen op voor het mavo, havo of vwo diploma. Elke vestiging telt maximaal 180 leerlingen, verdeeld over tenminste tien groepen, met maximaal 15 leerlingen in een groep. De leerlingen worden ingedeeld in gemengde groepen per leerjaar. Luzac Lyceum biedt persoonlijke aandacht voor de leerling, gedegen onderwijs door top docenten en we helpen de leerlingen om beter te leren. Leerlingen kunnen instromen in ieder leerjaar van het voortgezet onderwijs, en desgewenst ook weer uitstromen aan het eind van een leerjaar. De kwaliteit en de organisatie van het onderwijs van Luzac Lyceum is zo dat uw kind meer bereikt dan hij of zij voor mogelijk houdt.

### **Erkenning**

Luzac Lyceum is een door de minister van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen aangewezen school voor voortgezet onderwijs. Alle resultaten en overgangsbewijzen zijn volledig uitwisselbaar met andere erkende scholen voor voortgezet onderwijs.

### **Gedegen onderwijs**

Het onderwijsprogramma richt zich op drie kerndoelen: we helpen de leerlingen beter en gemakkelijker te leren, we helpen de leerling om te gaan met keuzes maken en we helpen de leerling om te leren slagen voor de doelen die hij of zij zich stelt.

Uw zoon of dochter helpen wij om vaardig te studeren. We leren met behulp van slimme manieren om kennis te verwerven, samenvattingen en planningen te maken. En we helpen om te gaan met spanningen rond toetsen. De lessen zijn gedegen zodat uw kind een solide basis van kennis en vaardigheden opbouwt. De snellere leerlingen krijgen bovenop de lessen extra verrijkingslessen en de langzamere leerlingen krijgen extra steunlessen. Het huiswerk wordt op school gemaakt. Wij zorgen voor de begeleiding bij het huiswerk en de controle op het maken. Daar kunt u op rekenen. Als uw kind thuis komt is het schoolwerk gedaan. 's Avonds is er tijd voor ontspanning.

### **Helpen bij ontwikkeling**

In de middelbare schooltijd hebben kinderen behoefte aan ondersteuning en stimulering van hun ontwikkeling. Luzac Lyceum helpt de leerling door persoonlijke begeleiding in het omgaan met leren en het dagelijkse leven. We geven filosofie, drama, tekenen en muziek om te helpen keuzes te leren maken en te genieten van het leven. We ondersteunen de ontdekking van de eigen mogelijkheden en de zoektocht naar wat het beste bij de leerling past en welke kwaliteiten de leerling heeft. Zodoende wordt het kiezen van de juiste vervolgopleiding en het passende beroep gedegen voorbereid.

Leren slagen: Slagen bij Luzac! is onze credo en dat is niet voor niets zo. Slagen is mogelijk als je doelen stelt en de juiste houding en inzet vertoont om je doel te bereiken. U kunt erop rekenen dat de leerlingen van het Lyceum leren hoe zij hun talenten optimaal kunnen benutten zodat zij meer bereiken dan zij zelf voor mogelijk houden.

### **Persoonlijke begeleiding**

De begeleiding van leerlingen is gericht op het bereiken van de doelen die vooraf afgesproken zijn. Iedere leerling heeft een toegewijd leerlingbegeleider die driewekelijks gesprekken voert op basis van een begeleidingsplan. U wordt op de hoogte gehouden van de vorderingen van uw kind door middel van een rapportage die tweemaandelijks aan u wordt opgestuurd per post of e-mail. U kunt tussentijds altijd telefonisch en persoonlijk overleg voeren met de rector of de leerlingbegeleider. Uitgangspunt bij de begeleiding is de leerling te helpen zijn gedrag te sturen. De begeleider zal gedrag benoemen in termen als behulpzaam of niet behulpzaam, de leerling zal ondersteund worden in het formuleren van behulpzame gedachten over zichzelf en zijn of haar gedrag. Een tweede taak van de begeleiding is voorbereiding van de keuze voor beroep en/of vervolgopleiding van de leerlingen. Door voorlichting, ervaringen in de projectweken en door testen zal de leerling zoveel mogelijk voorbereid worden op de keuze voor vervolgopleiding en beroep, en daarmee samenhangend voor het meest geschikte examenprofiel in de bovenbouw.

