

Narthex

tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie

Kernfusie

Samenwerken met andere vakken en domeinen

Working apart together | Toekomstgericht onderwijs in levensbeschouwing | Levensbeschouwing boven tafel houden | Vakoverstijgend denken, werken en leren | Kansen zien en benutten | Dubbeldenken | “Ga met elkaar in gesprek over het vak” | Wikken en wegen | Vragen bij Curriculum.nu | Een meerstemmig verhaal | Het ABC van LEF | Samenleven in vrijheid

Narthex

Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie
Jaargang 18, nummer 3

ISSN 1569-3015

Narthex is een uitgave van: VDLG (Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst). www.vdlginfo.nl.

Abonnementen: Voor de jaargangen 1 (2001) tot en met 10 (2010) betaalt u € 7,- per nummer (64 pag.). Vanaf jaargang 11 kost een los nummer € 10,- (96 pag.). Een jaarabonnement (4 nummers) is vanaf 1 januari 2018 € 32,50. Abonnementsgeld dient vooruit te worden betaald na ontvangst van een factuur. Abonnementen worden automatisch verlengd. Geen verzendkosten voor abonnementen binnen Nederland.

Opzeggen abonnement: schriftelijk uiterlijk één maand voor het verstrijken van de abonnementsperiode (= 1 januari 2019).

Opzegging abonnement door VDLG-lid: schriftelijk uiterlijk één maand voor het verstrijken van het verenigingsjaar (= 1 september 2019).

Administratie- en redactieadres: *Narthex*, Postbus 381, 3440 AJ Woerden. Contactpersoon: Joke Gobert, T: (0348) 744 101, E: narthex@verus.nl.

Advertentieopgave: *Narthex*, Postbus 381, 3440 AJ Woerden. Contactpersoon: Joke Gobert, T: (0348) 744 101, E: narthex@verus.nl. Opname van advertenties is mede onderworpen aan goedkeuring van de uitgever.

Kernredactie: drs. Tuur de Beer, Breda - Jochem Quartel MA, Abcoude - drs. Taco Visser, Woerden (hoofd- en eindredacteur).

Redactieraad: dr. Ina ter Avest, Ede - dr. Bill Banning, Gorinchem - Cocky Fortuin-van der Spek MA, Gouda - drs. Thom Geurts, Tilburg - drs. Pim de Haas, Amsterdam - Kees Hamers, Breda - drs. Jojanne Kemman, Utrecht - Loes Mulders MA, Amsterdam - drs. Marco Otten, Utrecht - drs. Jos de Pater, Baarn - dr. Jan Marten Praamsma, Zutphen - drs. Marie Louise Reijn, Hoofddorp - drs. Aart Jon Schimmel, Nijkerk - dr. Paul Vermeer, Vught - dr. A.W. van Wilgenburg, Amersfoort.

Ontwerp: ©Uitgeverij Damon, Budel.

Vormgeving: Studio Iris, Leende.

Omslag en foto's: wikimedia.commons.org, verzameld door Joël Valk, docent godsdienst aan het Corderius College in Amersfoort.

Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 juncto het Besluit van 20 juni 1974, St.b. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, St.b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Narthex

Working apart together

Ontwikkelingen inzake vaksamenwerking
en de paradoxale relatie met vakdidactiek

TACO VISSER

5

Toekomstgericht onderwijs in levensbeschouwing

Samen nadenken over gemeenschappelijke
uitgangspunten van de maatschappijvakken

KEES HAMERS

15

Levensbeschouwing boven tafel houden

Een dubbelinterview over wat wel en niet werkt
als levensbeschouwing samenwerkt

TUUR DE BEER

24

Vakoverstijgend denken, werken en leren

Het ontwikkelen van een vak gericht op
persoonlijke en maatschappelijke vorming

RENEE PEES

32

Kansen zien en benutten

Levensoriëntatie en zingeving op het snijvlak
van biologie en levensbeschouwing

AREND JAN WAARLO

38



Redactioneel 3 | **GEDICHT** 23 | **Dubbeldenken** JAN MARTEN PRAAMSMA 30 |

COLUMN Vakbekwaam PETER SLOB 42 | **“Ga met elkaar in gesprek over
het vak”** AART JON SCHIMMEL 44 | **Wikken en wegen** SACHA VAN DER ZANDE 51 |

Vragen bij Curriculum.nu GER VAN DER HEIJDEN 58 | **COLUMN De waan/zin**

van zelfreflectie SJOERD VAN DE VIJVER EN MICHEL VOGELZANG 62 | **Een meerstemmig
verhaal** ISOLDE DE GROOT E.A. 64 | **Het ABC van LEF** LOES MULDER 72 | **Samenleven**

in vrijheid JACOMIJN VAN DER KOOIJ E.A. 74 | **BEELDRUBRIEK Documentaire-**

foto's JOËL VALK 80 | **Kenniswerkplaats** ERIK RENKEMA 83 | **RELITRENDS God is a**

woman? 86 | **Kinderen van Adam** COCKY FORTUIN 88 | **Boekbesprekingen** 92

Personalia (hoofd)auteurs

Drs. A.A.J.A.M. de Beer is verbonden aan Fontys Lerarenopleiding Tilburg, Opleiding Levensbeschouwing. E: t.beer@fontys.nl

C. Fortuin-van der Spek MA begeleidt scholen bij ontwikkeling van identiteit en visie. E: cocky@spiritinschool.nl

Dr. I. de Groot is universitair docent educatie & democratie aan de Universiteit voor Humanistiek. E: I.deGroot@UvH.nl

C.W. Hamers MED is verbonden aan Fontys Lerarenopleiding Tilburg, Opleiding Levensbeschouwing. E: cwhamers-c@telfort.nl

Drs. G.P.J van der Heijden is docent levensbeschouwing en filosofie aan de KSE te Etten-Leur. Tevens is hij bestuurslid van de VDLG. E: ger@vdlginfo.nl

Dr. J. van der Kooij is onderzoeker en adviseur identiteit bij Verus. E: jvanderkooij@verus.nl

C. Matsinger en M. Timmermans zijn eigenaar van Young & Holy, dat relitrends (dagelijks), docenttrainingen en leerlingactiviteiten aanbiedt en (onderwijs)producten ontwikkelt. E: info@youngholy.nl en www.youngholy.nl

G. van Midden is tekstschrijver. E: gerardvanmidden@casema.nl

L.A.J. Mulders MA is projectleider VU Pre-University College aan de Vrije Universiteit in Amsterdam. E: l.a.j.mulders@vu.nl

R. Pees MED is religiewetenschapper en docent godsdienst/levensbeschouwing, maatschappijleer en filosofie aan het Roelof van Echten College in Hogeveen. E: r.pees@rvec.nl

Dr. J.M. Praamsma is (godsdienst)pedagoog en lerarenopleider aan de Universiteit Utrecht en de Christelijke Hogeschool Ede. E: j.m.praamsma@uu.nl

J. Quartel MA is docent levensbeschouwing aan het Veenlanden College en vakdidacticus GL aan de VU. E: qua@hetvlc.nl

Drs. E. Renkema is hogeschoolhoofddocent Levensbeschouwelijke Educatie en Diversiteit en docent Levo aan de pabo Windesheim in Zwolle. E: erik.renkema@windesheim.nl

Drs. A.J. Schimmel is adviseur identiteit bij Verus. E: ajschimmel@verus.nl

P. Slob is docent godsdienst aan CSG Willem de Zwijger in Schoonhoven. E: Sb@csgwillemdeszwijger.nl

Drs. J. Valk is docent godsdienst aan het Corderius College in Amersfoort. E: valkj@corderius.org

S. van de Vijver MED geeft levensbeschouwing en levensoriëntatie aan het Hofstad Lyceum te Den Haag en **M. Vogelzang MED** geeft levensbeschouwing aan het Alfrink College te Zoetermeer. E: VVR@hofstadlyceum.nl en vog@alfrink.nl

Drs. T.D. Visser is onder meer adviseur identiteit bij Verus. E: tvisser@verus.nl

Em. prof. dr. A.J. Waarlo was bijzonder hoogleraar persoonlijke en maatschappelijke oordeelsvorming rond erfelijkheid en gezondheid, universitair hoofddocent biologiedidactiek bij het Freudenthal Instituut van de Universiteit Utrecht en kort betrokken geweest bij de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht inzake levensbeschouwelijke en morele educatie. E: ajwaarlo@hotmail.com

Dr. A.W. van Wilgenburg is leraar godsdienst/levensbeschouwing en filosofie aan het Christelijk Gymnasium in Utrecht en vakdidacticus GL in Utrecht. E: A.W.vanWilgenburg@uu.nl

S.M. van der Zande MA is docent levensbeschouwing aan het College de Heemlanden in Houten. E: smvanderzande@gmail.com

Aan dit nummer hebben verder meegewerkt:

W. Adriaensen, docent levensbeschouwing aan het Newmancollege in Breda

P. van Helden MA, onder meer docent GL aan de Hogeschool iPabo te Amsterdam

M. Huijbregts, docent levensbeschouwing aan het Onze Lieve Vrouwelyceum in Breda

T.M. Jadnanansing, voorzitter van het dagelijks bestuur van stadsdeel Zuidoost van de gemeente Amsterdam

Drs. J. den Ouden, tot voor kort lerarenopleider en vakdidacticus GL aan het ICLON te Leiden

L. Tichelaar MA, docent levensbeschouwing aan het Onze Lieve Vrouwelyceum in Breda

Dr. J.I.G.M. Tuithof, lector didactiek van de gammavakken aan Fontys lerarenopleiding Tilburg en vakdidacticus geschiedenis bij de Universiteit Utrecht

J. de Wild MED, docent levensbeschouwing aan het Newmancollege in Breda

Kernfusie

Ruim tien jaar geleden werd de basisvorming vernieuwd. Om versnippering te voorkomen, kwamen er minder kerndoelen en vakken (met name in het vmbo). Sommige vakken werden samengevoegd tot leerdomeinen. Godsdienst/levensbeschouwing kreeg vaak een plek in Mens & Maatschappij, samen met zaakvakken als geschiedenis en aardrijkskunde. De heersende opvatting was dat vaksamenwerking leerlingen beter motiveert en betekenisvoller doet leren. *Narthex* vraagt zich af hoe de vlag er nu bij hangt inzake vaksamenwerking, in het geval ons vak daaraan meedoet.

In dit nummer blijkt dat er in een decennium veel kan veranderen. Het idee dat vaksamenwerking tot betekenisvoller leren leidt, hangt af van het perspectief waarmee je daarnaar kijkt. Tegenwoordig vinden onderzoekers dat een geslaagde vaksamenwerking vooral afhangt van de vakeigenheid van elk vak in de samenwerking, waarvoor ook een ervaren vakdocent vereist is. De titel 'kernfusie' wil dat uitdrukken: werk samen rond de kern van de vakken. Of dat dan een explosieve kernfusie wordt, zoals in de zon gebeurt, of een zoete vruchtenmix, zal blijken. Dit drukken de themafoto's uit, die Joël Valk heeft gekozen.

Samenwerken met vakken en domeinen

Taco Visser opent met een inleidend artikel over de ontwikkeling en de stand van zaken inzake vaksamenwerking. Hij laat hierin de huidige Fontys-lector gamma-didactiek, Hanneke Tuithof, aan het woord. Kees Hamers schrijft over zijn samenwerking met vakdidactici van andere vakken in de kenniskring van de vorige Fontys-lector op dit terrein, waar men met elkaar de vakeigenheid van de diverse vakken heeft benoemd en thematisch heeft uitgewerkt. Tuur de Beer zit in de huidige kenniskring en interviewt enkele leraren levensbeschouwing, die ook graag willen waken over de vakeigenheid. Renee Pees beschrijft een nieuwe samenwerkingsvorm, waarin godsdienst het dragende vak is in een gezamenlijk vak met maatschappijleer en filosofie. Tot slot schrijven Arend Jan Waarlo en Jan Marten Praamsma vanuit beta- en alfa-perspectief over vaksamenwerking.

Na deze vormen van vaksamenwerking volgen vijf artikelen over het domein burgerschap, vanuit de vraag of ons vak daar al dan niet goed bij past. Middenin het themadeel zit een afscheidsinterview met Jeannette den Ouden. Wij van de redactie en veel leraren zullen haar betrokkenheid, fijnzinnigheid en vakkundigheid enorm missen in de samenwerking ten behoeve van ons vakgebied.

Verder in dit nummer

Verder artikelen over verhalen uit de Koran en over een kenniswerkplaats. Ook hebben we weer recensies en onze diverse rubrieken, waaronder twee nieuwe rubrieken van drie auteurs: Sjoerd van de Vijver, Michel Vogelzang en Joël Valk.



Working apart together

Ontwikkelingen inzake vaksamenwerking en de paradoxale relatie met vakdidactiek

TACO VISSER

In hedendaagse onderwijsdiscussies draait het om vaardigheden die leerlingen nodig zouden hebben voor de 21e eeuw. Vakkennis is van ondergeschikt belang. Het gaat meer om vakoverstijgend werken of op zijn minst om vaksamenwerking. We zien dat ook terug bij Curriculum.nu. In deze inleiding op het thema van dit Narthex-nummer blik ik eerst terug op enkele eigen (onderzoeks)ervaringen met samenwerking tussen vakken in het middelbaar en hoger onderwijs. Van daaruit richt ik mij op de huidige stand van zaken op het gebied van vaksamenwerking. Dat doe ik op basis van de openbare les van en een gesprek met mijn oud-collega Hanneke Tuithof, die onder meer lector 'Didactiek van de gammavakken' is bij Fontys Lerarenopleiding Tilburg. Interessant is de paradox waarop zij wijst inzake vaksamenwerking en vakintegratie. Waar voorstanders daarvan beide in het licht van de ontwikkeling van algemene vaardigheden en houdingen zien, zet Tuithof beide juist in vakdidactisch perspectief. Tot slot heb ik Tuithof gevraagd welk advies zij aan ons vak wil geven inzake vaksamenwerking.

Ik weet mijn eerste stapjes op het gebied van vaksamenwerking nog goed. Samen met collega's van andere schoolvakken gingen we op mijn middelbare school themaweken opzetten, die op basis van de schoolnaam - het Groene Hart Lyceum - de naam groene weken kregen. Van mijn partner die Engels geeft op deze school, weet ik dat de jaarlijkse groene week na twintig jaar nog steeds bestaat.

Die samenwerking was vooral organisatorisch en pragmatisch. Er was allereerst een aantal weken per jaar over, naast het reguliere rooster en de toetsweken. Ten tweede bestond de samenwerking uit ieder voor zich vanuit het eigen vak werken aan een algemeen thema. Overigens deden veel vakken niet mee aan de groene weken. Dat gaf ten derde ook kansen om sommige projecten sterk vanuit levensbeschouwelijke vorming vorm te geven, waar andere collega's dan in meewerkten. In elk geval was het duidelijk op mijn oude school: de vakken-

structuur is leidend en als het nodig is, dan willen we leerlingen thematisch best wel wat leerervaringen geven. Van integratie van kennis en vaardigheden van verschillende vakken was geen sprake. Ik denk dat het in veel scholen zo ging (en nog gaat?).

Vakintegratie in Mens- en Maatschappijvakken

Tien jaar later maakte ik wat systematischer kennis met vaksamenwerking en vakintegratie, toen ik onder meer als vakdidacticus werkte aan de lerarenop-leiding van de Universiteit Utrecht. Dat was inzake een project op een vernieu-wingsschool, waar de leerlingen geen vakken volgden maar aan vakoverstij-gende projecten werkten. Eén daarvan werd georganiseerd, vormgegeven en onderzocht door onze studenten en de lerarenopleiders van de gammavakken van de UU. Dit project met de naam 'schooladoptie' werd geleid door Hanneke Tuithof, een collega vakdidactiek geschiedenis.

*Er wordt een wat eenzijdige onderwijskundige onderbouwing
gegeven van vakintegratie, waaruit zou blijken dat
leerlingen door middel van vakintegratie meer betekenisvol,
gemotiveerd, relevant en levensecht leren.*

In de schooladoptie leerde ik onder meer onderwijskundige theorievorming kennen omtrent vakintegratie, door middel van de bundel *Vakintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken* (Van Boxtel, 2009). De theorie uit de bundel bleek echter ook normatief geladen. Daar stoorde ik mij aan. Zo wordt er een wat eenzijdige onderwijskundige onderbouwing gegeven van vakintegratie, waaruit zou blijken dat leerlingen door middel van vakintegratie meer beteke-nisvol, gemotiveerd, relevant en levensecht leren. Een schema van vier model-len van vakintegratie in de vorm van een oplopende trap benadrukt dit. De onderste trede stelt de monodisciplinaire samenwerking voor (zeg maar, de klassieke vakkenstructuur in de school), waarna volgen: multidisciplinair (vak-ken werken samen 'apart' aan een thema), interdisciplinair (vakken werken vanuit verschillende perspectieven geïntegreerd samen aan een thema) en transdisciplinair (vakken zijn niet meer zichtbaar, maar levensechte thema's, kwesties en oplossingen). Dit schema is klip en klaar: de onderwijskundige hemel bevindt zich op de hoogste trede (en mijn oude school op de laagste). Deze normativiteit was, naast de te snelle associatie tussen vakintegratie en vernieuwingsonderwijs, een belangrijke reden voor onze lerarenopleiding om de schooladoptie in 2011 te verplaatsen naar een reguliere school. Dat is ook de context waarin veel studenten terecht komen. De vraag werd vervolgens hoe vakoverstijgende opdrachten in die context een plek kunnen hebben. En in

deze vaksamenwerking bleek dat studenten een hoge mate van overeenstemming bereikten inzake algemene vaardigheden (zoals: kritisch denken) en attitude-doelen (zoals: een open houding), terwijl op het gebied van vakvaardigheden en vakkennis de verschillen tussen vakken juist naar voren kwamen.

Levensbeschouwing en Mens & Maatschappij

In diezelfde tijd vond er in het voortgezet onderwijs, met name in het vmbo, ook een vakintegratie plaats in zogenaamde leergebieden, onder meer het gevolg van de vernieuwde basisvorming in 2005. Ons vak werd in die ontwikkeling een plaats toebedacht bij Mens & Maatschappij, een leergebied waarin de (zaak)vakken geschiedenis en aardrijkskunde de grootste plek hebben, naast economie, maatschappijleer en godsdienst/levensbeschouwing.

Vakintegratie was een nieuwe ontwikkeling in het (vmbo-) onderwijs, maar GL moet volgens vakdocenten GL niet zonder meer opgaan in Mens & Maatschappij.

In 2010/2011 heeft onze vakvereniging VDLG onderzoek laten doen naar de plek van ons vak in Mens & Maatschappij, waarvan Berber Vreugdenhil en ik een onderzoeksbrochure hebben geschreven (Claassen, Vreugdenhil & Visser, 2011). In dit onderzoek is onder meer onderzocht hoe op vier scholen de vakintegratie in Mens & Maatschappij in die tijd plaatsvond. Daarnaast is de respondenten, met name docenten GL, gevraagd naar de wenselijkheid van integratie van GL in Mens & Maatschappij. De meerderheid van hen was daar kritisch over. Er werd vooral gevreesd dat de vakeigenheid zou ondersneeuwen tussen de andere vakken. Ook was men bang dat niet alle docenten van de andere vakken voldoende vakdidactische vaardigheden GL zouden hebben. Enkele respondenten zagen het liefst dat GL naast integratie in Mens & Maatschappij ook een eigen vakstatus zou behouden, zodat de kwetsbaarheid van het vak beschermd zou kunnen worden.

Kortom: vakintegratie was in die tijd dan wel een nieuwe ontwikkeling in het (vmbo-)onderwijs, het vak GL moet echter volgens (deze) vakdocenten GL niet zonder meer opgaan in Mens & Maatschappij.