### **Les gemist?**

Lesuitval is soms onvermijdelijk maar wordt te allen tijde opgevangen door huiswerkbegeleiding of invaldocent. Als een docent meer dan twee lessen per kwartaal mist dan worden de lessen sowieso ingehaald. Daar kunt u op rekenen. In de huiswerkbegeleiding studeren leerlingen onder toezicht en begeleiding. Leerlingen worden ook gestimuleerd om elkaar de leerstof uit te leggen en te overhoren.

### **Lesmethode**

De vakdidactiek wordt niet éénduidig voorgeschreven. De vakdocent krijgt de ruimte om de lesmethode per les aan te passen aan de leerdoelen die hij of zij met de leerlingen moet behalen. In de praktijk zal dit betekenen dat er lesgegeven zal worden met diverse werkvormen, zowel met repetities als met opdrachten. De prestatiebeoordeling zal op individueel niveau plaatsvinden. Vrijblijvendheid ontbreekt omdat het leerdoel bekend is en getoetst wordt.

### **Afspraken**

Luzac Lyceum is een betrokken én strikte school die van haar leerlingen, docenten en medewerkers vraagt om afspraken na te komen. De regels van de school zijn simpel en dienen te worden nageleefd. Als leerlingen dat niet doen worden zij erop aangesproken en worden consequenties aan het niet nakomen van de afspraken gekoppeld. Zo kan het voorkomen dat een leerling op zaterdag moet terugkomen om extra huiswerk te komen maken. Nakomen van deze afspraken vinden wij heel belangrijk voor een vruchtbare samenwerking met de leerling en de ouders. Niet nakomen van de afspraken is een reden om de leerling definitief van school te verwijderen of niet toe te laten tot het volgende leerjaar. Drugsgebruik in en rondom de school is verboden en leidt tot onmiddellijke verwijdering van de school.

### **Kwaliteit**

U mag Luzac Lyceum eveneens houden aan de afspraken die wij met u maken. Luzac heeft een Iso 9002 certificering voor al haar activiteiten en zij heeft een nauw contact met de inspectie van onderwijs zodat er regelmatige toetsing van de kwaliteit van het onderwijsproces plaatsvindt.

### **Voor wie is Luzac Lyceum geschikt?**

Luzac Lyceum is geschikt voor kinderen van 12 jaar en ouder die een opleiding voor voortgezet onderwijs willen volgen aan de mavo, havo of vwo. Als je leren leuk of nodig

vindt dan is Lyceum een geschikte plaats om je opleiding te volgen. Leerlingen kunnen instromen in de eerste klas maar ook in de hogere klassen. Aan de hand van het intakegesprek en aan de hand van cijfers uit eerdere schooljaren wordt de toelating bepaald en het toelatingsniveau. Door de gestructureerde en doelgerichte aanpak van het Luzac Lyceum verdwijnen veel leerachterstanden als sneeuw voor de zon en voor de resterende drempels is een gerichte begeleiding vaak voldoende. In de eerste klas wordt een deel van de lagere school stof herhaald.

### **De meerwaarde van Luzac Lyceum**

- Kleinschaligheid: maximaal 180 leerlingen per school, 15 leerlingen per klas
- Gedegen:
  - U kunt er op rekenen dat we gaan werken zoals we beloven, daarop zijn we aanspreekbaar en afrekenbaar
  - Kennis krijgt meer aandacht, kennis hiaten uit het basisonderwijs worden weggewerkt.
- Persoonlijk
  - Iedere leerling wordt persoonlijk begeleid zodat een individueel traject kan ontstaan.
  - Doelgericht: we werken samen met de leerling en de ouders om een vooraf samen met de leerling bepaald doel te bereiken
  - Opvoedend: aandacht voor omgangsvormen en levenshouding
- Uw kind zal met plezier het Lyceum volgen.
  - Verbeteringen worden snel zichtbaar door de intensieve lessen en begeleiding
  - Luzac Lyceum is overzichtelijk, iedereen kent elkaar
  - Als je thuis bent ben je ook echt vrij en heb je tijd om te ontspannen
  - Muziek, toneel, filosofie, tekenen en sport zijn een vast onderdeel van de lessen.

### **De opleidingen van het Lyceum**

Mavo (vmbo t)

Havo

Vwo

Alle opleidingen zijn full-time. Aan het Luzac College kan de opleiding in de bovenbouw versneld gevolgd worden en is een deelpakket mogelijk.

### **Aanmelding en toelating**

Het Lyceum start met een introductieprogramma op 21 augustus in regio Zuid, 28 augustus in regio Midden en op 4 september in regio Noord. De aanmeldingen starten op 14 april. Elke aanmelding vindt plaats na een intakegesprek. De rector van Luzac Lyceum beslist na het intakegesprek over toelating van de leerling. Bij twijfel kan een test uitkomst bieden. De resultaten van de Cito toets van de lagere school vormen geen bindende voorwaarde voor toelating. Op grond van argumenten en onderbouwing kan de rector afwijken van de ondergrens van de toelatingsnormen van het Cito. Luzac Lyceum committeert zich in dergelijke situaties aan de doelstellingen van de ouders en de leerling. De rector onderbouwt zijn beslissing in het intake verslag. Voor toelating in hogere leerjaren geldt de verplichting van een geldig overgangsbewijs van de afleverende school.

## Bijlage 2

### Enquête levenskunde

Beschrijf in een aantal zinnen wat je van het vak levenskunde vindt

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Waarom zou het vak levenskunde belangrijk voor je kunnen zijn?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Waarom zou je het vak levenskunde niet zo belangrijk kunnen vinden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Identiteitsontwikkeling wordt wel eens omschreven als *'het ontwikkelen van jezelf'* of *'het ontwikkelen van een eigen persoonlijkheid'*.

Beschrijf in een aantal zinnen of het vak levenskunde voor jou bijdraagt aan je identiteitsontwikkeling. Leg uit waarom wel of waarom niet.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Denk je dat je zonder het vak levenskunde dezelfde ontwikkelingen had meegemaakt als dat je nu hebt meegemaakt? Leg je antwoord uit.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Bijlage 3

**Luzac Lyceum**

**Nadenkblad**

Datum:.....
Naam leerling:.....
Klas:.....

Beschrijf wat je gedaan hebt:.....
.....
.....
.....
.....

Beschrijf wat je bedoeling was:.....
.....
.....
.....
.....

Beschrijf wat de ander (de docent) jou ziet doen:.....
.....
.....
.....
.....

Beschrijf waarom dit gedrag ongewenst wordt gevonden:.....

.....

.....

.....

.....

Beschrijf wat je de volgende keer beter kunt doen:.....

.....

.....

.....

.....

Handtekening leerling:

Genomen maatregel(en) door de schoolleiding:.....

.....

.....

.....

.....

Handtekening schoolleiding:

# Bijlage 4

## EETONDERZOEKJE; THEMA NORMAAL - ABNORMAAL

**Doelgroep: klas 1**

### Benodigdheden

- Opdracht eetonderzoekje
- 6 maal 6 bakjes
- Verschillende soorten 'abnormaal' voedsel (zeewier; baklava; blauwe kaas; tempeh; stokvis; kaviaar; berebere; geroosterde sprinkhanen etc)

### Vorbereiding

- Van tevoren boodschappen doen en 6 verschillende soorten 'abnormaal' voedsel kopen
- Ieder soort 'abnormaal' voedsel in een (genummerd) bakje doen.
- Opdrachten eetonderzoekje kopiëren

### Programma

- 0 – 15 minuten: huiswerk bespreken
- 15 – 40 minuten: eetonderzoekje
- 40 – 50 minuten: nabespreken eetonderzoekje