Bundels lectoraat didactiek van de gammavakken

Inmiddels schrijven we 2018. Fontys Lerarenopleiding Tilburg heeft een eerste lectoraatsperiode 'Vakdidactiek van de gammavakken' achter de rug (2013-2017), onder leiding van lector Tine Béneker. Aan dit lectoraat heeft Fontyslerarenopleider en tevens *Narthex*-redactielid Kees Hamers namens het vak levensbeschouwing een bijdrage geleverd. Het lectoraat heeft geresulteerd in

een diepgaande, meer theoriegerichte publicatie: *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken* (Béneker, 2018). Hamers schrijft over zijn vakbijdrage aan deze publicatie elders in dit nummer (zie pag. 15).

In maart 2017 was er intussen ook een ontwikkelgroep Mens & Maatschappij gestart, waarin curriculumontwikkelaars van SLO, (school)vakorganisaties en lerarenopleiders de samenwerking tussen Mens- en Maatschappijvakken in de schoolpraktijk hebben beschreven en systematisch hebben geanalyseerd. Deze groep stond onder leiding van Hanneke Tuithof, die inmiddels Béneker heeft opgevolgd als lector 'Didactiek van de gammavakken'. In april 2018 hield zij haar openbare les als lector. In die les besprak zij onder meer de uitkomsten van de ontwikkelgroep, die net als het lectoraat van Béneker heeft geresulteerd in een - deze keer meer praktijkgerichte - bundel: *Wat werkt als je samenwerkt. Voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken* (Tuithof, 2018). Tuithof gaat in deze tweede lectoraatsperiode vervolgonderzoek verrichten met haar kenniskring, waarin Fontys-lerarenopleider en tevens *Narthex*-redactielid Tuur de Beer nu namens levensbeschouwing zitting heeft. De Beer schrijft op pagina 24 in dit nummer over ervaringen van docenten levensbeschouwing met vaksamenwerking.

Het denken in termen van PCK of van vakdidactische kennis maakt duidelijk dat er in een schoolvak een didactische transformatie nodig is van de (vak)wetenschappelijke kennis.

Hart voor vakdidactiek

Zoals gezegd is Hanneke Tuithof mijn oud-collega aan de universitaire lerarenopleiding in Utrecht. Zij werkt naast haar functie als Fontys-lector 'gammadidactiek' onder meer als vakdidacticus geschiedenis in Utrecht. Ik ken haar in die functie ook niet zozeer van het genoemde project van vakintegratie (de schooladoptie), maar vooral als fervent vakdidacticus geschiedenis. Zij is dat al sinds 1994 en combineerde die functie van 2010 tot 2017 met dezelfde functie als vakdidacticus aan de Hogeschool Utrecht. Bovendien heeft zij haar



Hanneke Tuithof

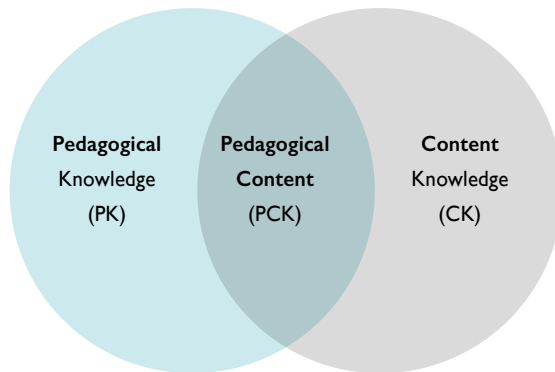
hart verpand aan de praktijk van het vak geschiedenis. Zij is vanaf 1992, toen zij docent werd, actief lid van de vakvereniging geschiedenis (VGN), geeft frequent nascholing aan docenten geschiedenis en is gepromoveerd op vakdidactisch onderzoek onder ervaren vakdocenten (Tuithof, 2017). In haar promotieonderzoek heeft zij een eigen vakdidactisch model ontwikkeld inzake de zogenaamde '*pedagogical con-*

tent knowledge' (PCK) geschiedenis, een voor ons vak relevante manier van vakdidactisch denken. Laat ik dat toelichten.

Pedagogical content knowledge

PCK is een combinatie van vakinhoudelijke kennis en didactische kennis (zie figuur 1). In het Nederlands zou je PCK kunnen vertalen als 'vakdidactische kennis'. Het denken in termen van PCK of van vakdidactische kennis maakt duidelijk dat er in een schoolvak een didactische transformatie nodig is van de (vak)wetenschappelijke kennis. Wetenschappelijke kennis krijgt een andere vorm door de context van de leerlingen die voor je zitten. Gymnasium-6 in Oost-Groningen of vmbo-2 in Amsterdam maakt volgens Tuithof nogal uit voor de didactische vertaling van vakkennis. In haar vakdidactische model gaat het uiteindelijk bij vakdidactische kennis (PCK) om vijf elementen:

1. Vakdoelen en overtuigingen (inzake docent-leerlinginteractie).
2. Kennis van didactische strategieën (gebruik van begrippen, bronnen, vakmethodologie etc.).
3. Kennis van het leren van leerlingen (beginsituatie en (leer)problemen).
4. Kennis van toetsing (summatief en formatief toetsen).
5. Kennis van het (bedoelde en geïmplementeerde) curriculum.



Figuur 1. *Pedagogical content knowledge* (vakdidactische kennis)

Belangrijke uitkomsten van haar onderzoek zijn dat de ontwikkeling van vakdidactische kennis tijd en aandacht nodig heeft (nascholing, collegiale consultatie tussen ervaren collega's) en dat doelen en overtuigingen van docenten belangrijk en sturend zijn bij de ontwikkeling van vakdidactische kennis. Aan het eind van dit artikel kom ik op dit intermezzo van vakdidactische kennis en nascholing terug.

Vaksamenwerking door middel van vakdidactische kennis

Als Hanneke Tuithof zo'n vurig voorstander is van vakdidactische kennis, wat betekent dat dan voor samenwerking binnen de gamma- of Mens- en Maatschappijvakken? Uit haar openbare les van april 2018 en uit een gesprek met haar in augustus 2018 maak ik op dat haar vakdidactische insteek een ander perspectief biedt op vaksamenwerking dan het eerder genoemde onderwijskundige perspectief.

Tuithof gaat, samen met haar ontwikkelgroep van het afgelopen jaar, in het denken over vaksamenwerking niet uit van de onderwijskundige normativiteit van de bovengenoemde oplopende trap van vakintegratie, zoals in mijn eerdere ervaringen met vaksamenwerking (de schooladoptie). Een eerste gevolg van haar perspectief is dat in de bundel *Wat werkt als je samenwerkt* (Tuithof, 2018) de in de praktijk onderzochte samenwerkingsvormen gewoon naast elkaar worden beschreven. Er is in de bundel weliswaar een indeling van de praktijkvoorbeelden - eerst 'praktijkvoorbeelden van het vak Mens & Maatschappij', dan 'Voorbeelden van thematisch werken' (al dan niet in vernieuwingscholen) en tot slot 'Unieke voorbeelden of aanpakken' (waaronder drie voorbeelden met ons vak erbij) -, maar deze indeling getuigt niet van normativiteit. Volgens Tuithof is de ene vorm van vaksamenwerking of vakintegratie dan ook niet beter dan de andere. Scholen maken vanuit hun eigen onderwijsvisie en context eigen keuzes. Om goede keuzes te kunnen maken, is de ontwikkelgroep wel op zoek gegaan naar succesfactoren voor geslaagde vaksamenwerking. Daar kom ik nog op terug.

Tuithof gaat in het denken over vaksamenwerking niet uit van de (on)bewuste onderwijskundige normativiteit van een oplopende trap van vaksamenwerking.

De op het eerste oog pragmatische insteek van Tuithof - de bundel beschrijft en duidt de praktijk - is volgens haar ook een kenmerk van hoe veel scholen tot vaksamenwerking komen. Ze vertelt me dat de motieven van veel scholen voor vaksamenwerking meestal pragmatisch/organisatorisch van aard zijn. Daarnaast zijn er pedagogische motieven. Met name de keuze voor het vak Mens & Maatschappij en voor thematisch werken komt in veel scholen voort uit motieven als: minder vakken op het rooster (organisatorisch) en minder handen voor de klas (organisatorisch), of meer inhoudelijk gezegd: meer inzetten op een goede relatie tussen docenten en leerlingen (pedagogisch). Zelf blijkt Tuithof overigens veel te zien in de derde categorie van unieke voorbeelden of aanpakken. Dit zijn voorbeelden van vaksamenwerking die veelal van docenten van verschillende vakken zelf uitgaan en volgens haar daarom

- en vanwege een gerichtheid op vakdidactische kennis - een grote kans tot geslaagde samenwerking hebben. Een voorbeeld hiervan is de ontwikkeling van het vak GMF (godsdiens, maatschappijleer, filosofie), waarover Renee Pees elders in dit nummer schrijft (zie pag. 32).

De motieven voor vaksamenwerking bestaan in de praktijk meestal uit organisatorische en pedagogische motieven.

Vaksamenwerking bezien vanuit een beschrijvend model

Een ander gevolg van het ontbreken van een (on)bewuste onderwijskundige normativiteit inzake vaksamenwerking blijkt uit het laatste hoofdstuk, waarin een model staat aan de hand waarvan scholen hun vormen van vaksamenwerking zelf kunnen duiden, en een gezamenlijke reflectie gegeven wordt van succesfactoren van vaksamenwerking. Voorafgaand aan deze gezamenlijke reflectie biedt de bundel *Wat werkt als je samenwerkt* ook afzonderlijke reflecties op samenwerking vanuit de diverse Mens- en Maatschappijvakken. Het gaat in die gevallen om aardrijkskunde (sociale en fysieke geografie), economie, geschiedenis, maatschappijleer en... levensbeschouwing. De eerder genoemde Tuur de Beer reflecteert daarbij op de bijdrage van ons vak aan vaksamenwerking. Belangrijker in de bundel is echter de gezamenlijke slotreflectie van de ontwikkelgroep, dat een duidingsmodel voor vaksamenwerking heeft opgeleverd (zie figuur 2 op pag. 12). Dit model maakt de factoren zichtbaar aan de hand waarvan scholen zicht krijgen op en verder (kunnen) werken aan de door hen zelf gewenste vormen van vaksamenwerking en vakintegratie. Het model is bedoeld als een beschrijvend, niet-normatief model. Het kent vier tegengestelde 'vlakken', waarbinnen acht factoren een rol spelen (acht = octo in het Latijn, vandaar de in de bundel gehanteerde naam 'octogram').

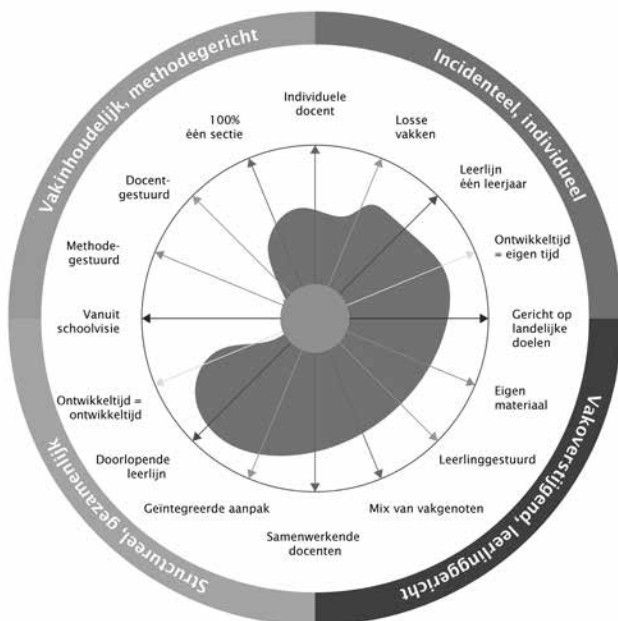
Octogram Mens & Maatschappij

De vier vlakken van het model 'Octogram Mens & Maatschappij' zijn:

1. Vakinhoudelijk en methodegericht, een vlak dat staat tegenover:
2. Vakoverstijgend en leerlinggericht.
3. Incidenteel en individueel, een vlak dat staat tegenover:
4. Structureel en gezamenlijk.

De acht factoren van de octogram zijn:

1. Vanuit schoolvisie versus gericht op landelijke doelen.
2. Methodegestuurd versus eigen materiaal.
3. Docentgestuurd versus leerlinggestuurd.
4. Honderd procent één sectie versus mix van vakgenoten.
5. Individuele docent versus samenwerkende docenten.



Figuur 2. Octogram Mens & Maatschappij met een zogenaamde 'barbapappa'

Het idee van het model is dat het scholen en docenten helpt om zelf keuzes te maken waar ze (willen) staan ten aanzien van de verschillende vormen van vaksamenwerking.

6. Losse vakken versus een geïntegreerde aanpak.
7. Leerlijn van één leerjaar versus doorlopende leerlijn.
8. Ontwikkeltijd is eigen tijd versus ontwikkeltijd is ontwikkeltijd.

Het idee van het model is, zoals gezegd, dat het scholen en docenten helpt zelf keuzes te maken waar ze (willen) staan ten aanzien van de verschillende vormen van vaksamenwerking. Vandaar ook de naam 'barbapappa' voor de vorm die de schooleigen duiding van de acht factoren oplevert binnen het model (zie figuur 2). De 'barbapappa'-benaming drukt volgens Tuithof nogmaals uit dat het model geen gewenste richting voorschrijft: de vorm beweegt mee met de keuzes die een school maakt. De ontwikkelgroep heeft de naam 'octogram' zelfs recent losgelaten, aldus Tuithof, en noemt het nu een model voor gesprek en evaluatie. De ontwikkelgroep denkt momenteel ook na over een nieuwe visualisatie van het model. Nogmaals: men wil voorkomen dat hun model normativiteit uitdrukt.

Normativiteit in vakdidactische succesfactoren

Tot slot biedt de bundel een andere gezamenlijke slotreflectie, namelijk: succesfactoren voor geslaagde vaksamenwerking. Ik zou daar nog op terug komen. De ontwikkelgroep ziet, vanuit de context van de school en vanuit het perspectief van vakdidactische kennis, vier succesfactoren voor een geslaagde vaksamenwerking in Mens & Maatschappij:

1. Formuleer een heldere (school)visie en duidelijke doelen en evalueer die regelmatig.
2. Geef docenten ontwikkeltijd en/of overlegtijd, ook na de opstartfase.
3. Faciliteer een continue (vakdidactische) professionalisering.
4. Laat een ervaren vakdocent elk vak in de samenwerking vertegenwoordigen.

Het normatieve element bij Tuithof is dat als er onvoldoende vakdidactische professionalisering en expertise is, de inhoudelijke meerwaarde van vaksamenwerking gering zal zijn.

Ten aanzien van deze succesfactoren laat zich dan toch normativiteit ontdekken in het denken van de ontwikkelgroep inzake vaksamenwerking. Waar de eerste twee factoren algemene (school)professionele succesfactoren kunnen worden genoemd, zijn de laatste twee vakdidactisch gemotiveerde succesfactoren. Bovendien verraden deze twee factoren het vakdidactisch denken van Tuithof, zoals ze dat inzake vakdidactische kennis (PCK, zie boven) beschreven heeft in haar promotieonderzoek. Het normatieve element bij Tuithof is dus dat als er onvoldoende vakdidactische professionalisering en expertise is, de inhoudelijke meerwaarde van vaksamenwerking gering zal zijn.

Kortom: het maakt voor het denken over vaksamenwerking daadwerkelijk uit hoe dat gebeurt: vanuit onderwijskundig perspectief of vanuit het perspectief van vakdidactische kennis. Ook de overtuigingen over onderwijs en over vakdoelen spelen een rol in de waardering van vaksamenwerking. Vandaar het eerdere intermezzo over het promotieonderzoek van Tuithof inzake PCK, de vakdidactische kennis, en over het belang van goede vakdidactische nascholing.

Vaksamenwerking en levensbeschouwing

Aan het eind van mijn gesprek vroeg ik Tuithof ook om advies voor ons vak inzake vaksamenwerking. Vanuit haar perspectief van vakdidactische kennis inzake vaksamenwerking komt ze met twee mooie en bruikbare adviezen. Allereerst geeft ze ons vak en onze vakdocenten een compliment over wat wij brengen in de vaksamenwerking. Zij vindt ons vak bij uitstek een verbindingsvak, zowel qua verbinding tussen de gammavakken als qua verbinding met pedagogiek, morele vorming en menselijke vorming. Ook spelen onze vakcol-

lega's vaak een goede dialogische rol in de samenwerking met andere vakken, waarvan de docenten in haar ogen veel meer hechten aan de eigen vak kennis, vakdidactiek en vakidentiteit.

Ten tweede wijst ze ons op het belang van het vaststellen van de vakdidactische kennis (PCK) van ons vak, omdat daarin voor haar de - paradoxale - meerwaarde zit voor vaksamenwerking vanuit ons vakgebied. Wanneer ik haar daarop vertel over het plan van onze vakvereniging om met de opleidingen tot een kerncurriculum GL te komen, verzekert ze me dat we met dat plan op de goede vakdidactische weg zitten.

Tuithof vindt ons vak bij uitstek een verbindingsvak, zowel qua verbinding tussen de gammavakken als qua verbinding met pedagogiek, morele vorming en menselijke vorming.

Toch mooi, dat ik mijn oud-collega, die ik niet alleen ken van haar vakdidactische passie, maar ook als iemand die bescheiden is en liever geen adviezen geeft, op nog meer normativiteit kan betrappen... Maar het is de 'goede' normativiteit, vind ik. Ik deel met haar het belang van vakdidactische kennis.

Met dank aan Hanneke Tuithof voor het mooie gesprek en het mogelijk maken van dit artikel.

Literatuur

- Béneker, T. (red.) (2018). *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken. Een vakdidactisch perspectief vanuit aardrijkskunde, economie, geschiedenis, levensbeschouwing en maatschappijleer*. Enschede: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
Zie: www.expertisecentrum-mmv.nl
- Boxtel, C. van (red.) (2009). *Vakintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken. Theorie en praktijk*. Landelijk expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken & Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel. Zie: www.expertisecentrum-mmv.nl
- Klaassen, C.A.C., Vreugdenhil-Tolsma, B.M. & Visser, T. (2011). *Vakintegratie en godsdienst/levensbeschouwing*. Nijmegen: Vakgroep Sociologie, Radboud Universiteit.
- Tuithof, H. (red.) (2018) *Wat werkt als je samenwerkt. Voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
Zie: www.expertisecentrum-mmv.nl
- Tuithof, H. (2018). Openbare les en seminar 10 april 2018: <https://fontys.nl/Over-Fontys/Fontys-Lerarenopleiding-Tilburg/Lectoraten/Lectoraat-Vakdidactiek-van-de-gammavakken.htm>
- Tuithof, H. (2017). *The characteristics of Dutch experienced history teachers' PCK in the context of a curriculum innovation*. PhD thesis. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Toekomstgericht onderwijs in levensbeschouwing

Samen nadenken over gemeenschappelijke uitgangspunten van de maatschappijvakken

KEES HAMERS

In 2013 werd op Fontys Lerarenopleiding Tilburg het lectoraat 'Vakdidactiek van de gammavakken' ingesteld. Vakdidactici van de opleidingen aardrijkskunde (Hans Palings), economie (Tim Simonse), geschiedenis (Gijs van Gaans), levensbeschouwing (Kees Hamers) en maatschappijleer (Rob van den Boorn) werkten daarin tot eind 2017 samen onder leiding van lector Tine Béneker. Begin dit jaar verscheen onze publicatie Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken (Béneker, 2018). In deze bijdrage beschrijf ik (een deel van) de opbrengsten van onze samenwerking. Bij samenwerken van vakken wordt veelal gedacht aan het samen ontwikkelen van onderwijsmaterialen rond een thema. Hoewel wij ook werkvormen hebben ontwikkeld, lag de kracht van de samenwerking in het nadenken over gemeenschappelijke uitgangspunten. Waaraan moet volgens ons goed onderwijs in de maatschappijvakken voldoen? Wat zijn de doelen? Wat verstaan wij onder kennis? Wat betekent dat vakdidactisch? Tot slot maak ik in dit artikel een paar persoonlijke overwegingen bij ons project.

Bij de start van het lectoraat was geen thema of overkoepelende inzet vastgelegd, anders dan de opdracht: een bijdrage leveren aan de verdere doordenking en ontwikkeling van vakdidactiek in de maatschappijvakken. Geïnspireerd door het boek *Lessons for the future. The missing dimension in education* van David Hicks (2006) kwamen we op toekomstonderwijs. Hicks poneert de stelling dat onderwijs leerlingen dient voor te bereiden op de toekomst, maar dat de toekomst zelf ontbreekt in het onderwijs. Doel van maatschappijvakken is om jonge mensen te leren omgaan met de vraagstukken van deze tijd. Met de huidige kennis kun je de toekomst verkennen en dat is volgens hem noodzakelijk om de grote vraagstukken te kunnen aanpakken.

Bij onderwijs en toekomst kom je al gauw uit op het onderwijs van de toekomst. Hoe ziet een school en het onderwijs er straks uit? Denk aan: *blended*

learning, flipping the classroom. Je kunt bij onderwijs en toekomst ook denken aan onderwijs voor de toekomst. Veelal is dit economisch ingevuld. Wat moeten jonge mensen kunnen en kennen om te functioneren op een toekomstige arbeidsmarkt die flexibel en onzeker is? In dit kader kun je denken aan zaken als *21th century skills*. Voor beide invalshoeken geldt dat ze van een min of meer vastliggend toekomstscenario uitgaan.

De inzet van leren over de toekomst is bij leerlingen houdingen en vaardigheden te versterken, die helpen proactief om te gaan met veranderingen.

Onderwijs over de toekomst

Hicks (2006) heeft het over onderwijs over de toekomst. In *Futures Education of Futures Studies*, waar Hicks een prominente rol in speelt, gaat het om het bestuderen van *toekomst*, meervoud dus. Welke beelden zijn er van mogelijke, waarschijnlijke en gewenste toekomst? De toekomst ligt immers niet vast en jongeren van nu zijn medevormgevers van toekomstige samenlevingen. Nadenken over de wereld waarin jongeren willen leven en hoe zij hun gewenste toekomst willen vormgeven, draagt bij aan een verantwoordelijk, kritisch en toekomstgericht burgerschap. Handelen nu heeft immers consequenties voor later en toekomstbeelden sturen het handelen nu. Vraagstukken rond klimaat en mensenrechten bijvoorbeeld, die zowel mondiaal als lokaal spelen en die het dagelijks leven beïnvloeden.

In Nederland speelt op het moment dat ik dit schrijf de kwestie rond de Armeense kinderen Howick en Lili. Die kwestie stelt ons uitdrukkelijk voor de vraag of we in een wereld willen leven, waarin kinderen onveilig zijn. En voor de vraag wat rechtvaardigheid is. Want wat te doen met kinderen die niet die media-aandacht krijgen? En wat is een rechtstaat als de minister elk moment rechtelijke uitspraken teniet kan doen door van zijn discretionaire bevoegdheid gebruik te maken? Hoe verhouden genade en recht zich in dat geval?

Bij al deze voorbeelden kun je denken in verschillende en alternatieve visies op de toekomst. Angst voor de toekomst verlamt, maar hoop voor de toekomst kan motiveren. De inzet van leren over de toekomst is bij leerlingen houdingen en vaardigheden te versterken, die helpen proactief om te gaan met veranderingen. Leren dat ook jouw handelen ertoe doet, dat je invloed hebt op de toekomst, zowel die van jezelf en jouw directe omgeving als van de wereld.

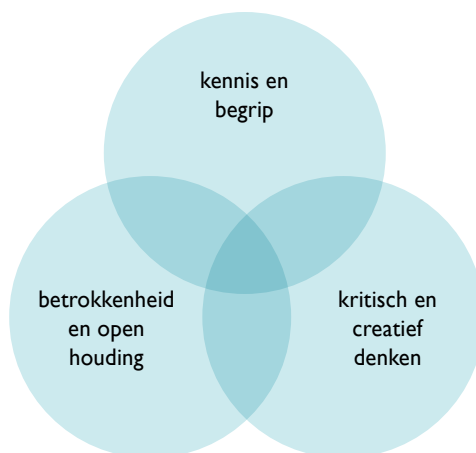
Uitgangspunten toekomstgericht onderwijs

Voor ons gezamenlijk vakdidactisch denken over toekomstgericht onderwijs hebben wij drie uitgangspunten geformuleerd (zie figuur 1). “Toekomstgericht

onderwijs draait allereerst om kennis en begrip van de wereld. Niet alleen basale kennis van de wereld maar ook inzicht in belangrijke vraagstukken. De leerlingen leren zo hoe het lokale met het mondiale verbonden is en hoe deze weer verbonden zijn met het persoonlijke dagelijks leven. Binnen de schoolvakken leren ze hiernaar kijken vanuit specifieke concepten. Dit helpt bij het denken in verleden, heden en toekomst, en in veranderingen en continuïteiten. Belangrijk is ook te kunnen denken in meerdere perspectieven en vanuit verschillende visies op de toekomst, om op basis daarvan zinvolle vragen te kunnen stellen.

Wat verstaan wij onder kennis? Wat is volgens ons kritisch en creatief denken? Hoe oefen je een open houding bij leerlingen?

Een tweede belangrijk aspect is kritisch leren denken. Dit gaat om vaardigheden waarbij leerlingen informatie leren wegen en leren argumenteren. Doel daarvan is dat zij zich afvragen welke waarden onder argumenten en visies liggen en voor wie welke toekomst gewenst is of niet. Het denken in en het verbeelden van alternatieve toekomsten en oplossingen vergt ook creativiteit. Ten derde: goed burgerschap vereist kennis en vaardigheden, maar ook betrokkenheid. Een open houding is nodig om vooroordelen te kunnen opschorten en de waarde en beperkingen van de eigen of huidige kennis te zien. Waarbij de leerling leert hoe om te gaan met veranderingen en met wat hetzelfde blijft, en inziet hoe rekening te houden met anderen en met de consequenties van handelen.” (Béneker, 2018, p.18)



Figuur 1. Uitgangspunten toekomstgericht onderwijs

Levensbeschouwing en leren over toekomst

Vervolgens hebben we de drie uitgangspunten verder uitgewerkt: Wat verstaan wij onder kennis? Wat is volgens ons kritisch en creatief denken? Hoe oefen je een open houding bij leerlingen? Voor een nadere uitwerking van deze vragen verwijs ik ook naar het artikel ‘Oriëntatiekennis van zin. Een eerste aanzet voor een kennisraamwerk voor het vak levensbeschouwing’ van Gijs van Gaans (2018) in de eerste editie van *Narthex* van deze jaargang, waar hij ingaat op het begrip ‘*powerful disciplinary knowledge*’. Uitdrukkelijk ‘*disciplinary*’. Het gaat daarbij om kennis en denkwijzen die vanuit de vakdiscipline levensbeschouwing worden aangereikt om leerlingen na te laten denken over maatschappelijke vraagstukken en hun rol daarin.

Wat levensbeschouwing betreft lijkt de verbinding met de toekomst haast vanzelfsprekend. Alle levensbeschouwingen hebben immers een visie op hoe de toekomst eruit gaat zien, door toedoen van de mens zelf of door ingrijpen van hogere machten. In (heilige) teksten is beschreven hoe het einde van de tijd(en) eruit gaat zien. Denk aan ideeën over de Apocalyps, het Nirwana, het Rijk Gods, de klasseloze maatschappij, de genderneutrale of groene samenleving. Ook in hedendaagse films, literatuur, games en beeldende kunsten zijn talloze visies op toekomstscenario’s te vinden. Dat kan een gevreesd scenario zijn (dystopie) of een gehoopt scenario (utopie). Waar met de komst van president Obama hoop regeerde, is met de komst van president Trump de angst weer aan zet en zien we een opleving van dystopische romans als *1984* van George Orwell.

Kennis over en inzicht in hoe toekomstbeelden ons handelen nu richten, kunnen vanuit de aard van ons vak onderwerpen zijn waarover het in de les gaat.

Al deze grote verhalen kunnen verbonden worden met persoonlijke visies op toekomst. Voor alle scenario’s geldt dat ze invloed hebben op wat we nu als zinvol ervaren en wat niet. Ze zijn daarnaast een oproep om ons handelen nu te richten op onze toekomstidealen. Of dat gaat lukken, weet niemand. Veel hebben we niet in de hand. We zullen moeten leren leven met contingentie en met wat ons toe-valt. Ook zijn we niet alleen op de wereld en deelt niet iedereen onze toekomstidealen. Kennis over en inzicht in hoe toekomstbeelden ons handelen nu richten en wat dat voor mij als individu en voor de samenleving of de wereld betekent, kunnen vanuit de aard van ons vak onderwerpen zijn waarover het in de les gaat.

Leren over toekomstbeelden betekent echter nog niet automatisch dat je leerlingen laat leren over toekomst in de boven geschetste betekenis. Centrale vragen zijn dan: welke kennis hebben leerlingen nodig? Wat zijn de kerncon-

cepten waarmee ze aan de slag gaan? Leren ze op verschillende manieren met een bron omgaan? Hoe zijn de mogelijke betekenissen van de bron verbonden met de contexten waarin ze gebruikt worden? Kunnen leerlingen de verschillende betekenissen tegen elkaar afwegen om tot een eigen visie te komen? Kunnen ze met elkaar over hun visies in dialoog treden? En zijn ze hiertoe bereid?

De werkvorm ‘interlevensbeschouwelijke dialoog’

Naast onze gezamenlijke theoretische verkenningen hebben we vanuit de vakdisciplines een aantal werkvormen gepresenteerd in onze bundel, die geënt zijn op onze drie uitgangspunten van leren over toekomst. De werkvormen bestrijken ieder alle drie de uitgangspunten, maar het accent kan sterker op het ene of andere uitgangspunt liggen. De werkvormen die mijn collega's beschrijven, zijn: ‘scenariodenken’ (aardrijkskunde), ‘levenslijn’ (geschiedenis), ‘redeneren met techniekfilosofie’ (economie) en ‘hogere denkvaardigheden in kleinere opdrachten’ (maatschappijleer). Ze zijn toepasbaar op alle onderwijsniveaus.

De term ‘interlevensbeschouwelijke dialoog’ gebruik ik voor een gesprek waarin deelnemers een thema verkennen vanuit de vraag wat hen uiteindelijk ten diepste beweegt.

Vanuit levensbeschouwing ben ik aan de slag gegaan met de werkvorm ‘interlevensbeschouwelijke dialoog’. Deze term wordt meestal gebruikt voor een gesprek tussen mensen van verschillende religies, en dan heet het een ‘interreligieuze dialoog’. Maar ieder mens heeft opvattingen over waar het in het leven ten diepste om draait. De term ‘interlevensbeschouwelijke dialoog’ gebruik ik daarom voor een gesprek waarin deelnemers een thema verkennen vanuit de vraag wat hen uiteindelijk ten diepste beweegt. De doelen die ik voor de ‘interlevensbeschouwelijke’ dialoog geformuleerd heb op basis van onze drie uitgangspunten, zijn:

- Leerlingen kunnen taal (in brede betekenis: woord, beeld en handeling) geven aan hun eigen levensbeschouwing.
- Leerlingen kunnen een dialoog voeren waarbij de levensbeschouwelijke invalshoek centraal staat.
- Leerlingen kunnen na reflectie in hun visie en die van de gesprekspartners aspecten herkennen van de begrippenparen transcendent-immanent, heilig-profaan, tijdelijk-eeuwig, vrij-onvrij, hoop-angst (grammatica) en het bijbehorende vocabulaire (Van Gaans, 2018).
- Leerlingen kunnen ‘het zelf’ en ‘het andere’ in de dialoog met de ander erkennen.

Het gaat daarbij verder in de ‘dialogoog’ niet om elkaar te overtuigen van het eigen gelijk. Hierin verschilt de dialoog van een betoog of een debat. Het gaat om het ‘verstaan’ van elkaars levensbeschouwelijke taal, wat niet alleen het rationeel verstandelijk begrijpen betreft maar ook het begrijpen ‘met het hart’. De leerlingen zullen daarbij stuiten op grenzen van wat in woorden communiceerbaar is. Dit veronderstelt dus ook een sensitiviteit voor wat er ‘achter de woorden en beelden’ of ‘achter de handelingen’ aan betekenissen zit.

De dialoog werkt twee kanten op: door dialogiseren leert de leerling over de levensbeschouwing van anderen, maar oefent zich ook in zicht krijgen op de eigen levensbeschouwing en die zo verstaanbaar mogelijk in communicatie brengen. Ze oefenen zich in de dialoog dus ook nadrukkelijk om zich zo ‘verstaanbaar’ mogelijk te maken voor een ander. Vaak is er alleen aandacht voor het verstaan van de ander (voor de kant van de ontvanger van de boodschap), maar nauwelijks voor het oefenen in je verstaanbaar voor een ander uitdrukken (kant van de zender) (De Jong, 2012). Anderen zijn zo een bron van kennis voor jou en jij bent een bron van kennis voor de anderen.

Meedoen aan een dialoog vereist een open houding voor wat gezegd en gedaan wordt en betrokkenheid op medemensen, ons derde uitgangspunt. Vooroordelen dienen opgeschort te worden of onderwerp van gesprek te zijn.

Om leerlingen bij interlevensbeschouwelijke dialoog te helpen, heb ik de werkvorm ‘dialogisch schrijven’ ontwikkeld.

Oefenen in dialogiseren: dialogisch schrijven

Het zal duidelijk zijn dat interlevensbeschouwelijke dialoog geen sine cure is en veel geoefend moet worden. Om leerlingen daarbij te helpen heb ik, geïnspireerd door de werkvorm ‘filosofisch schrijven’ (Altorf, 2014/2016), de werkvorm ‘dialogisch schrijven’ ontwikkeld. Meestal begint oefenen in dialogiseren met gespreksvormen. Daarin moet nogal snel geanticipeerd worden op wat de dialoogdeelnemers zeggen. Dit komt, zeker in de beginfase, de diepgang niet ten goede. En hoe kun je evalueren dat het ook werkelijk een ‘interlevensbeschouwelijke’ dialoog is geweest?

De leerlingen wordt gevraagd een dialoog (mag ook tussen meer dan twee mensen zijn) te schrijven. Naast zichzelf als deelnemer bedenken ze personages (al dan niet voor hen bekenden) en laten die dan in gesprek gaan over een door de docent of door de leerlingen aangedragen onderwerp. De stappen binnen dit schrijfproces zijn voor de leerlingen voorgestructureerd. Afhankelijk van de doelgroep kun je als docent meer of minder voorstructuren.

Schrijven geeft de deelnemers daarbij de gelegenheid hun eigen ideeën over een thema eerst eens in beeld te brengen (‘intralevensbeschouwelijk’ commu-

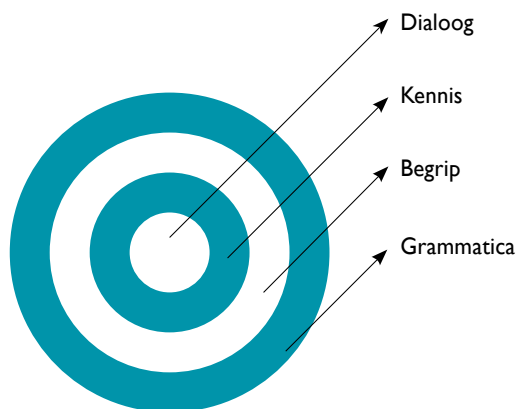
nieren) en zich in te beelden in wat anderen zouden kunnen zeggen en doen. In die zin lijkt het op het schrijven van een toneeldialoog.

Na afloop van de oefening gaan de leerlingen hun dialoog analyseren aan de hand van het 'dartbord' (zie figuur 2). Via het dartbord kunnen leerlingen in beeld brengen waar de sterke en minder sterke punten van hun dialogische kwaliteiten liggen. Naarmate de oefening vaker herhaald wordt, kunnen leerlingen hun vorderingen door middel van het dartbord bijhouden.

Het dartbord biedt de volgende criteria voor de interlevensbeschouwelijke dialoog:

- **Dialoog.** Hebben alle gespreksdeelnemers inbreng? Vertellen ze over wat hen bezighoudt? Of stelt één alleen vragen?
- **Kennis (vocabulaire).** Wordt rekening gehouden met wat de gespreksdeelnemers aan kennis hebben van elkaars levensbeschouwing? Herkennen ze de levensbeschouwelijke dimensie in wat mensen zeggen en doen? (Van Gaans, 2018)
- **Begrip.** Zijn de gesprekspartners bereid rekening te houden met die kennis en zijn ze bereid zich verstaanbaar uit te drukken? Hoe goed lukt ze dat? Erkennen ze verschillen in elkaars visie en proberen ze die verschillen niet weg te poetsen?
- **Grammatica.** Is sprake van een levensbeschouwelijke invalshoek (thema en/of benadering)? In hoeverre wel/niet? (Van Gaans, 2018)

Als leerlingen via deze werkvorm van dialogisch schrijven vertrouwd raken met de kenmerken van een interlevensbeschouwelijke dialoog, kun je ze ook in gesprek laten gaan met elkaar en met gasten.



Figuur 2. Dartbord

Opbrengsten van de samenwerking

Tot slot wil ik nog een paar opmerkingen maken over de opbrengsten van onze samenwerking binnen het lectoraat. Bij de start hadden we het idee om gezamenlijke producten te maken, die de disciplines zouden verbinden of overstijgen. Maar het loslaten van het idee dat samenwerken tot één gezamenlijk product moet leiden, heeft ruimte gegeven. Door gezamenlijk na te denken over wat wij goed onderwijs vinden in de maatschappijvakken, zowel naar inhoud als naar uitgangspunten en denkwijzen, kwamen we niet alleen tot zaken die onze disciplines verbinden maar vooral ook tot wat de eigenstandige invalshoeken zijn voor het nadenken over maatschappelijke vraagstukken. Het dwingt je om helder te krijgen wat de bijdrage van jouw vak is voor het leren van leerlingen en van studenten. Wat zijn de kernconcepten en denkwijzen waarmee gewerkt wordt? Het antwoord op deze vraag maakt zichtbaar, zowel voor leerlingen als voor collega's, waarom jij in de school aanwezig bent. Daarnaast gaf het voortdurend in gesprek zijn met gedreven collega's over wat jou in het onderwijs ten diepste beweegt, energie. De kritische blik op elkaars werk heeft, naar mijn inschatting, geleid tot versterking van elkaars posities binnen de maatschappijvakken. De som werd zo meer dan de optelsom der delen.

Door gezamenlijk na te denken over wat wij goed onderwijs vinden in de maatschappijvakken, kwamen we vooral tot wat de eigenstandige invalshoeken zijn voor het nadenken over maatschappelijke vraagstukken.

De theoretische delen en praktische uitwerkingen in onze publicatie zijn uiteindelijk bedoeld om verder te verkennen. Pas door ermee aan de slag te gaan, zal blijken wat zij waard zijn. De intentie is een bijdrage te leveren aan de verdere ontwikkeling en versterking van het onderwijs in de maatschappijvakken, met het oog op het welzijn en de toekomst van onze leerlingen en studenten. Het is aan de werkvloer om te beoordelen of we daarin geslaagd zijn.