### Doelstellingen

- Leerlingen ervaren het ruiken, zien en eventueel proeven van 'abnormaal' eten
- Leerlingen kunnen vertellen hoe ze zich voelden tijdens de ervaring met 'abnormaal' eten

## PROGRAMMAONDERDELEN

- Huiswerk De leerlingen hebben voor vandaag een aantal vragen over 'het toilet in Frankrijk' moeten maken (zie leerlingenboek). Deze worden besproken. Waren er problemen? Heeft iemand iets te vragen? Wil iemand er iets over kwijt?
- Eetonderzoekje De klas wordt in zes groepen opgedeeld (het streven is naar een groepje van maximaal vijf leerlingen). Elk groepje krijgt zes verschillende bakjes en een eetonderzoek-opdracht. De leerlingen proberen samen uit te zoeken wat er in die bakjes zit. Dit kan door te proeven, door te ruiken of door het simpel weg te observeren. Hun resultaten vermelden ze op het opdracht-formulier.
- Nabespreken In ieder groepje vertelt één leerling de antwoorden op de vragen die dat groepje heeft bedacht. Ook wordt er aandacht gegeven aan wat de leerlingen voelden tijdens het eetonderzoek. Durfde

je te proeven? Zo nee, waarom niet? Zo ja, hoe vond je dat? Wanneer er tijd over is kan de docent de leerlingen een aantal woorden op laten schrijven die beschrijven hoe de leerling zich tijdens het onderzoek voelde. Vervolgens kan ook dit weer nabesproken worden.

## **LES 2**

## **GOKKEN; THEMA GRENZEN**

**Doelgroep: klas 2**

### **Benodigdheden**

- Roulette- spel
- Nep geld (of snoep (spekkies): werkt ook heel goed!)

### **Voorbereiding**

- Benodigdheden aanschaffen

### **Doelstellingen**

- De leerlingen ervaren hoe het is om te gokken
- De leerlingen kunnen uitleggen waarom gokken verslaafd kan werken
- De leerlingen kunnen uitleggen wat je als gokverslaafde aan een gokverslaving kunt doen, om van de verslaving af te komen
- De leerlingen kunnen uitleggen wat je als samenleving kunt doen om gokverslavingen te voorkomen en te bestrijden
- De leerlingen kunnen de grens onderzoeken tussen genieten en verslaafd zijn

### **Programma**

- 0 – 45 minuten: roulette
- 45 – 60 minuten: tweede onderzoek grens

## **PROGRAMMAONDERDELEN**

Roulette:

De leerlingen krijgen allen tien spekkies, snoepjes of stukken nep- geld. Deze kunnen ze inzetten op de roulette- tafel. De docent draait steeds de roulette schijf. Afhankelijk van de inzet van de leerlingen, verliezen sommige leerlingen snoep/geld en andere leerlingen winnen wat. De docent kan vooraf eerst even uitleggen hoe het spel roulette werkt. Na het spelen van het spel, wordt het spel nabesproken. Hoe voelde het om te gokken? Waarom kan gokken verslavend zijn?

Tweede onderzoek grens:

We besteden tijd aan het onderzoek naar de grens tussen genieten en verslaafd zijn.

# Bijlage 5

## Lesontwerp 'Nieuwe levensbeschouwing'

### Doelgroep

- Bovenbouw leerlingen havo/vwo

### Lesdoelstellingen

1. De deelnemers zijn in hun kennis over de vijf verschillende levensbeschouwingen (jodendom, christendom, islam, hindoeïsme, boeddhisme) wakker geschud door actieve deelname aan de quiz.
2. Leerlingen kunnen drie gezamenlijke waarden en uitgangspunten opnoemen van de vijf verschillende levensbeschouwingen (jodendom, christendom, islam, hindoeïsme, boeddhisme).
3. De deelnemer kan zijn/haar ervaring ten aanzien van de aanslagen van 11 september 2001 benoemen.
4. Leerlingen vertellen in hoeverre zij denken kennis te hebben over de verschillende godsdiensten en kunnen na de quiz vertellen of de verwachtingen over henzelf is meegevallen of tegengevallen.