Literatuur

- Altorf, M. (2014/2016). Filosofisch schrijven. In: Meester, F., Meester M. & Kienstra, N. (2014/2016). *Durf te denken!* Amsterdam: Boom Filosofie.
- Béneker, T. (red.) (2018). *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken. Een vakdidactisch perspectief vanuit aardrijkskunde, economie, geschiedenis, levensbeschouwing en maatschappijleer*. Enschede: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Zie: www.expertisecentrum-mmv.nl
- Gaans, G. van (2018). Oriëntatiekennis van zin. Een eerste aanzet voor een kennisraamwerk voor het vak levensbeschouwing. In: *Narthex* 18(1), 5-14.
- Hicks, D. (2006). *Lessons for the future. The missing dimension in education*. Victoria BC: Trafford Publishing.
- Jong, A. de (2012). *Van elkaar leren. Over doelen en doeloriëntaties van interreligieus leren*. Zie: www.handelingen.com

Ze hadden hetzelfde doel

*Ze hadden hetzelfde doel:
de top halen.
Dus gingen ze op weg.
Ieder met een eigen rugzak.
Een eigen hoogtemeter.
Een eigen blik op het landschap
dat onvoorspelbaar voor hen lag.*

*Het doel stak tergend hoog boven hen uit.
Velen haakten af.
De rugzak was te zwaar.
Teveel overbodige bepakking.
En met teveel dezelfde spullen
als anderen van de groep.*

*De hoogtemeters lieten grote verschillen zien.
Laag en hoog waren opeens
geen relatieve begrippen meer.
maar keiharde werkelijkheid.
Laag kon hoog niet bereiken.
Hoog had niks aan laag.*

*Het landschap waar de route
onverbiddelijk doorheen ging,
zag iedereen anders:
onbegaanbaar, doods, angstaanjagend;
liefelijk, uitdagend, levenslustig.*

*Ze hadden hetzelfde doel
maar haalden het niet samen.
Gedesillusioneerd keken ze terug
op wat glorieus had moeten zijn.*

*Binnenkort gaan ze weer.
Samen. Echt samen...*

© Gerard van Midden

Levensbeschouwing boven tafel houden

Een dubbelinterview over wat wel en niet werkt
als levensbeschouwing samenwerkt

TUUR DE BEER

In het kader van dit nummer over samenwerken spreek ik met vier docenten levensbeschouwing (LB) die lesgeven op een Bredase school voor voortgezet onderwijs. Het ene tweetal geeft les op het Onze Lieve Vrouweylyceum (OLV in de volksmond) en het andere doet dat op het Newmancollege (het Newman). Ook al verschilt de wijze waarop ze gestalte geven aan het schoolvak nogal, toch zie je veel overeenkomsten in wat zij beschouwen als on-mogelijkheden in het daadwerkelijk vormgeven van samenwerking met andere vakken.

Methode

Marina Huijbregts en Lenneke Tichelaar zijn beiden al jaren verbonden aan het OLV, een school voor havo en vwo. Lenneke was er ook nog leerling en Marina lacht als ik haar vraag hoe lang ze hier al docente LB is: “Ik ga zeker niet zeggen té lang, maar ja, al wel een tijdje.” Eerst maar even de vraag naar de lesmethode die er wordt gebruikt op het OLV. Marina: “We gebruiken *Standpunt* en *Zin in Zin*. Ik zeg er wel meteen bij dat we deze op onze eigen maat snijden. We hebben dan ook veel materiaal zelf ontwikkeld. Deze methoden zijn zeker niet bedoeld om te worden gebruikt in een vakoverstijgend project. We hebben er toentertijd voor gekozen omdat ze een heldere opzet hebben en het vak profileren met een eigen en duidelijke insteek.”

“Deze methoden zijn zeker niet bedoeld om te worden gebruikt in een vakoverstijgend project.”

Ook Joost de Wild en Willem Adriaensen zijn (zeer) ervaren docenten LB op het Newman, een school met afdelingen mavo, havo, vwo en technasium. Willem: “Wij maken al ons materiaal zelf. Dat doen we samen met de KSE in Etten-Leur en dat wordt, ook al heel lang, uitgegeven door Uitgeverij Van den Oever. Onze oud-collega Wim Mathijssen is daar de drijvende kracht. Onze methode wijkt

nogal af van wat er bij de meeste andere scholen gebeurt. Wij willen zo dicht mogelijk bij de leerling zelf blijven. Het gaat ons om hun levensverhaal. Het materiaal is, in eerste instantie, niet gericht op vakoverstijgende projecten, maar het laatste wat we willen zijn, is een methodeslaaf. Als het ons dus uitkomt, dan kleuren we buiten de lijntjes. Het zijn namelijk onze lijntjes. Of klink ik nu erg anarchistisch?”



Van onderaf

Marina: “Samenwerken met andere vakken is toch vaak een kwestie van toeval. Het klikt met enkele collega’s en dan ontstaan er soms hele mooie vormen van samenwerking. Zo zijn er bijvoorbeeld vanuit TSA (tussen sturen en activeren, tdb), een activiteit binnen school waar collega’s vanuit allerlei disciplines aan meedoen, meerdere initiatieven gekomen. Ook studiedagen waaraan het hele docententeam meedoet, zijn vakoverstijgende momenten waarop ideeën plots kunnen ontstaan. Het gevaar is dan wel natuurlijk dat het weer snel kan wegzakken. Het is zo bezien een zaak van spontane, enthousiaste personen. Aan de andere kant is het op deze manier wel echt gedragen. Het wordt, zeg maar, niet gedropt. Alhoewel ik ook heel veel enthousiasme heb gezien wanneer de verschillende vakken ‘moesten’ samenwerken in projectweken. Ik vind de ‘OLV-week’ een mooi voorbeeld hiervan. Dan ging je bijvoorbeeld naar de stad Breda kijken vanuit verschillende invalshoeken.”

“Samenwerken met andere vakken is toch vaak een kwestie van toeval.”

Willem: “Wij zetten ons vak graag op de kaart binnen onze school. Daarom stappen we ook nogal makkelijk op andere collega’s af. Dat is gedeeltelijk natuurlijk ook omdat je weet dat die collega jouw aanpak en vak verstaat. Als een project dan eenmaal staat, dan is het wel zaak om een en ander te continueren. Dat vraagt onder andere van een team om het doorgeven van kennis. Ik denk dat wij dat heel goed doen. Doe je dat niet, dan verwatert het allemaal nogal snel. Vergeet niet dat docenten ten diepste allemaal koningen en koninginnen willen zijn in hun eigen klas en dus ook in hun eigen domein. Maar projectweken zijn altijd wel goed om dat te doorbreken én om te zorgen voor voortgang van verschillende vormen van samenwerken.”

Afstemmen

Lenneke: “Een hele simpele maar daarom niet mindere vorm van samenwerken hebben we een aantal jaren gelden gehad met Nederlands. We werkten samen rondom ‘samenvatten’. De vaardigheid op zich werd bij Nederlands aangeleerd, de tekst waarop werd geoefend ging over Jezus en dat paste op dat moment precies, want wij behandelden dan het christendom. Eind jaar twee deed zich ook zoiets voor toen we het thema ‘seksualiteit’ tegelijkertijd geroosterd hadden staan voor biologie en LB. Dan kun je goed afstemmen. Marina zei dan altijd dat we het ‘technische’ gedeelte met een gerust hart konden laten zitten, omdat daarin al werd voorzien. LB is er dan om aandacht te besteden aan de waarden en betekenis die spelen rond dit thema. Momenteel zijn we weer in de slag met Nederlands. Leren argumenteren is typisch ook zo’n vaardigheid waar je over en weer profijt van kunt hebben.”

Joost: “We hebben enkele jaren geleden met Nederlands samengewerkt bij het schrijven van een betoog. Bij Nederlands werden de regels rondom een betoog uitgelegd en de lessen LB gingen aan de slag met de inhoud daarvan.”

“Er zijn nog meer mogelijkheden, zoals het thema ‘fascisme’ dat zowel bij LB als bij geschiedenis op de rol staat. Je kijkt vanuit LB toch op een andere manier naar dat onderwerp. Hetzelfde zou kunnen met het thema ‘geld’ waarvoor we met bijvoorbeeld aardrijkskunde - waar ze het dan hebben over de ecologische voetafdruk - en met economie zouden kunnen samenwerken. Ik denk dat alle betrokken docenten daar de meerwaarde wel van inzien. We lopen in deze gevallen tegen wat praktische zaken aan, zoals in welk leerjaar het voorbij komt en op welk moment van het jaar het voorbij komt. We zijn nu bezig met het kijken naar projectweken om deze praktische problemen buiten spel te zetten.”

“We lopen tegen praktische zaken aan, zoals in welk leerjaar het voorbij komt en op welk moment van het jaar het voorbij komt.”

Jeroen Bosch

Marina: “Samen met geschiedenis en tekenen hebben we voor het einde van dit jaar voor de eerste klassen een project bedacht rondom ‘Jeroen Bosch’. Volgens mij gaat het erg leuk worden. Vanuit elk van deze drie vakken gaan we kijken naar dit fenomeen. Geschiedenis heeft ervoor gekozen om de standenmaatschappij en het gildewezen als invalshoek te nemen. Bij tekenen komt het ambacht van de middeleeuwse schilder centraal te staan. Eén van de dingen die de leerlingen moeten doen, is dan ook dat ze leren om zelf verf te maken. Bij LB stellen we de vraag waarom de gelovige middeleeuwer Bosch schilderde wat hij schilderde. Waar staan die droombeelden en visioenen voor?

We sluiten het project af met een excursie. Nee, niet in Den Bosch maar in Breda, waarbij we de kennis die is opgedaan gebruiken om meer inzicht te krijgen in de processie die ooit startte en nu elk jaar nog steeds wordt gehouden, de Sacramentsprocessie van de gilde van de Niervaert.”



Cross-over

Joost: “Er is enkele jaren geleden een samenwerking geweest tussen muziek en LB rondom de vraag ‘Wie ben ik?’. In ons vak schreven de leerlingen de tekst en gingen ze aan de slag met de levensvraag wat het betekent om mens te zijn, hoe jij daar zelf vorm aan geeft en wilt geven. Die tekst werd bij muziek voorzien van een melodie en een beat en vervolgens ontstaat er zo een rap die ook echt moest worden uitgevoerd.”

Lenneke: “Samen met informatica hebben we in 4-havo een gedeelde praktische opdracht. Voor ons vak gaat het dan over de ethische vragen die er te stellen zijn bij een aantal ontwikkelingen binnen de informatica. Soms word ik ook, zeg maar, ingevlogen bij een ander vak. Dat is leuk om te doen. Geef ik één lesje bedrijfsethiek. Het kan echter ook substantiëler zijn. Ik ben afgestudeerd met een religiewetenschappelijk onderzoek onder moslima’s. Bij maatschappijwetenschappen word ik gevraagd om daar meer over te vertellen. Op deze manier kun je je expertise goed gebruiken, al is er natuurlijk wel het gevaar dat het nu te afhankelijk is geworden van één persoon.”

“Het uitroosteren van docenten blijkt in de praktijk vaak de meest weerbarstige klus te zijn. Ja, zelfs als de wil er is.”

Ronde vierkantjes

Willem: “Zeker is er bij ons op school oog voor de facilitering. Er is ontwikkeltijd voor allerlei nieuws dat past bij de school. Ik denk zelfs dat als ik morgen naar de directie stap met een ‘gek’ vakoverstijgend idee met betrekking tot samenwerking de rector er serieus open voor zal staan. Er is als het om ons vak gaat, onze vakbenadering, veel goodwill. Het feit dat ik elk jaar de eindportfolio’s van onze examenleerlingen bij de directie op het bureau leg, heeft daar absoluut ook aan bijgedragen. Ze zien wat we doen en wat het de leerlingen op kan leveren. We laten ons goed zien en dat helpt. Die welwillendheid is er dus wel, maar in de praktijk van alledag komen de problemen. Ik bedoel nu niet de visie of zo

van de collega's van andere vakken maar zoiets heel banaals als roostering. Je kunt vierkantjes niet in rondjes passen. Het uitroosteren van docenten blijkt in de praktijk vaak de meest weerbarstige klus te zijn. Ja, zelfs als de wil er is."

Marina: "Ja, er is bij ons op school zeker wel ontwikkeltijd. Zo zijn we nu volop bezig met het bedenken van projecten voor 'Breda 2032' en daar is geld en tijd voor. Het is en blijft natuurlijk ook altijd wel een zaak van en voor enthousiasmeringen. Zonder elan komt zoiets niet van de grond, maar er moeten ook structuren staan. Dat spreekt vanzelf. Ons vak wordt in die facilitering zeker meegenomen. LB heeft op onze school echt wel een status. Misschien levert dan toch het feit dat we een theoloog in de directie hebben zitten ons hier wat op."

Integratie?

Lenneke: "Als het gaat om vakintegratie heb ik grote vraagtekens. Voor ons vak kan dat weleens heel slecht uitpakken. Ik pleit ervoor om het vak toch vooral ook zelfstandig te laten bestaan. Dat staat samenwerking niet in de weg, maar volgens mij is de levensbeschouwelijke benadering niet voor iedereen meteen duidelijk. Niet voor leerlingen maar zeker ook niet voor alle collega's. Ik bedoel dat niet denigrerend, maar niet iedereen beheerst zomaar de *ins* en *outs* van een levensbeschouwelijke insteek. Ik trouwens ook niet die van andere vakken. Natuurlijk kan iedereen feitjes presenteren, maar je gaat tornen aan de kwaliteit als je het daarbij moet laten. Vertellen dat monotheïsme betekent dat je dan gelooft in één God, dat christenen geloven in een trinitaire God, dat er vier evangelisten zijn en dat de islam vijf zuilen kent, is niet zo'n klus. Het vraagt echter wel kennis en kunde om te tonen dat we hier te maken hebben met de zindimensie van het leven en dat die soms zeker op het eerste gezicht wel erg vreemde vormen kan aannemen. Ik ben bang dat dan die diepte gaat verdwijnen, juist bij dit vak."

"Als het gaat om vakintegratie heb ik grote vraagtekens. Niet iedereen beheerst zomaar de ins en outs van een levensbeschouwelijke insteek."

Marina: "Lenneke en ik denken hier hetzelfde over. LB kent echt een eigen invalshoek. Die is te leren, maar die moet je wel leren. Die moet wel worden aangeboden. Je mag die geen enkele leerling dan ook onthouden. Zolang echter ons vak niet wordt gestuurd door landelijke doelen, zie ik het soms wat somber in. Ik hoor weleens van scholen waar een docent die een aantal uren tekort komt, 'maar even LB erbij doet'. Het blijkt dan mogelijk om het vak geheel naar je hand te zetten en bijvoorbeeld geen religies te behandelen, omdat de docent zelf daar niet in zegt te geloven. Volgens mij ben je dan niet meer bezig met dit vak. Je holt het uit en bent steeds minder een serieuze samenwerkingspart-

ner voor andere vakken. Het gaat er juist om dat je kunt laten zien dat religies, hoe vreemd soms ook in de ogen van een leerling, manieren zijn om met de zinvaart om te gaan. Misschien moet ik hier wel zeggen dat het dan gaat om wat heet ‘geleefde religies’ en geen geloofssystemen.”

Inleveren?

Willem: “Bij ons op school hebben we een methode van levensbeschouwelijk werken die zal ik maar zeggen ‘levensnabij’ is. Dan kan het lijken alsof we zo’n beetje bezig zijn met het begeleiden in de zin van coachen van leerlingen. Je moet dan dus wel waken dat je daar niet toe wordt ‘teruggesnoeid’. Niet dat ik nu een andere manier van werken in LB voor zou willen staan, zeker niet. Als ik echter kijk naar een opdracht die wij geven in 4-havo, namelijk organiseer een reünie voor ons hier op het Newman, een reünie die over een tijdje pas zal plaatsvinden, dan weet ik echt wel dat ik bezig ben de levensvraag naar ‘tijd’, een vraag naar toekomst. Toch zit ik nu ook op het terrein van mentoraat en studieles. Dat is ook moeilijk uit elkaar te houden en dat hoeft ook niet, zolang je maar weet waar je levensbeschouwelijk kunt en moet doorpakken. Dat is voor een buitenstaander denk ik erg lastig. Ik denk dat in veel mentoraat de levensbeschouwelijke draad niet of te weinig wordt opgepakt. Alle traditionele vakken staan echter momenteel onder druk en moeten inleveren voor nieuwe manieren van werken en voor nieuwe onderwijsgebieden. Zeker niet in alle gevallen vind ik dat overigens erg, zolang het eigene van onze benadering maar boven tafel blijft.”

“Laat leerlingen samenhang zien tussen de verschillende vakken en zorg ervoor dat de levensbeschouwelijke en ethische optiek daarbij steeds een rol speelt.”

Joost: “Ik denk dat we vooral in beeld moeten blijven bij de leerlingen. De ontwikkelingen geven steeds meer ruimte aan de leervraag van de leerling zelf. Daar kunnen we meer mee gaan doen. De docent LB kan bijvoorbeeld allerlei uitdagende keuzemodules ontwerpen en dat kan natuurlijk ook in samenwerking met andere vakken. Dit kan in de vorm van een soort minor. Je schrijft je als leerling in bij enkele minors die onderwerpen hebben die jou aanspreken. Dit soort ontwikkelingen gaat steeds meer een vlucht nemen en daar moet je in voorop durven lopen. Ons vak alleen maar overeind willen houden door je te verschuilen in je klas waar je bezig bent met levensbeschouwing en ethiek, is niet de juiste strategie volgens mij. Laat leerlingen samenhang zien tussen de verschillende vakken en zorg ervoor dat de levensbeschouwelijke en ethische optiek daarbij steeds een rol speelt. Voor mij ligt daar de toekomst.”

Dubbeldenken

JAN MARTEN PRAAMSMA

Steeds vaker wordt het vak godsdienst/levensbeschouwing gegeven als onderdeel van een breder leergebied. De vraag voor iedere vakdocent is dan meestal: hoe zorg ik dat mijn vak herkenbaar blijft in het meestal thematisch georganiseerde programma van een leergebied? Een terechte vraag. Behalve samenwerkingspartners ben je immers ook een beetje elkaars concurrent in zo'n samenwerking.

Een vraag die minder gesteld wordt, maar minstens zo belangrijk is, is hoe de keuze van samenwerkingspartners invloed heeft op de smaak en kleur van jouw vak. In veel gevallen wordt GL opgenomen in Mens & Maatschappij, samen met aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer en/of economie. Op zich is dat goed verdedigbaar. Religie speelt in geschiedenis en maatschappijleer - en in mindere mate ook in de aardrijkskunde - een belangrijke rol. Religie is een maatschappelijk verschijnsel, waar we anno 2018 niet omheen kunnen. Ook wanneer leerlingen zélf soms minder hebben met religie, moeten we hen leren zich te verhouden tot al die mensen die daar wél wat mee hebben. Al was het maar vanuit het perspectief van 'religieuze weerbaarheid'.

Ook op meer orthodoxe scholen ligt de koppeling met mens- en maatschappijvakken voor de hand. De bespreking van de heilsgeschiedenis kan parallel lopen met die van de algemene geschiedenis, en de aardrijkskunde van het Heilige Land is niet anders dan die van de overige landen. Er wordt immers een historische wereld ontsloten.

Toch moeten we ons afvragen of in GL alleen een maatschappelijke, historische of geografische werkelijkheid ontsloten wordt. Onlangs nog stelden we in het *Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs* vast dat het vak op twee benen loopt: "Leerlingen moeten weerbaar worden tegen onzin én moeten zich vormen aan zin. De eerste opgave houdt in dat leerlingen vanuit een buitenperspectief leren kijken naar zingeving en religie en zo kennis en inzicht verwerven in de manier waarop levensbeschouwing en religie een persoonlijk en maatschappelijk opbouwende én ontwrichtende rol kunnen spelen (en het belang van het leren onderscheiden tussen beide rollen). De tweede opgave betekent dat leerlingen zich leren verdiepen in en vormen aan de (levens)wijsheid die in levensbeschouwingen ligt besloten en die niet alleen door gelovigen, maar ook door buitenstaanders te ontsluiten is. (...) Het vak is in die zin een algemeen vormend vak, waarin levensbeschouwing

en religie zowel wat betreft het kennis- en begripsniveau (buitenperspectief) als het beleving- en overtuigingsniveau (binnenperspectief) aan de orde komen.” (De Beer e.a., 2018) Wat het buitenperspectief betreft, is het vak prima thuis tussen mens- en maatschappijvakken. Het binnenperspectief - “het ontsluiten van levenswijsheid” - vraagt een andere inbedding.

Hier moeten we ons afvragen of het vak niet beter thuis is bij de kunst- en cultuurvakken, bij talen en filosofie. En dan niet omdat kunst zonder kennis van de religie niet goed te begrijpen valt (veel kunst is religieuze kunst), maar vooral omdat kunst en religie beide vormen zijn, waarin ons verstaan van de werkelijkheid uitdrukking krijgt. In literatuur, kunst, muziek en religie geven we expressie aan onze kijk op de zin van het bestaan. In deze schoolvakken draait het om het verstaan van die expressievormen, om het herkennen van de zincontext van het leven en van het streven van mensen. Het zijn ook de vakken van verhalen en vertalen, van exegese en hermeneutiek. Ook geschiedenis past goed in deze context, maar meteen wordt duidelijk dat dit dan meer een vak is van ideeëngeschiedenis en van politieke en culturele stromingen dan van historische tijdvakken en gebeurtenissen.

Terug naar onze beginvraag: hoe blijft het vak herkenbaar in een leergebied? We hebben gezien dat die vraag niet eenvoudig te beantwoorden is. Blijft GL het beste herkenbaar in Mens & Maatschappij? Of komt het beter tot zijn recht tussen literatuur-, kunst- en cultuurvakken? In feite laten beide contexten slechts één kant van het vak GL oplichten en daarmee de andere zijde in de schaduw.

De essentie van GL kon wel eens gelegen zijn in de verbinding tussen die twee zijden en ligt dan in het ‘dubbeldenken’ zoals Taco Visser dat noemt (Visser, 2016). Kennis van religie als maatschappelijk verschijnsel heeft weinig zin zonder het begrip van de wijze waarop binnen die religie de werkelijkheid wordt ontsloten. En evenmin heeft het zin je hermeneutisch te verhouden en te verdiepen in religieuze teksten en praktijken, zonder oog te hebben voor de historische en maatschappelijke verschijningsvormen daarvan. Kortom: het eigene van GL in de één of andere vakoverstijgende samenwerkingsvorm kon wel eens liggen in het bijeenhouden van die twee zijden, als twee zijden van één medaille. En de uitdaging en opgave is dan die tweezijdige medaille door de wrijving met andere schoolvakken op te poetsen en tot glanzen te brengen.

Literatuur

- Beer, A.A.J.A.M. de, Altena Davidsen, M.A., Dijk, M.C.H. van, Praamsma, J.M. & Visser, T.D. (2018). *Het vakgebied levensbeschouwing en religie in heel het voortgezet onderwijs. Basisnotitie en pleidooi voor een algemeen vormend kerncurriculum levensbeschouwing en religie* (interne notitie). Woerden: Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs.
- Visser, T.D. (2016). Het is nu of nooit... Een algemeen vormend vak godsdienst/levensbeschouwing als dé uitdaging van deze eeuw. In: Erwich, R. & Praamsma, J.M. (red.), *Grensgangers: Pendelen tussen geloof en cultuur*. Utrecht: Kok, 161-178.

Vakoverstijgend denken, werken en leren

Het ontwikkelen van een vak gericht op
persoonlijke en maatschappelijke vorming

RENEE PEES

Persoonlijke en maatschappelijke identiteitsvorming lopen in elkaar over en beïnvloeden elkaar. Het spanningsveld tussen enerzijds autonomie, vrijheid van godsdienst en vrijheid van meningsuiting en anderzijds gelijkwaardigheid, tolerantie en een verbod op discriminatie, maakt vorming niet alleen een ingewikkelde pedagogisch-didactische opdracht voor school, maar ook een behoorlijke uitdaging voor jongeren. In dit artikel beschrijf ik vanuit welke visie en met welke doelen en inhouden wij op mijn school in een geïntegreerd schoolvak werk maken van persoonlijke en maatschappelijke vorming. Ik eindig deze bijdrage met hoe dit combinatievak er in de lespraktijk uitziet.

In de huidige neoliberale samenleving ziet men succes als een keuze en ontkent men kwetsbaarheid. Dan is het een behoorlijke uitdaging om een vaardige, waardige en aardige burger te worden, zoals Platform Onderwijs2032 (2015) bepleit. De invloed van traditie, religie en traditionele moraal op de Nederlandse burger neemt af, die van de markt, wetenschap, techniek en media neemt toe. De heersende moraal van zelfbeschikking - vrijheid/blijheid - noopt jongeren tot zelforganisatie en zelfvorming. Lukt dit niet, dan dreigt “een biografische ineenstorting” (Dohmen, 2016, p.1). Om dat te voorkomen én om leerlingen te helpen zichzelf te ontwikkelen, is aandacht gewenst voor persoonlijke en maatschappelijke vorming van jonge mensen in het onderwijs.

*Om leerlingen te helpen zichzelf te ontwikkelen, is
aandacht gewenst voor persoonlijke en maatschappelijke
vorming van jonge mensen in het onderwijs.*

In september 2016 zijn wij op het Roelof van Echten College (RvEC), locatie Bentinckspark voor mavo/havo/vwo/gymnasium, in Hoogeveen begonnen met het geïntegreerde schoolvak GMF, een vak waarin de schoolvakken gods-

dienst/levensbeschouwing, maatschappijleer en filosofie worden gecombineerd. We geven het vak minstens twee keer per week, met uitzondering van 2-mavo, de derde klassen en de eindexamenklassen 5-havo en 6-vwo.

In dit vak stellen wij de moderne opvatting van *Bildung* centraal: “Welbewuste vorming van je eigen persoonlijkheid door jezelf.” (Dohmen, 2017, p.14) Het gaat om brede vorming waarbij leerlingen leren hoe ze hun persoonlijk leven en hun maatschappelijke rol kunnen vormgeven. In dit proces leren jongeren onafhankelijk te denken, empathisch te voelen en authentiek te zijn. Dit komt tot uiting in de keuze voor kritisch-democratische burgerschapsvorming (Veugelers, 2015) en het model persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling binnen een democratisch kader (Veugelers, 2008).

Onderzoek naar de definitie van *Bildung* en naar onze idealen door docent GMF Nienke Moolhuizen tonen aan dat de belangrijkste pijlers van GMF kennis en ervaring, persoonsvorming en burgerschapsvorming, vaardigheden en kritisch denken zijn (2017). Hierin komen competenties godsdienst/levensbeschouwing (Hermes, 2011) en eindtermen maatschappijleer en filosofie samen. De verschillende vakgebieden verdringen elkaar niet, maar vullen elkaar juist aan en zorgen voor nog meer verdieping.

De verschillende vakgebieden verdringen elkaar niet, maar vullen elkaar juist aan en zorgen voor nog meer verdieping.

Leerlingen motiveren, nieuwe kennis en inzicht laten verwerven en hen steunen bij kritische (zelf)reflectie en zingeving zijn doelen van het vak godsdienst/levensbeschouwing. Kennis hebben van levensbeschouwelijke vragen, rituelen, symbolen, waarden en normen, waar de leerlingen zelf betekenis aan geven en waardoor hun inlevingsvermogen kan groeien. Het is niet de bedoeling om de leerlingen dé juiste levensbeschouwing aan te reiken, maar om leerlingen genoeg denkmiddelen te bieden opdat zij zelf, het liefst weloverwogen, hun levensbeschouwing creëren en hun identiteit vormgeven. Filosofie geeft leerlingen daarbij handvatten om na te denken over wat ze belangrijk vinden en waarom. Maatschappijleer leert de leerlingen om ook groter te denken. Het gaat niet alleen om gevoel en ervaringen, maar ook om theorie en feiten.

Om de doelen van GMF ten slotte te kunnen behalen, zijn ook deze twee zaken (logischerwijs) erg belangrijk: de mogelijkheid om een band op te kunnen bouwen met de leerling en het kunnen aanbieden van een vak(overstijgend)programma dat aansluit bij de doelgroep.

Lesmethoden en curriculuminhoud

Als vakgroep hebben wij voor ons curriculum GMF in samenwerking met uitgeverij Creathlon een nieuwe lesmethode voor de bovenbouwklassen havo en vwo ontwikkeld, genaamd het *WHY-magazine*.¹ Aan de hand van thema's worden hierin allerlei actuele, levensbeschouwelijke, maatschappelijke en filosofische onderwerpen behandeld, die ook digitaal worden ondersteund. We gebruiken het magazine naast de lesmethode *Perspectief*. Vanwege de verplichte examenonderdelen voor maatschappijleer, die zijn geplaatst in de bovenbouwklassen, hebben wij ervoor gekozen om van bovenaf te beginnen met het ontwikkelen van een vakoverstijgende methode. Afgelopen schooljaar zijn we ook begonnen met het ontwikkelen van het *WHY-magazine* voor de bovenbouwklassen vmbo-tl/mavo en we willen het hierna ook graag verder ontwikkelen voor de onderbouwklassen. Het magazine is een opstapje naar een complete vakoverstijgende methode, gebundeld in één (les- en werk)boek met een doorlopende leerlijn van onderbouw naar bovenbouw. Tot die tijd werken we met verschillende lesmethoden (*Perspectief*, *WHY-magazine*, *Doordenken*²). Dat is zeker niet ideaal, en maakt het niet overzichtelijker voor leerlingen. Wij moeten als docenten continu de vakkenintegratie expliciet blijven duiden en aanbieden.

Levensbeschouwelijke vorming heeft een speciale plaats in het curriculum GMF. Dit komt tot uiting in de aandacht die wij schenken aan levensbeschouwelijke en existentiële vragen, en aan 'zachte' vaardigheden.

Waarom WHY?

Met *WHY-magazine* worden grote onderwerpen klein gemaakt. Leerlingen werken tegelijkertijd aan maatschappijleer, levensbeschouwing/godsdienst en filosofie in één magazine. Ze leren verbanden zien, en voorbij de vakgrenzen te kijken. Om de actualiteit in een context te zien, en deze daardoor beter te kunnen duiden. Ze leren dat het niet altijd gaat om de goede antwoorden, maar ook om de argumenten die je daarvoor hebt. En dat sommige vragen alleen maar meer vragen oproepen. Dat is niet erg. Dat is alleen maar goed. Want als je de antwoorden weet, hoef je niet meer verder te denken. Maar als je vragen stelt, blijf je jezelf ontwikkelen (Creathlon, 2018).

1 Zie www.whymagazine.nl voor meer informatie.

2 Lesmethode filosofie.

Levensbeschouwelijke vorming heeft daarbij een speciale plaats in het curriculum GMF. Dit komt tot uiting in de aandacht die wij schenken aan levensbeschouwelijke en existentiële vragen, en aan ‘zachte’ vaardigheden, zoals samenwerken, oog hebben voor de ander, luisteren en reflecteren. Ervaring en kennis worden gecombineerd in praktische opdrachten en in de handelingsdelen portfolio (onderbouw) of levensvisieboek (bovenbouw). Zo proberen wij, aan de hand van verschillende thema’s, de leerlingen hun eigen kijk op het leven te laten beschrijven.

De dynamiek in de vakgroep

Op dit moment bestaat de vakgroep GMF uit zeven docenten, met verschillende achtergronden: maatschappijwetenschappen, religiewetenschappen, theologie, pastoraal werk en filosofie. De vakgroep is de afgelopen jaren wel van samenstelling veranderd, maar heeft een ‘harde kern’ van vier docenten die GMF vanaf het begin hebben vormgegeven en het vak geven.

We hebben regelmatig overleg om van elkaar te leren en elkaar aan te vullen, we lezen vakliteratuur en we volgen externe scholingen.

Het ontwikkelen van een nieuw vak vraagt om een behoorlijke investering, zowel wat betreft inzet als tijd. Omdat niemand geschoold is in alle vakgebieden, hebben we regelmatig overleg om van elkaar te leren en elkaar aan te vullen, lezen we vakliteratuur en volgen we externe scholingen. Zo houden we onze kennis bij over de afzonderlijke vakken, actuele ontwikkelingen en onderwijsvernieuwingen.

Het ontwikkelen van het combinatievak is zo een blijvend leerproces, wat zeker nog een aantal jaren nodig heeft om zijn volle potentieel te bereiken. De kapstok voor het curriculum is ontworpen, maar wat daar precies aan gehangen moet worden is nog niet onderzocht, simpelweg omdat hiervoor de tijd en ruimte (nog) niet is.

Het al doende, lesgevend en tegelijkertijd ontwikkelend, geven van het vak GMF heeft al met al veel flexibiliteit en inzet van ons als vakgroep gevraagd. Het ontwikkelproces geeft echter ook veel energie, omdat wij geloven dat GMF een noodzakelijke toevoeging is aan het lessenpakket van de leerlingen, en de groepsdynamiek in onze vakgroep erg goed is (open, leergierig, geïnteresseerd naar elkaar, bereid te luisteren en aan te passen). En helemaal wanneer de lessen lekker lopen, leerlingen vrolijk de klas binnen komen en de sfeer goed is, krijg je steeds meer het idee dat dit het ‘juiste pad’ is. Laat ik dat tot slot illustreren met hoe het vak GMF in de praktijk werkt.

Het karakter van de lespraktijk

Wanneer we het nieuwste *WHY-magazine* uitdelen, is er geen leerling die hier niet in gaat bladeren. En wanneer we het magazine bespreken, blijkt dat iedere leerling wel een artikel kan aanwijzen die hem of haar bijzonder aanspreekt. We proberen leerlingen vaak keuzes aan te bieden vanuit een gemeenschappelijke basis, waardoor ze verbredende en/of verdiepende kennis kunnen opdoen of juist wat extra hulp kunnen krijgen. We proberen ook zo veel mogelijk 'de echte wereld' binnen te halen, waardoor het vak nog relevanter wordt, door middel van het bespreken van de dagelijkse actualiteit, of mee te doen met de scholierenverkiezingen, de regenboogweek, of door gastcolleges te regelen van studenten, een imam, of over seksuele diversiteit, en door klassenuitjes te organiseren naar bijvoorbeeld kerken, moskee, rechtbank en Den Haag. "Als je de verbreding eenmaal gaat opzoeken, ga je nog veel meer verbanden en mogelijkheden zien," stelt docent GMF Theo Breen. Daarom gaan we ook buiten GMF samenwerking met andere vakken aan, zoals een betoog schrijven bij Nederlands over een medisch-ethisch onderwerp, of een debat in het Engels over privileges en het slavernijverleden. In de toekomst willen wij dit nog meer uitbreiden.

"Als je de verbreding eenmaal gaat opzoeken, ga je nog veel meer verbanden en mogelijkheden zien."

Natuurlijk is het geven van GMF niet altijd makkelijk. Het is een totaal ander schoolvak dan wat de leerlingen gewend zijn. "Het is geen 'chilluurtje', maar ook geen 'stampuurtje'", aldus docent GMF Peter de Jong. GMF kan heel betekenisvol en uitdagend zijn, maar is niet altijd 'leuk'. Sommige onderwerpen kunnen erg confronterend zijn voor leerlingen, wanneer het bijvoorbeeld gaat om ethische dilemma's, privileges of eigen verantwoordelijkheid. Op commando nadenken over lastige en persoonlijke onderwerpen kan spannend zijn. Laat staan als je in een leeftijdsfase zit waar groepsdruk en sociale verwachtingen erg grote rollen spelen. Nienke Moolhuizen (2018): "Als docent ben je op zoek naar onderwerpen die iets losmaken en schuren, en juist op het moment dat dit bij de leerling verbazing of weerstand oproept dan gebeurt er iets in het *Bildungs*proces." Het wil echter niet zeggen dat je als docent de confrontatie altijd bewust moet opzoeken, want veiligheid en vertrouwen tussen docent en leerling zijn noodzakelijke basisaspecten van een les GMF.

De leerling doet het uiteindelijk zelf

Uiteindelijk ligt de bal bij de leerling zelf. Het is voor mijzelf zoals ik dat in de *Bildung* Scheurkalender heb uitgedrukt: "*Bilden*, vormen, boetseren, kneden, beschilderen, doet de leerling zelf. Je staat er naast om water en verf aan te geven en het te bewonderen." (Pees, 2018)

Literatuur

- Creathlon (2018). *Waarom WHY?* Geraadpleegd op 9 september 2018, op www.whymagazine.nl.
- Dohmen, J. (2016). Stop het narcisme, doe aan *Bildung*. In: *NRC*. Gedownload op 9 december 2017, op www.nrc.nl.
- Dohmen, J. (2017). 'Bildung en persoonsvorming in het onderwijs'. In: *Phronèsis. Tijdschrift voor toegepaste filosofie*, 1, 12-14.
- Hermes (2011). *Leerlingcompetenties godsdienst/levensbeschouwing*. Woerden: Besturenraad.
- Moolhuizen, N (2018). *Bildung Scheurkalender 2019*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Moolhuizen, N. (2018). *Bildung in een nieuw vak. Een onderzoek naar de idealen en definitie van Bildung om deze te plaatsen in een te ontwikkelen vak GMF (godsdienst, maatschappijleer, filosofie) op het Roelof van Echten College in Hoogeveen*. Masterthese. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Pees, R. (2017). *Bildung Scheurkalender 2018*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Platform Onderwijs2032 (2015). *Hoofdlijn advies: Een voorstel*. Gedownload op 9 december 2017, op <http://onsonderwijs2032.nl/>.
- Veugelers, W. (2015). *Burgerschapsvorming in het Nederlands onderwijs*. Utrecht: SLO.
- Veugelers, W. (2008). Levensbeschouwing en onderwijs. Nieuwe ontwikkelingen en consequenties voor docenten godsdienst/levensbeschouwing. In: *De Pedagogische Dimensie*, nr. 55. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam i.s.m. Universiteit van Humanistiek



Kansen zien en benutten

Levensoriëntatie en zingeving op het snijvlak van biologie en levensbeschouwing

AREND JAN WAARLO

In Narthex, jrg. 17, nr. 1 (maart 2017), staat de vraag centraal waar het naartoe gaat met het vak levensbeschouwing. Als vakdidacticus biologie en in het verleden betrokken bij de ontwikkeling van de lerarenopleiding humanistisch vormingsonderwijs (HVO) en levensbeschouwing (Universiteit voor Humanistiek) heb ik dat nummer met veel belangstelling gelezen. Daarin vielen me enkele zaken op: de relatieve onderbelichting van ethiek en de eenzijdige gerichtheid op alfa-gamma als het gaat om integratie van levensbeschouwing in andere schoolvakken. Zelf zie ik kansen om levensbeschouwing te verbinden met biologie. Ik ben daarom op zoek naar praktijkvoorbeelden van samenwerking tussen docenten levensbeschouwing en docenten biologie. Voor wie interesse heeft om daarover contact met mij te hebben, schets ik in deze bijdrage enkele lijnen waarlangs ik denk.

Ontwikkelingen in de levenswetenschappen¹ roepen tal van ethische vragen op, waaraan ook in biologieonderwijs aandacht besteed moet worden en waarover leerlingen graag in discussie gaan. In Engelstalige vakliteratuur biologie wordt in dat verband vaak gesproken over *socio-scientific* of *controversial issues* en *scientific citizenship*.