### Lesschema

Tijd	Informatie	Subjectief Concept	Praktijk
5 minuten	Uitleg quiz	Hoeveel kennis heb je?	
10 minuten	Quiz		Quiz
2 minuten		Hoe vond je de quiz?	
7 minuten		Stilstaan bij 11 september 2001	
20 minuten			Ontwerp van nieuwe levensbeschouwing
8 minuten	Presentaties nieuwe Levensbeschouwing		Presentaties nieuwe Levensbeschouwing
3 minuten		Hoe vond je het ontwerpen van een nieuwe levensbeschouwing?	

### Uitwerking verschillende lesonderdelen

- Uitleg quiz: de tafels zijn zo geplaatst in het lokaal dat er drie centrale plekken zijn ontstaan. Leerlingen hebben de ruimte om van de ene plek naar de andere te lopen. Een powerpointpresentatie, waar straks de quiz op vertoond wordt, staat gereed. De centrale plekken zijn gemarkeerd met A, B en C. Leerlingen krijgen zo steeds een vraag te zien met daarop drie antwoordmogelijkheden (A, B of C). Zodra de vraag getoond is, dienen de leerlingen naar die centrale plek te lopen die overeenkomt met het antwoord waarvan zij denken dat deze correct is op de vraag die getoond is.

- Quiz: de quiz wordt gespeeld. Van tevoren wordt aan de leerlingen gevraagd in hoeverre zij denken kennis van de verschillende religies te hebben.
- Hoe vond je de quiz?: aan deelnemers wordt gevraagd hoe ze de quiz vonden om even stil te staan bij hun ervaring. Hadden ze inderdaad die kennis over de levensbeschouwingen zoals ze van tevoren dachten? Of is dit tegengevallen, dan wel meegevallen.
- Stilstaan bij 11 september 2001. Deelnemers vertellen waar ze die dag waren, hoe ze het nieuws van de aanslag hebben gehoord en welk gevoel ze daarbij hadden. Hier wordt even over gesproken.
- Uitleg nieuwe levensbeschouwing: al eeuwenlang spelen in verschillende landen godsdienstoorlogen af. De VN is dit beu. Zij wil graag proberen een nieuwe levensbeschouwing te ontwikkelen, die alle andere levensbeschouwingen overstijgt zodat er in de toekomst geen sprake meer is van onenigheid. Daarvoor heeft zij twee werkgroepen bij elkaar geroepen (dat zijn de deelnemers), waarvan de leden bestaan uit één boeddhist, één hindoe, één islamiet, één christen en één jood. Zij dienen in overleg te komen tot een nieuwe levensbeschouwing vanuit gezamenlijke waarden en uitgangspunten.
- Nieuwe levensbeschouwing: de gehele groep wordt in twee werkgroepen verdeeld met ieder dezelfde opdracht (zie uitleg). Zij moeten een naam bedenken voor de nieuwe levensbeschouwingen, alsook dienen zij de gezamenlijke waarden en uitgangspunten op een A3-papier te noteren.
- Presentaties nieuwe levensbeschouwingen: de nieuwe levensbeschouwingen worden gepresenteerd door de werkgroepen. Welke gezamenlijke waarden en uitgangspunten hebben zij gevonden?
- Reflectie nieuwe levensbeschouwing: aan de deelnemers wordt gevraagd wat zij van het ontwerpen van een nieuwe levensbeschouwing vonden, zodat zij even stil staan bij hetgeen ze net ontworpen hebben.

#### **Aanvullingen:**

1. Elk van de leden van de werkgroep krijgt een A4-tje mee met daarop in het kort een samenvatting van de levensbeschouwing die hij/zij representeert. Dit om te voorkomen dat leden zonder kennis van die levensbeschouwing aan het overleg beginnen.

## **Bijlage 6**