Biologiedocenten vinden waardendiscussies lastig en beperken zich soms liever tot de feiten. Terwijl omgekeerd docenten levensbeschouwing zich soms onzeker voelen over de relevante feiten, maar wel graag met leerlingen in gesprek gaan. Wat een prachtkans voor synergie ($1 + 1 = 3$) met als focus de persoonsvorming van de leerling: het creëren van een leeromgeving voor veelzijdige *levensoriëntatie en zingeving* door samenwerking van (ook lerende) docenten levensbeschouwing en biologie. Doel van zo'n samenwerking is om de levende natuur en je eigen leven vanuit verschillende perspectieven en in samenhang leren begrijpen, waarderen en hanteren.

1 Biologie inclusief biomedische wetenschappen, landbouwwetenschappen en biotechnologie.

Raakvlakken

Tijdens de jaarlijkse conferentie voor biologieonderwijs afgelopen januari werd een voorbeeld gepresenteerd van een samenwerkingsproject zoals ik dat voor ogen heb. Het thema was het Wereldvoedselvraagstuk². Vanuit levensbeschouwing werd in dat verband onder meer aandacht besteed aan halal en koosjer voedsel. Op dezelfde conferentiewebsite zijn ook voorbeelden te vinden van controversiële maatschappelijke en ethische implicaties van levenswetenschappelijke en technologische ontwikkelingen die in biologielessen aan de orde komen.³ Daarbij gaat het meer om burgerschapsvorming, dat wil zeggen geïnformeerd en waardenbewust leren meedenken en leren meepraten over de gewenste richting van wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen, waaraan ook een Europees project gewijd is.⁴ Een Nederlandstalig boekje als opbrengst van dit project is te downloaden via de projectwebsite onder 'Dissemination'.

*Doel is om de levende natuur en je eigen leven
vanuit verschillende perspectieven en in samenhang
leren begrijpen, waarderen en hanteren.*

Andere controversiële onderwerpen op het snijvlak van biologie en levensbeschouwing zijn leven en dood (overleven en voortleven, gezondheid en ziekte, kwaliteit van leven, lijden, maken en verbeteren van leven, kunstmatige voortplanting, embryo's kweken voor onderzoek, eugenetica, abortus, veroudering, euthanasie, hersendood), seksualiteit (samen leven, gender, besnijdenis, soa-preventie), zorg voor gezondheid en milieu, dierproeven, dierenwelzijn (dierentuinen, bio-industrie, Oostvaardersplassen, intrinsieke en instrumentele waarde van het dier), evolutie, orgaandonatie en xenotransplantatie, bloedtransfusie, vaccinatie, mens- en natuurbeelden en daarmee samenhangende grondhoudingen tegenover de natuur.⁵ Als VSOP-hoogleraar heb ik me zelf vooral bezig gehouden met meningsvorming rond erfelijkheidsvraagstukken ('Voorspellen en knutselen met dna').⁶

- 2 www.nibi.nl/pagina/vo-2018 > W32: *There is no such thing as a free lunch*. De bijbehorende PowerPoint en andere bestanden zijn te downloaden.
- 3 Zie W12 Onderzoekend leren rondom ethische kwesties.
- 4 www.parrise.eu
- 5 Zie ook www.biomaatschappij.nl/publicaties/cahiers/
- 6 VSOP is de koepelorganisatie in Nederland voor zeldzame en genetische aandoeningen. Zie <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/10779> voor mijn oratietekst *Weten en wegen. Communicatie over erfelijkheid en gezondheid*.

Vormingsonderwijs

Aan inhoudelijke thema's geen gebrek. Levensbeschouwing en biologie dragen samen bij aan de benodigde kennis voor meningsvorming. Maar de grootste uitdaging ligt in het faciliteren van een vruchtbare (interculturele en interreligieuze) dialoog. Daarbij gaat het om een open onderzoeksproces dat leerlingen helpt om zichzelf en medeleerlingen beter te leren kennen.

We zijn allemaal bekend met de dialoog der doven, waarbij elkaar geen vragen worden gesteld en er slecht wordt geluisterd naar elkaar. Het vormen van een mening verdient meer aandacht dan het hebben van een mening. Waarom zeg je wat je zegt? Welke waarden klinken door in wat je zegt? Kun je je beweringen staven? Welke vragen zou je anderen willen stellen? Kun je door je in de ander te verplaatsen en door goed te luisteren de logica van diens redenering volgen? Het gaat in die dialoog zowel om *meedenken* als *tegendenken*. Zonder respectvolle tegenspraak geen samspraak. Met veel bewondering keek ik afgelopen zomer naar de tv-afleveringen van *Change your mind*, waarin de Amerikaanse hoogleraar en filosoof Michael Sandel in gesprek gaat met een groep millennials over morele dilemma's van deze tijd.⁷ Hoe hij actuele kwesties inleidt, hoe hij een sfeer creëert waarin deelnemers mogen en kunnen zeggen wat ze vinden, maar vervolgens ook uitgedaagd worden tot kritische (zelf)reflectie door op elkaar in te gaan, hoe hij het gesprek structureert en hoe hij afsluit met een deskundige samenvatting van het gesprek als participierend observant. Tussendoor reflecteren verschillende deelnemers op wat het gesprek bij hen teweeg heeft gebracht.

Het vormen van een mening verdient meer aandacht dan het hebben van een mening. Waarom zeg je wat je zegt? Welke waarden klinken door in wat je zegt?

Mooi zo'n gesprek tussen hoogopgeleide millennials onder deskundige begeleiding; een multiculturele vmbo-klas is wel even wat anders, hoor ik de lezer zeggen. Onder de kop *Waarom vind je homo's erger dan dieven?* vertelt Samira Bouchibti in *De Groene Amsterdammer* nr. 27⁸ over door haar in de praktijk ontwikkelde methodieken voor het ongemakkelijke gesprek in de klas, waarin ze leerlingen kritisch leert nadenken. Ze geeft veel vragen voor in de klas en tips voor docenten. Ze verzorgt gastlessen en schoolt ook docenten bij.⁹ En zij is niet de enige die een gespreksmethode ontwikkeld heeft voor de onderwijs-

7 www.human.nl/changeyourmind/kijk/overzicht.html

8 www.groene.nl/artikel/waarom-vind-je-homo-s-erger-dan-dieven

9 www.vip-academy.nl

praktijk. Elders in dit *Narthex*-nummer vertelt Loes Mulders over hoe oud-PvdA-kamerlid Tanja Jadnanansing dat heeft gedaan voor het mbo (zie pag. 72).

Je eigen plek leren innemen

Het Humanistisch Verbond propageert *Zelf denken, samen leven*. Maar voor zindelijk leren denken, heb je ook elkaar nodig. Elkaar helpen eigen vooronderstellingen en waarden-en-normen te verhelderen en te toetsen aan die van anderen en aan levensbeschouwelijke stromingen en tradities. Aandacht voor levensoriëntatie draagt zo bij aan het ontwikkelen van een persoonlijke levensvisie en een eigen moreel kompas. Je weet steeds beter wie je bent, waarvoor je leeft, waarvoor je staat, en wat je te doen staat. En dat alles vanuit betrokkenheid op de ander en een blijvende fascinatie voor het mysterie van leven en dood. Ingrijpende levensgebeurtenissen of nieuwe wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen ontregelen en kunnen persoonlijke zingevingskaders behoorlijk op de proef stellen. Het hoort tot de pedagogische opdracht van het onderwijs om leerlingen voor het omgaan met bestaansvragen toe te rusten.

Aandacht voor levensoriëntatie draagt bij aan het ontwikkelen van een persoonlijke levensvisie en een eigen moreel kompas.

Op zoek naar goede praktijken

Zoals iedere vakdocent ook dient bij te dragen aan de beheersing van het Nederlands door leerlingen, zo hoort ook levensbeschouwelijke educatie tot diens taak. Ik ben op zoek naar succesvolle praktijkvoorbeelden van samenwerking tussen docenten levensbeschouwing en docenten biologie in het voortgezet onderwijs. Daarbij gaat het mij vooral om de ervaren meerwaarde wat betreft de persoonsvorming van leerlingen en de didactiek daarvoor. En om wat bevorderende en belemmerende factoren daarbij waren. En wat samenwerkingspartners van en met elkaar geleerd hebben. Een en ander zou een opmaat kunnen zijn tot het samenstellen van een praktijkgericht inspiratieboek, waarvoor een uitgever al belangstelling heeft getoond.¹⁰ Daarnaast kan aan een nascholingsdag voor collega's worden gedacht.

Docenten die zich aangesproken voelen, nodig ik van harte uit contact met me op te nemen (zie de personalia op pagina 2). In onderling overleg kunnen plannen worden gemaakt en uitgewerkt.

¹⁰ Ik werd op dit idee gebracht door een Duitstalig boek: Ulrich Gebhard (Hrsg.) (2015) *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*. Wiesbaden: Springer.

Vakbekwaam

“Laat weinigen uwer leraar zijn”

PETER SLOB

Het jaar is alweer begonnen en voor mij het tweede jaar op mijn nieuwe school. Het voelt heel vertrouwd. Tegelijk ben ik druk met het opnieuw uitzetten van het vak in de Tweede Fase en ook in de onderbouw. Ik ben de enige docent LBV met een theologische opleiding.

Ons vak heeft een bijzondere status. Iedere onderwijsbevoegde docent kan inhoudelijk bevoegd verklaard worden om ons mooie vak te geven. Een logisch gevolg van de vrijheid van onderwijs en van de vrijheid van godsdienst en tegelijk één met een vreemde bijwerking. Wanneer je betrokken bent bij het vervullen van een vacature, merk je dat meteen. Er zitten regelmatig brieven tussen van het gehalte 'bekeerde groenteboer'. Nee, het gaat me niet om de groente en ook niet om de boer. Het betreft mensen die vanuit totaal verschillende beroepen persoonlijk het licht van het geloof hebben ervaren en vanuit een enorme gedrevenheid het mooie van hun ontdekking met iedere jongere willen delen en dus zich een geroepene voelen om jouw collega te worden.

Gelukkig kun je meestal vertrouwen op de wijsheid van de schoolleiding. En anders kan de vaksectie haar visie op vakbekwaamheid in de strijd werpen.

Maar waar ik nu mee te maken heb, is een iets krimpende school. Van de 1,3 fte, zit 0,6 fte in de flexibele schil. Die formatie wordt ingezet om collega's met een vaste aanstelling aan het werk te houden. Ik heb nu een sectie van vijf mensen die bij vijf secties horen.

Zij zijn gedeeltelijk in de laatste week voor de zomervakantie gevraagd om LBV te gaan geven. Zo ook mijn collega economie op de vmbo-t afdeling. Je hoort altijd waar hij lesgeeft. Leerlingen mogen verzoeknummers van opwekkingsliederen opgeven, wanneer de muziek aan mag. Dat doen ze steeds minder, maar hij heeft zelf ook verzoeknummers. Met de beamer worden prachtige foto's met teksten uit de Bijbel geprojecteerd. Dagopeningen duren een halve les. De genade van een liefdevolle relatie met de Heer wordt graag gedeeld. Ik bewonder zulke collega's. Gedreven en met compassie doen ze hun werk. Voor leerlingen is het ook goed om mee te maken wat een vroom christelijk leven kan betekenen voor mensen.

Ik had hem echter nog niet bekeken met de ogen van vakcollega en ik merkte dat ik met gefronste wenkbrauwen aanhoorde dat hij voor minstens een jaar sectiegenoot zou worden. Het spookte door mijn hoofd: “Gaat hij alleen maar zending en evangelisatie doen? Ziet hij verschil tussen catechisatie en levensbeschouwelijke vorming? Krijgen alle gelovige leerlingen een punt meer?”

Als sollicitant had zijn brief in het afvalmandje van ‘bekeerde groenteboer’ terechtgekomen. Gewogen en te zwaar bevonden. Nu moet ik er het beste van maken. Na een open gesprek over verwachtingen van hem en van mij, was ik blij verrast. Ook de kwetsbaarheid en spanning die het geven van een onbekend vak aan een leerjaar dat hij nog nooit les heeft gegeven, kon ik plaatsen en ik was blij dat hij het deelde met mij. De school kan jou wel geschikt vinden en bevoegd verklaren, maar je zelf bekwaam achten, is iets anders.

Na zijn eerste lessen kwam hij super enthousiast naar me toe. Hij vertelde: “Het is zo leuk geweest. De brugklasleerlingen zijn zo open over hun geloof en twijfels en nieuwsgierigheid.” Ja, hij heeft ook getuigd van zijn geloof, maar pas toen de leerlingen ernaar vroegen en zonder het op te dringen. “Dat mag toch?”, vroeg hij, hunkerend naar mijn goedkeuring.

Ik ga binnenkort eens een lesje bijwonen, op zijn verzoek. Benieuwd ben ik wel. Mijn visie op ‘bekeerde groenteboeren’ als collega is nog niet wezenlijk veranderd. Maar mijn collega economie heeft een naam en een gezicht. Ik weet niet of hij vakbekwaam is voor LBV en ook niet of hij zal vallen onder het criterium “Laat weinigen uwer leraar zijn”. Beetje spannend blijft het wel. De toekomst zal het leren. Tegelijkertijd hoor ik in mijn hoofd het lied “Wat de toekomst brenge moge, mij geleid des Heren hand”. Morgen zoek ik het lied met mooie beelden op YouTube op en misschien speel ik het in mijn klas.

“Ga met elkaar in gesprek over het vak”

Wat Jeannette den Ouden de docenten en het vak gunt en schenkt vanuit haar rijk geschakeerde onderwijservaring

AART JON SCHIMMEL

Jeannette den Ouden neemt afscheid als vakdidacticus godsdienst/levensbeschouwing van het ICLON, de universitaire lerarenopleiding in Leiden, en als medehoofdredacteur van Narthex. Als één van haar oud-studenten mag ik haar interviewen. Ik spreek haar terwijl oude en nieuwe werkvelden nog dwars door elkaar heen lopen. Ze blijkt met hart en ziel een opleider te zijn, die altijd de verbinding zoekt tussen theorie en de praktijk. Een brug blijkt daarin geen toevallig beeld. We praten over haar vele onderwijsplekken, over een landelijk project voor startende leraren, haar promotieonderzoek, haar ideeën over het vak, en over wat ze nu gaat doen: predikant worden.

Startende docenten behouden

Het gesprek begint meteen met een project waar ze nog middenin zit, waaruit al blijkt dat Jeannette als opleider veel breder denkt en werkt dan alleen het vak: het project Begeleiding van Startende Leraren. “Veel jonge leraren stoppen binnen een paar jaar. Zo jammer, en met een goede begeleiding vaak ook helemaal niet nodig. Het Ministerie van OCW heeft daarom een project opgezet waarin alle universitaire lerarenopleidingen samen met lerarenopleidingen van hogescholen en een groot aantal vo-scholen aan de slag zijn gegaan om die begeleiding te verbeteren. In Leiden hebben we in professionele leergemeenschappen samengewerkt met opleiders van de TU Delft en de Hogeschool Rotterdam en met schoolopleiders van meer dan honderd scholen. Ook hebben we allerlei modules ontwikkeld om schoolopleiders te ondersteunen. Dit was echt een van de leukere projecten die ik de afgelopen jaren heb gedaan, juist vanwege die samenwerking tussen opleiders van scholen en lerarenopleidingen. Het blijkt ook echt te werken: als er goede begeleiding op school is, hebben jonge docenten meer plezier, brengen ze meer nieuwe kennis in de school en blijven ze langer. Terwijl ik deze week in Leiden afscheid ga nemen, werk ik nog mee aan een voorstel om het project te verduurzamen. Het zou heel jammer zijn als het in de waan van de dag zou verdwijnen.”

De opleiding tot lerarenopleider

Vanuit de zorg voor startende docenten, komen we op de vraag hoe ze zelf in het onderwijs terecht is gekomen. “Tijdens mijn studie Nederlands en Literatuurwetenschap werkte ik als vrijwilliger mee aan de scholengroep van Amnesty International. Ik had eens een workshop gegeven in de lessen GL op het Christelijk Gymnasium in Utrecht, en toen daar een vacature kwam voor een docent Nederlands, herinnerde de docent GL zich dat ik graag docent wilde worden. Terugkijkend denk ik dat ik op die school misschien wel met het allermeeste plezier gewerkt heb. Het was zo’n school die je iedere beginnende docent gunt. Ik had ongelofelijk veel plezier in de sectie, alles kon en mocht, en al doende leerde ik enorm veel van mijn ervaren sectiegenoten. Een aantal jaren later kwam er een plek vrij bij de lerarenopleiding Nederlands van de Hogeschool Utrecht. Ik gaf daar ook allerlei trainingen op het gebied van onderwijs. Zo werd ik steeds meer allround lerarenopleider. Na zeven jaar op de HU gewerkt te hebben, verkaste ik naar het IVLOS, zoals de lerarenopleiding in Utrecht toen heette. Daar kwam ik in het team van Opleiders voor Opleiders, waar ik opnieuw veel heb geleerd.”



“Het was zo’n school die je iedere beginnende docent gunt. Ik had ongelofelijk veel plezier in de sectie, alles kon en mocht, en al doende leerde ik enorm veel van mijn ervaren sectiegenoten.”

Lerarenopleider, vakdidacticus én predikant

“Ondertussen was ik theologie gaan studeren, uit pure belangstelling en omdat ik houd van Bijbelteksten en ze in de grondtaal wilde lezen. Het was oorspronkelijk bepaald niet mijn bedoeling om in de kerk te gaan werken. Maar soms loopt het leven anders dan je denkt. Om een lang verhaal kort te maken: op een gegeven moment werd ik door een doopsgezinde gemeente gevraagd om in hun gemeente als parttime predikant te komen werken. Precies in die tijd stopte Cok Bakker als vakdidacticus GL aan het IVLOS, en werd mij daar gevraagd zijn taak over te nemen. Zo werd ik parttime predikant én parttime lerarenopleider/vakdidacticus GL. Ik heb dat zeven jaar met hart en ziel gedaan,

maar uiteindelijk bleek die combinatie toch te zwaar. Ik moest dus een keuze maken. Ondertussen was ik werkzaam als vakdidacticus GL in Leiden en daar kreeg ik de kans aangeboden om onderzoek te doen naar de didactiek van docenten GL. Ik heb die kans gepakt, ben ‘vrijwilliger’ geworden in de kerk en fulltime bij het ICLON gaan werken. Maar het werk in de kerk bleef toch trekken. En nu, acht jaar later, word ik dus opnieuw predikant.”

Docenten moeten het zeggen

“Ik zal vooral het contact met studenten missen: het praten over het vak, het meedenken over hoe je jongeren motiveert die niet op voorhand geïnteresseerd zijn in levensbeschouwing en het coachen van studenten, zodat ze hun sterke kanten in kunnen zetten.”

Ook wat het onderzoek betreft loopt het leven soms anders dan je denkt. Het onderzoek zelf is gedaan, maar Jeannette werkt nog aan de laatste hoofdstukken van het proefschrift. Het gaat over de visie en didactiek van docenten GL die willen bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsvorming van leerlingen. “Het discours hierover binnen het vakgebied GL wordt voornamelijk gevormd door godsdienstpedagogen en vakdidactici. Ik vond dat docenten daar een veel grotere stem in zouden moeten hebben. Zij zijn immers de ervaringsdeskundigen! Het heeft me dan ook altijd gestoord dat het discours zo theoretisch is, soms heel ideaal en vrij normatief. Ik hoop trouwens om die reden ook dat docenten GL mee gaan doen aan het Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie! Je kunt het als vakdidactici en pedagogen wel allemaal leuk verzinnen hoe het moet, maar ga daar maar eens aan staan, een uur in de week, in havo-4. Bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling... hoe doen docenten GL dat? Zij weten dat beter dan ik. Ik heb wel allerlei projecten op scholen gedaan, kwam in lessen, sprak met docenten en studenten, maar ik heb zelf het vak niet gegeven. Misschien is juist dat een belangrijke drijfveer voor me geweest.”

*“Bijdragen aan levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling...
hoe doen docenten GL dat? Zij weten dat beter dan ik.”*

“Voor mijn onderzoek heb ik eerst een kleine groep docenten geïnterviewd over hun visie en doelen als het gaat om levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling. Op grond daarvan heb ik hun rationale afgeleid en ben ik vervolgens in hun lessen gaan kijken. In gesprekken met hen heb ik vervolgens geanalyseerd wat ze precies doen in die lessen en vooral waarom. Dit heeft geleid tot de beschrijving van elf kernpraktijken van docenten GL, die vervolgens in een Delphi-onderzoek zijn voorgelegd aan twintig andere docenten GL, met de

vraag of ze deze kernpraktijken herkennen en of ze die ook zelf zo zouden formuleren. Uiteindelijk leidde dit min of meer tot consensus. In de conclusies wil ik voor docenten en vaksecties aangeven wat ze hier mee kunnen en hoe ze er zelf mee aan de slag kunnen. Ik hoop echt dat mijn onderzoek ertoe leidt dat docenten met elkaar gaan praten, over hun eigen visie en lespraktijk.”

Dominee of leraar

“Nu ga ik predikant worden, en dat is natuurlijk iets heel anders. Toch ben ik dan ook een soort leraar, met dezelfde didactische vragen: wat wil ik bereiken en hoe ga ik dat overbrengen? Ik houd verder nog steeds ontzettend van die Bijbelse teksten: wat staat er en waarom schrijft iemand dat zo op? Ik kan dan ook dagen bezig zijn met een bepaalde tekst.”

“Het pastoraat is wel iets heel anders. Daar ben ik één op één met mensen in gesprek, ook rond heftige kanten van het leven. Toch heb ik ook als lerarenop-leider veel gesprekken gevoerd met studenten. De pastorale basishouding is dus wel hetzelfde. Kunnen docenten dat ook doen? Zij zien honderden leerlingen. Is dat dan mogelijk? Uit mijn onderzoek bleek dat docenten ‘caring’ of zorgzame betrokkenheid als één van de kernpraktijken zien, en dat het tegelijk hun frustratie is dat zij daar zo weinig aan toe komen. De vraag is of die praktijk nu specifiek bij GL hoort, of dat het hoort bij het menszijn. Als ik bakker was, zou ik dat wellicht ook doen. Maar misschien is het wel een belangrijk accent binnen het vak GL.”

“Het gaat om het begrijpen van het fenomeen religie en waarom dit in het leven van mensen en van de maatschappij zo belangrijk is.”

Het eigene van het vak

“GL is een schoolvak en dus geen catechese. Ik vind zelf het ‘opdoen van kennis over religie’ heel belangrijk. Die kennis is heel specifiek doordat leerlingen wat ze leren in dit vak kunnen herkennen in wat ze om zich heen zien, inclusief de complexiteit en de spanning die religie met zich meebrengt. Het gaat dus om het begrijpen van het fenomeen religie en waarom dit in het leven van mensen (psychologisch) en van de maatschappij (sociologisch) zo belangrijk is en vervolgens om te begrijpen hoe zich dit vertaalt in de wereldreligies, in niet-godsdienstige levensbeschouwingen en in de geleefde religies hier in Nederland.”

“Iedere docent heeft bovendien de opdracht om leerlingen te helpen volwassen te worden. Dat betekent dus leren verantwoordelijkheid te nemen, tolerantie te ontwikkelen, evenals de bereidheid om je eigen oordeel uit te stellen. Binnen die algemene opdracht leert GL bijvoorbeeld om vraagtekens te zetten bij de

eigen levensbeschouwelijke opvattingen. Daarvoor is eerst bewustwording nodig van die eigen opvattingen, en de vraag waarop die gebaseerd zijn. Hiervoor moeten leerlingen met gedachten en praktijken van anderen in contact gebracht worden. Daarom ligt de hermeneutiek ten grondslag aan de didactische lijn, met als drieslag: ‘Waar sta jij en hoe denk je erover?’ ‘Hoe denken anderen er over, in teksten en in wat ze zeggen?’ en ‘Kun je dat relateren aan waar je zelf staat, wat verandert er dan, wat zijn dan de nieuwe vragen?’ Dit past goed bij het model van Clive Erricker dat ik veel heb gebruikt.”

Persoonsvorming én kennis

“Voor alle onderwijs is het belangrijk dat er een goede relatie is tussen de docent en de leerling. De docenten die mijzelf raakten en prikkelden, namen mij mee in hun wereld, en daarin ligt zowel ‘caring’ als het intellectuele niveau besloten. Daarom moeten we volgens mij stoppen met de discussie of het in ons vak om persoonsvorming gaat óf om kennis. Uit mijn onderzoek blijkt dat dit onderscheid volgens docenten eigenlijk niet strikt te maken is. Ook als je vooral gericht bent op kennisontwikkeling, dan draagt die kennis toch altijd bij tot persoonsvorming. Als aan de andere kant persoonsvorming het hoofddoel is, dan kan dat niet zonder kennisverwerving. Maar dat is niet alles...”

“Je kunt fenomenologisch over religie praten, maar je raakt ook aan iets wat heilig is voor mensen, en dat is veel groter dan veel mensen beseffen. Het is iets wat mensen werkelijk aan het hart gaat, en je komt dus dichterbij op de huid van leerlingen dan bij andere vakken. Vanwege de gevoeligheid van het onderwerp is het een heel speciaal vak, en dat is ook de schoonheid ervan.”

“Je kunt fenomenologisch over religie praten, maar je raakt ook aan iets wat heilig is voor mensen, en dat is veel groter dan veel mensen beseffen. Het is iets wat mensen werkelijk aan het hart gaat.”

‘Het leven is een smalle brug’

Die heiligheid blijkt voor Jeannette een belangrijk thema. Teksten kunnen ook heilig zijn. “Dat kan ook in literatuur of kunst en dat wordt dan ook bijna religieus. Want ook dan gaat het over ‘wie is de mens?’ en ‘wat hebben we hier te doen?’. Het gaat over het leven, ingewikkeld en prachtig.”

“Ik ben nog steeds verbijsterd als een tekst van eeuwen geleden mij in vuur en vlam kan zetten! In veel van die teksten gaat het over het staan op de drempel tussen hemel en aarde. Ook als docent, maar ik denk als mens sowieso, sta je op die brug tussen hemel en aarde. Dat is de drijfveer van mijn werk geweest. Het klinkt misschien bijna te mooi, maar daar geloof ik in. Er is een mooi joods liedje: ‘Het leven is een smalle brug, en waar het op aankomt is: wees niet

bang.' Ik zie dan een wankel bruggetje voor me, en ik heb eerlijk gezegd enorme hoogtevrees, maar je moet er overheen. Je moet echter niet alleen die brug over, je moet ook zelf als die brug willen zijn. Het is balanceren, ergens tussen 'dat wat van God is' en 'dat wat van mensen is'. En dat moet verbonden blijven. Het gaat om de transactionele ruimte, waarin je het midden houdt, waar de twee cirkels van de immanente wereld en de wereld van het transcendente/hogere/niet-tastbare elkaar overlappen. Daar gebeurt het. Je kunt niet in één van beide zijn; je moet in beide bewegen. Dat is in religies zo, in het leven, in de kunsten, de literatuur. Al die dingen zijn een grote voedingsbron voor me op die brug."

"Ook als docent, maar ik denk als mens sowieso, sta je op de brug tussen hemel en aarde. Dat is de drijfveer van mijn werk geweest."

Ik ben een juf

"Ik wil leerlingen ook leren die brug over te gaan. Je weet niet wat er aan de andere kant is, maar wees niet bang! Het is fijn dat er iemand is die voor en achter je loopt, en dat er een leuning is. Er zijn al mensen je voorgegaan, en die leuning geeft houvast door kennis, en door de vaardigheden om te kunnen nadenken."

"Nu ga ik in de kerk zelf verschillende jeugdgroepen begeleiden en dus weer echt met pubers aan de slag. Ik weet hoe moeilijk dat is. Ik ben vaak stom van bewondering als ik de docenten GL die ik ken, aan het werk zie: de humor, speelsheid en de indringendheid waarmee ze kennis kunnen overdragen en leerlingen weten te motiveren... Het is een balanceren over het koord waarbij je steeds kijkt waar je ze kunt meenemen. Ik verheug me erop om zelf met die jongeren aan de slag te gaan. Want van alle dingen die ik tot nu toe deed, vond ik lesgeven het leukst. Als ik iets ben, ben ik een juf..."

Wens

"Wat ik het vakgebied gun, is dat docenten met elkaar gaan praten over het vak. *Narthex* is daarvoor superbelangrijk. Ik zou willen dat er veel meer docenten in gaan schrijven, om elkaar te enthousiasmeren. Ik hoop dat ook mijn onderzoek aan dat gesprek zal bijdragen. Het is de clou van alles. Gesprek, en dan de bereidheid om je eigen aanpak ter discussie te stellen."

"Wat ik als laatste groet wil zeggen? Met de woorden van Franciscus: Vrede en alle goeds!"



Wikken en wegen

Het belang van de dialoog over overeenkomsten en verschillen tussen burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming

SACHA VAN DER ZANDE

Waar het levensbeschouwelijk onderwijs hier en daar op scholen in de verdrukking komt, is burgerschap tegenwoordig 'hot'. Minister Slob kondigde in juni van dit jaar een nieuwe, verscherpte wet aan die scholen een duidelijkere taak geeft inzake burgerschapsvorming. Maar wat moeten we ons daarbij voorstellen? Hoe ontwikkelt de praktijk van burgerschapsonderwijs zich in Nederland? Wat betekent de verscherpte aandacht voor burgerschapsonderwijs uiteindelijk voor ons aanpalende vakgebied? In hoeverre is dit alles een kans tot samenwerking of juist een bedreiging voor de eigenheid van ons vak? Dit artikel gaat op deze vragen in.

Van de huidige eindexamenleerlingen is onduidelijk in hoeverre zij burgerschapsonderwijs hebben genoten. Wel is duidelijk dat, in vergelijking met andere Europese landen, Nederlandse jongeren slecht scoren als het gaat om democratische kennis en vaardigheden. Hun bereidheid om te stemmen is lager en Nederlandse jongeren hebben het gevoel dat ze weinig invloed hebben op de samenleving en de politiek.

Scholen hebben tot nu toe een zeer open en algemeen geformuleerde opdracht gekregen om zich in te spannen voor burgerschapsvorming.

Burgerschapsonderwijs tot nu toe

In het bondige *Het Wilhelmus Voorbij* schetst onderwijskundige Bram Eidhof (2018) waarom burgerschapsvorming zo gebrekkig is ontwikkeld binnen het Nederlandse onderwijs. Scholen hebben tot nu toe een zeer open en algemeen geformuleerde opdracht gekregen om zich in te spannen voor burgerschapsvorming. Het ontbreekt tot nu toe aan duidelijke vakdoelen qua kennis, vaardigheden en attitudes. Scholen hebben de vrijheid om hier zelf invulling aan te geven en worden, zeer cruciaal, niet gefaciliteerd en ook niet afgerekend op hun prestaties en leeropbrengsten. Daardoor is het burgerschapsonderwijs, volgens Eidhof, veelal niet van de grond gekomen.

Hier en daar zijn er enthousiaste docenten en ambitieuze scholen, maar over het algemeen is er geen visie of structurele aanpak. De verschillende interpretaties van het begrip ‘burgerschap’ zijn hier een wezenlijke oorzaak van. Het is niet duidelijk wat er wel en niet bij hoort en de praktijk ligt daardoor mijlenver uit elkaar. Op de ene school gaat het over het Wilhelmus en de rechten en plichten van een braaf Nederlands staatsburger, terwijl leerlingen op een andere school kritisch in debat gaan over het thema etnisch profileren door de politie en juist leren over verschillende vormen van burgerlijke ongehoorzaamheid. Daarnaast zijn er voorbeelden van scholen waar leerlingen leren over gezonde voeding of het organiseren van lokale initiatieven in het buurthuis. Hoe komt het dat de overheid tot nu toe zo’n vage opdracht heeft gegeven? Eidhof (2018) spreekt van “een morele impasse” die ontstond in politiek en onderwijsontwikkeland Nederland, toen bleek dat het duidelijker definiëren van doelen voor burgerschapsonderwijs kon schuren met de onderwijsvrijheid. Politici wilden hun vingers niet branden aan een te duidelijke inkadering van burgerschapsvorming. Republikeinen, gereformeerden, humanisten, moslims, libertijnen, socialisten, katholieken en koningsgezinden moesten er allemaal mee uit de voeten kunnen. Het bleef dus bij een zeer algemene formulering, waardoor scholen er te weinig mee doen. Terwijl de meerderheid van de docenten in het (s)po en (s)vo aangeeft dat burgerschapsvorming van essentieel belang is, delft dit in de praktijk toch het onderspit. Er zijn immers zo veel andere zaken waar een school wel duidelijke targets voor krijgt en waar ze wel op afgerekend wordt.

Het is de bedoeling dat het ontwikkelteam Burgerschap een duidelijker kader voor burgerschapsvorming formuleert, met eindtermen wat betreft kennis en vaardigheden, toegespitst op de verschillende onderwijsniveaus.

Burgerschapsonderwijs in de nabije toekomst

Maar nu kondigde onze minister voor ‘Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media’ deze zomer dus een nieuwe wet aan die hier verandering in moet brengen. Scholen zullen een duidelijker opdracht krijgen, gevoed door de opbrengst van het ontwikkelteam ‘Burgerschap’ uit de curriculumherziening van Curriculum.nu. Dit past bij een andere wind die de laatste jaren merkbaar door het Nederlandse onderwijsland waait. Uitreizende jonge IS-sympathisanten, de aanhoudende weigering van een deel van de bijzondere scholen om les te geven over seksuele diversiteit, spanningen tussen vermeende Gülenisten en AKP-ers onder Turks-Nederlandse scholieren, antisemitische incidenten en de toenemende gangbaarheid van complottheorieën en *alternative facts* onder

leerlingen, joeg een deel van de politiek uit de eerder genoemde morele impasse. Nu moeten scholen dus aan de slag met “de ontwikkeling van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en de mensenrechten en het bijbrengen van de sociale en maatschappelijke competenties die leerlingen in staat stellen om deel uit te maken van en bij te dragen aan de samenleving” (Rijksoverheid, 2018). Interessant vind ik persoonlijk de toevoeging: “De school is een oefenplaats, waar leerlingen actief kunnen oefenen met de vaardigheden die ze later nodig hebben om deel te kunnen nemen aan onze samenleving.” (Rijksoverheid, 2018) Deze opdracht is nog steeds niet heel specifiek, maar enkele docenten en schoolleiders zijn in het ontwikkelteam Burgerschap bezig met een advies aan de minister over de invulling hiervan. Het is de bedoeling dat het ontwikkelteam Burgerschap een duidelijker kader voor burgerschapsvorming formuleert, met eindtermen wat betreft kennis en vaardigheden, toegespitst op de verschillende onderwijsniveaus.

*In hoeverre is er overlap tussen
burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming
en in hoeverre is samenwerking wenselijk?*

Ontwikkelteam Burgerschap en godsdienst/levensbeschouwing

U als *Narhex*-lezer vraagt zich nu wellicht af wat dit voor het vak GL betekent. In hoeverre is er overlap tussen burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming en in hoeverre is samenwerking wenselijk? Laten we eerst kijken naar de overlap. De overheid heeft besloten, met beroep op de onderwijsvrijheid, het vak GL geen plek te geven in de huidige curriculumherziening. De VDLG is op dit moment bezig om, via een vergelijkbaar proces, met vakdocenten en met de opleidingen een eigen kerncurriculum te vormen. De eerste fase hiervan is net afgerond en er zijn dus nog geen resultaten, maar we kunnen voor een voorlopige vergelijking wel leunen op het recente onderzoek van Bertram-Troost en Visser (2017) onder 280 docenten GL.

De eerste conceptvisie gepubliceerd door het ontwikkelteam Burgerschap toont redelijk wat overeenkomsten met de vakdoelen die docenten GL in het bovengenoemde onderzoek aandragen. De conceptvisie spreekt over identiteit- en meningsvorming, deels via de confrontatie met andersdenkenden. Het gaat over het ontwikkelen van empathie en zelfreflectie, en het oefenen met ethische afwegingen.

Anders dan gebruikelijk in de context van het vak GL worden de “democratische waarden en rechten zoals opgenomen in de grondwet, de universele verklaring van de rechten van de mens (UVRM) en het VN-verdrag van de rechten van het kind (VNVRK)” (Conceptvisie Ontwikkelteam Burgerschap, 2018) expli-

ciet voorgeschreven als leidraad voor de schoolpraktijk. Dit discours van democratische en universele rechten komt dus in de plaats van de aandacht voor religieuze waarden en religieuze identiteitsvorming. Kennis van de democratische processen, rechten en plichten ziet men als essentieel om de leerling voor te bereiden op deelname aan de democratische samenleving. Thema's die relevant genoemd worden, zijn individualisering, migratie, globalisering, toenevende ongelijkheid, duurzaamheid en milieu, technologisering en digitalisering. Kennis van de verschillende levensbeschouwingen wordt in de tekst nergens bij naam genoemd.

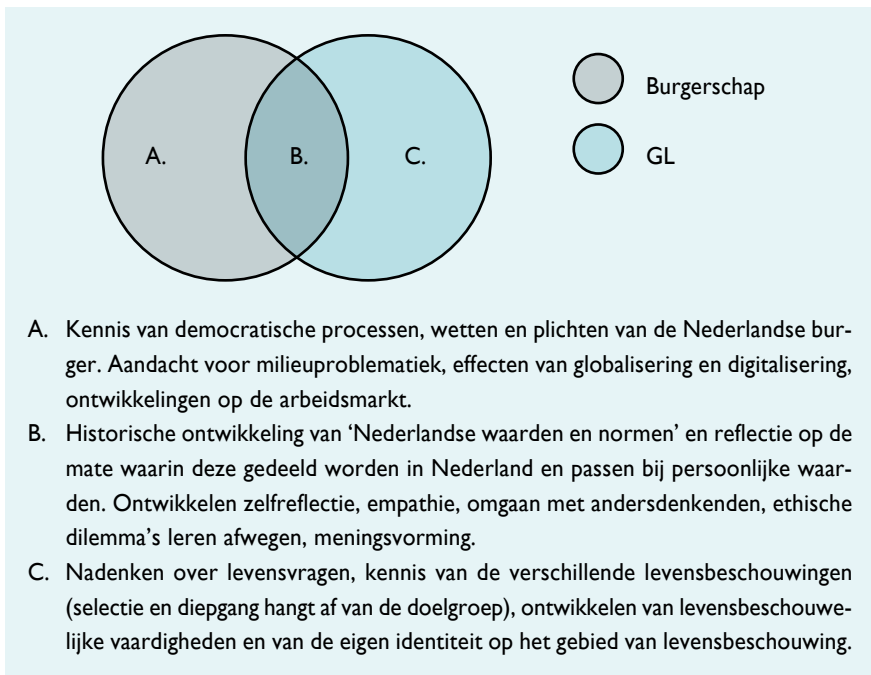
Burgerschapsvorming en godsdienst/levensbeschouwing

Op verschillende plekken en momenten heb ik de afgelopen jaren discussies onder docenten GL gevolgd over de vraag in hoeverre ons vak past, en eventueel baat heeft, bij deze nieuwe golf van aandacht voor burgerschapsvorming. Eline Bakker (2018) schreef in het maartnummer van *Narthex* over de verbondenheid van burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming. Zij gaf, met een beroep op wetteksten, een visie op het openbaar onderwijs als de plek bij uitstek, waar levensbeschouwelijke vorming met aandacht voor godsdienstige en levensbeschouwelijke waarden gegeven kan worden. Haar eigen onderzoek toont echter aan dat in de praktijk ongeveer de helft van de openbare basisscholen geen structurele aandacht besteedt aan levensbeschouwelijke vorming of kennis. Er is dus nog een lange weg te gaan.

*In de tussenopbrengsten van het
ontwikkelteam Burgerschap van Curriculum.nu
wordt met geen woord over aandacht voor
religies en levensbeschouwingen gerept.*

Omdat er raakvlakken tussen beide vormingsgebieden zitten, stelt Bakker voor de twee vakken samen te voegen en levensbeschouwelijke vorming een onderdeel te maken van burgerschapsvorming. Op de meeste scholen is burgerschap op dit moment echter geen vak, en het is mij niet duidelijk of dit vak er in de toekomst gaat komen. Aan de andere kant kan ik me voorstellen dat zo'n combinatievak een goede manier is om de leerdoelen voor burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming op een openbare school te bereiken. Toch ben ik sceptisch of dit in de praktijk zo gaat werken. Te meer omdat er in de tussenopbrengsten van het ontwikkelteam Burgerschap van Curriculum.nu met geen woord over aandacht voor religies en levensbeschouwingen wordt gerept. Ook komt de praktische vraag op: waar haalt de docent de kennis hiervoor en voor levensbeschouwelijke vorming vandaan? Is dat een bevoegde vakdocent

GL of een docent maatschappijleer? Maar hoeveel kennis heeft een docent maatschappijleer van de verschillende facetten van levensbeschouwingen? Het lijkt me duidelijk dat er tussen de twee vakgebieden overlap is, maar er zijn ook essentiële verschillen. De bijgaande venndiagram (zie figuur 1) geeft, als inspiratie voor het denken over deze twee vakgebieden, zeer globaal de conclusies weer, die ik meen te kunnen trekken uit de eerder genoemde documenten (Eidhof, 2018; Curriculum.nu, 2018; Bertram-Troost & Visser, 2017) en mijn persoonlijke ervaring in het GL vakgebied.



Figuur 1. Verhouding burgerschapsvorming en godsdienst/levensbeschouwing

Apart houden of samen laten gaan?

Het ligt in de lijn der verwachting dat sommige docenten GL zich verre zouden willen houden van wellicht op termijn bindende nationale eindtermen burgerschap. In het onderzoek van Bertram-Troost en Visser (2017) gaf ruim veertig procent van de respondenten aan nationale eindtermen te willen voor GL, dus ruim de helft zit daar niet op te wachten. Daarnaast bleek dat maar liefst negentig procent belang hecht aan een vrij in te vullen eigen ruimte naast de eventuele eindtermen. We zijn dus over het algemeen gehecht aan onze vrijheid. Ik verwacht ook dat een deel van de collega's die zich liever los van burgerschaps-

vorming houden, vrezen dat GL in een combinatievak met burgerschap zijn eigenheid zal verliezen, of dat scholen zullen denken dat GL wel in vakken als maatschappijleer of geschiedenis kan worden verwerkt. In dat geval is de kans groot dat GL uiteindelijk als zelfstandig vak zal worden opgeheven. Tot slot zijn er zorgen dat het bij burgerschap om een vrij smalle visie op identiteit gaat, met name gericht op de socialisatie tot participerende burger en productieve werknemer, en niet om levensbeschouwelijke vorming en persoonlijke identiteitsontwikkeling.

Andere docenten GL zien in de huidige aanscherping van het burgerschapsonderwijs juist een mogelijke redding van hun vak. Volgens hen kunnen we het levensbeschouwelijke onderwijs, toch vaak in verdrukking op scholen, daarvoor juist stevig op de kaart zetten. In de groeiende 'afrekencultuur' in het onderwijs is het van belang het 'nut' te laten zien van het vak. Dat is nu opeens via de band van burgerschap mogelijk, omdat een deel van de 'nieuwe' burgerschapseisen al aan bod komt in onze lessen. Als GL expliciet bijdraagt aan de leerdoelen voor burgerschap en wij onze leerlingen meetbaar de nieuw geformuleerde eindtermen laten halen, dan komt een deel van de facilitering vanuit de overheid ons wellicht ook toe.

*Qua identiteitsontwikkeling en persoonsvorming mis ik iets:
de aandacht voor de leerling als eigen, vrije persoon.
Ook vrees ik bij burgerschapsvorming een weinig
diepgaande behandeling van de levensbeschouwingen,
en veelal op basis van negatieve aanleidingen.*

Het belang van het gesprek over overlap en eigenheid

Persoonlijk ben ik er nog niet uit. Ik zie overlap, maar ook cruciale verschillen tussen de vakken. Met name qua identiteitsontwikkeling en persoonsvorming mis ik iets: de aandacht voor de leerling als eigen, vrije persoon en niet enkel als burger. Ook vrees ik bij burgerschapsvorming een weinig diepgaande behandeling van de levensbeschouwingen en veelal op basis van negatieve aanleidingen, zoals actuele conflicten (niet inenten, terrorisme, ritueel slachten, weiger-ambtenaren enzovoorts). Deze twijfels heb ik vanwege het feit dat levensbeschouwelijke vorming en de kennis van levensbeschouwingen op dit moment volstrekt niet aan bod komen in de voorlopige plannen van het ontwikkelteam Burgerschap van Curriculum.nu.

De gesignaleerde overlap lijkt me echter voldoende om op zijn minst bij elkaar in de keuken te kijken. Los van mijn persoonlijke mening lijkt het me vooral van belang om als VDLG hier met elkaar over in gesprek te blijven. Hoe ziet de

venndiagram (zie figuur 1) van beide vakgebieden eruit? Bij welke gedeelde onderwerpen zijn er strategische keuzes te maken, met name voor secties die hun vak moeten verdedigen op hun school? Kunnen we iets leren van de opbrengsten van het ontwikkelteam Burgerschap? Stof tot nadenken dus.

Literatuur

- Bakker, E. (2018). Onlosmakelijk verbonden vakgebieden! Over openbaar onderwijs en actieve pluriformiteit, levensbeschouwelijke vorming en burgerschapsvorming. In: *Narthex* 18(1), 56-63.
- Bertram-Troost, G.D. & Visser, T.D. (2017). *Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst*. Woerden: VU, Verus, VDLG.
- Conceptvisie Ontwikkelteam Burgerschap (2018). Zie: <https://curriculum.nu/burgerschap-tussen-resultaten/>. Geraadpleegd op 5 juni 2018.
- Eidhof, B. (2018). *Het Wilhelmus Voorbij*, over het ontwikkelen van burgerschap in het onderwijs. Amsterdam: Van Genneep.
- Munnikma, A. et al. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs*, Nederland in vergelijkend perspectief. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rijksoverheid (2018). *Nieuwe wet als kompas voor burgerschapsonderwijs*. www.rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op: 5 juni 2018.



Vragen bij Curriculum.nu

Over de zoveelste onderwijsvernieuwing en de relatie met ons vak

GER VAN DER HEIJDEN

Als de politiek op dezelfde manier zou reageren op veranderingen als de Rooms-Katholieke Kerk, dan zou de wereld van het onderwijs een stuk rustiger zijn. Terwijl de Kerk alleen de Contrareformatie, het Concilie van Trente (1445-1563) en het Tweede Vaticaans Concilie (1962-1965) na de oproep van paus Johannes XXIII tot een 'aggiornamento', het bij de tijd brengen van de Kerk, heeft gekend, is het Nederlandse onderwijslandschap de afgelopen vijftig jaar met regelmaat op de schop gegaan. In tegenstelling tot de Kerk, waar het niet vanzelfsprekend is dat een kerkleider grote veranderingen propageert, is onderwijsverandering, eufemistisch 'vernieuwing' genoemd, een andere tak van sport. Politici hebben een drive om te scoren. Zij willen graag hun naam verbinden aan grootse, door hen verrichte daden. Dit geldt in het bijzonder voor onderwijsministers en hun staatsecretarissen. De meest recente plannen betreffen de curriculumvernieuwing in po en vo, geheten Curriculum.nu. Wat is daarvoor de aanleiding en wat moeten we als vakdocenten vinden van deze zoveelste vernieuwing?

Dit jaar herdenken we de invoering van de Mammoetwet, onder verantwoordelijkheid van minister Cals in 1968. Een ingrijpende hervorming die de basis vormde voor lbo, mavo, havo en vwo, waarbij afscheid werd genomen van ulo, mms en hbs.

In 1975 werd de basis- en middenschool voorgesteld door Van Kemenade. Acht jaar basisonderwijs, gevolgd door een vierjarige middenschool. Hierna zou een bovenschool volgen, die aansluiting zou geven tot vervolgonderwijs. Dit idee van de middenschool is teruggedraaid.

Deetman was in 1992 verantwoordelijk voor de basisvorming, in feite een variant op de middenschool. De bedoeling hiervan was om alle leerlingen in de eerste jaren dezelfde basis te geven. Dit plan werd gevolgd door de invoering van de Tweede Fase in 1998. De vrije vakkenkeuze van voorheen werd vervuuld voor een keuze uit diverse profielen. De doelen waren: een brede algemene ontwikkeling, samenhang creëren tussen verschillende vakken en een zelfstandiger manier van leren. Scholen konden kiezen om de Tweede Fase vorm te

geven als Studiehuis, de meest zelfstandige variant. In het hierop volgende jaar gingen lbo en mavo op in het vmbo met vier verschillende niveaus.

Teveel overheidsbemoedening

In het onderwijs loopt het allemaal niet zoals de politiek het wil en in 2008 is er een parlementaire enquête ingesteld onder leiding van Jeroen Dijsselbloem. Deze commissie deed onderzoek naar de onderwijsvernieuwingen in de jaren negentig. In haar rapport concludeert de commissie dat de overheid haar kern-taak, het zeker stellen van de kwaliteit van het onderwijs, de voorgaande jaren ernstig heeft verwaarloosd. De overheid heeft zich soms tot in het klaslokaal bemoeid met de didactiek en onvoldoende toezicht gehouden. De stelling van de commissie was dan ook dat de politiek zich niet teveel moet bemoeien met het dagelijkse onderwijs en dit moet overlaten aan leraren en ouders. Het zal niet verbazen dat de aanbevelingen van de commissie niet in praktijk werden gebracht. Nog steeds bemoeit de overheid zich intensief met het onderwijs op scholen.

De politiek moet zich niet teveel bemoeien met het dagelijkse onderwijs en moet dit overlaten aan leraren en ouders.

Ons Onderwijs2032 en Curriculum.nu

In 2015 volgde de volgende loot aan de vernieuwingsstam. Toenmalig staatssecretaris Dekker gaf de opdracht tot het Platform 'Ons Onderwijs2032'. Het Platform wilde "via een maatschappelijke dialoog komen tot een visie op de kennis en de vaardigheden die leerlingen moeten opdoen met het oog op (toekomstige) ontwikkelingen in de samenleving. Leerlingen, leraren, schoolleiders, bestuurders, ouders en vertegenwoordigers van het bedrijfsleven en maatschappelijke en culturele instellingen gingen met elkaar en met de Platformleden in gesprek." (Platform 'Ons Onderwijs2032', 2016) Het Platform heeft daarnaast gebruikgemaakt van wetenschappelijke inzichten en voorbeelden uit andere landen. Uiteindelijk kwam men in het advies tot het inrichten van kennisdomeinen.

De politiek sneed echter stevig in dit hervormingsplan en de vakverenigingen bleken veel minder betrokken bij het Platform dan werd voorgespiegeld (Meijer, 2016). Discussies volgden en uiteindelijk werd het Platform veranderd in Curriculum.nu, dat begin 2018 van start is gegaan. Dit meest recente overheidsinitiatief wordt onder meer gedragen door de toenmalige Onderwijscoöperatie, de PO-Raad en de VO-raad. Het doel is om de vraag te beantwoorden wat leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs moeten kennen en kunnen in het kader van negen leergebieden. Met de opbrengst van dit ontwikkelproces zul-

len de huidige kerndoelen en eindtermen worden geactualiseerd. Na een sollicitatieprocedure zijn 125 leraren, achttien schoolleiders en ruim tachtig scholen in negen ontwikkelteams gestart (per leergebied één). Helaas hebben zich zover bekend geen docenten godsdienst/levensbeschouwing kandidaat gesteld om zitting te nemen in één van de ontwikkelteams.

Hoe ver staan we nu?

De eerste tussenopbrengsten van Curriculum.nu zijn er. Er zijn visies en grote opdrachten gemaakt per leergebied. Onderwijsmensen en onderwijsorganisaties kunnen feedback geven op deze voorstellen. De variatie van de aanbevelingen en reacties is divers, zowel wat betreft kwaliteit als kwantiteit. Er volgt in oktober nog een laatste feedbackronde.

Voor ons, docenten GL, zijn het domein burgerschapsvorming en het leergebied Mens & Maatschappij (M&M) interessant. Er zijn bijvoorbeeld raakvlakken met ons vak, omdat burgerschapsvorming verder gaat dan kennis over democratie en persoonsvorming, meer is dan talentontwikkeling en meningsvorming. Niet dat GL en persoonsvorming onderdeel zijn van de curriculumherziening. CDA, CU en SGP hebben via een motie naar mijn mening terecht bezwaar gemaakt om ontwikkelteams in te stellen voor persoonsvorming. Dit omdat GL en persoonsvorming teveel raakt aan de vrijheid van richting en inrichting van scholen en de daarbij behorende pedagogische en didactische keuzes. Maar uit de reacties op de conceptvisies blijkt er toch wel een bepaalde wens.

Voor ons, docenten GL, zijn het domein burgerschapsvorming en het leergebied Mens & Maatschappij interessant.

Voor burgerschapsvorming stemmen sommige reacties zeker tot nadenken. Er wordt opgeroepen om samen te werken met maatschappijleer en filosofie. Ook wordt aangegeven dat levensbeschouwing en religie van belang zijn voor de identiteitsontwikkeling. Deze elementen worden echter onvoldoende uitgewerkt. Bijvoorbeeld dat leerlingen niet blanco binnenkomen, maar met een (wel of niet religieuze) levensbeschouwing. De leerling moet leren reflecteren op zijn/haar waarden en hoe deze zich verhouden tot zijn/haar plaats en taak in de samenleving. Kortom, burgerschap krijgt een invulling vanuit de eigen identiteit c.q. levensbeschouwing. Er zijn ook scholen die expliciet aangeven meer aandacht te willen voor godsdienst, persoonsvorming en waarden en houdingen. Door het ontwikkelteam M&M wordt tot slot aangegeven dat GL geen onderdeel daarvan is, maar dat geestelijke stromingen en levensovertuigingen wel binnen dit leergebied aan bod komen. De vraag die men hierbij kan stellen, is: wie gaat deze kennis overbrengen, een maatschappijleerdocent?

Onze eigen kerncurriculumherziening

Gezien bovenstaande ontwikkelingen ligt er mijns inziens een duidelijke uitdaging voor ons, docenten GL, om met vereende krachten te werken aan onze eigen kerncurriculumherziening, zoals de vakvereniging dit proces nu vormgeeft. Aan Curriculum.nu kunnen we dit niet echt overlaten, zeker als we willen bereiken dat iedere leerling in Nederland, binnen elke vo-onderwijsvorm, openbaar en bijzonder, goed levensbeschouwelijk onderwijs krijgt.

Curriculum.nu zal tot slot zeker niet de laatste onderwijsvernieuwing zijn. Ik hoop echter dat onze eigen kerncurriculumherziening dezelfde veranderingsfrequentie kent als die van de Rooms-Katholieke Kerk, dat is wel zo rustig.

*We willen bereiken dat iedere leerling in Nederland,
binnen elke vo-onderwijsvorm, openbaar en bijzonder,
goed levensbeschouwelijk onderwijs krijgt.*

Literatuur

- Meijer, R. (2016). Kamer snijdt stevig in hervormingsplan 'Ons Onderwijs2032'. In: *de Volkskrant*. www.volkskrant.nl. Geraadpleegd op 2 september 2018.
- Platform 'Ons Onderwijs2032' (2016). *Eindadvies Platform Onderwijs2032 'Ons onderwijs2032'*. www.rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 1 september 2018.

De waan/zin van zelfreflectie?

SJOERD VAN DE VIJVER EN MICHEL VOGELZANG

Sjoerd geeft levensbeschouwing en levensoriëntatie op het Hofstad Lyceum te Den Haag en Michel geeft levensbeschouwing op het Alfrink College te Zoetermeer. Ze hebben twee jaar lang intensief samengewerkt op het Hofstad Lyceum en veelvuldig met elkaar gesproken over de vraag hoe de lessen en het vak vorm te geven. In deze dialogocolumn zetten zij deze gesprekken voort.

S: Zeg Michel, start van het schooljaar en de vragen rijzen alweer de pan uit. Kijk, ik vind het onderwerp en de vaardigheid (zelf)reflectie een essentieel onderdeel van het vak. Ik versta hieronder dat jonge mensen leren op een systematische manier te kijken naar zichzelf, naar hun gedrag, naar hun omgeving en naar hun (levensbeschouwelijke) ideeën met als doel om zichzelf beter te begrijpen, zichzelf te verduidelijken of zichzelf (hun gedrag) te veranderen. Reflectie is voor mij ook direct verbonden met het kunnen beantwoorden van levensvragen, wat toch wel een hoofdonderdeel is van het vak. Sinds een aantal jaren is reflectie dan ook onderdeel van ons lesprogramma in de tweede klas, en worden deze vaardigheden voortgezet in de bovenbouw door middel van zelfbeoordelingen aan de hand van rubrics. Maar kan ik van een jong mens in de tweede klas van de middelbare school wel vragen om zo'n complexe vaardigheid aan te leren en dan ook nog eens *systematisch* in te zetten? Ik kon het zelf ook amper op die leeftijd, en de voorbeelden die ik in de klas geef, zijn eigenlijk uit mijn volwassen leven.

M: Sjoerd, zoals je weet deel ik jouw mening dat (zelf)reflectie een essentieel vakonderdeel is. Terecht stel je de vraag of we van leerlingen kunnen verwachten dat ze systematisch reflecteren. Neurologisch gezien zijn de hersengebieden die te maken hebben met reflectie nog volop in ontwikkeling, en dat is in de klas goed te merken. Sommige leerlingen laten zien te beschikken over een (systematisch) reflectievermogen, terwijl bij andere leerlingen de zelfreflectie niet verder lijkt te reiken dan het kijken in de spiegel. Overvragen we tweedeklassers als we hun vragen om systematisch te reflecteren? Wél als we reflecteren summatief toetsen in een lessenserie over het onderwerp en de vaardigheid reflectie. Afgelopen schooljaar bleek dat bij mij in de klas wel uit de lege, desolate blikken en de zuchten van frustratie tijdens het afnemen van de afsluitende toets. Toch kwam er een leerling na de les naar mij toe met de boodschap dat de lessen hem hadden geholpen om een leuker en beter persoon te worden voor zijn omgeving. Voor enkelen hebben we al het verschil gemaakt met de aanpak die we tot nu toe hebben gehanteerd in klas twee.

S: Fijne feedback van die leerling, Michel! Een leerling van mij had het voor elkaar gekregen om haar schooldoelen te behalen, die ze had opgesteld toen we gingen oefenen met het stellen van SMART-doelen. Ze was helemaal happy aan het einde van het schooljaar!

Maar je hebt wel gelijk dat veel leerlingen nog niet kunnen reflecteren. En als ze het al doen, is het vaak vanuit een onrealistisch perspectief, alsof je

je selfies waar een dikke filter overheen ligt, aan het doornemen bent. Het vraagt natuurlijk eerlijkheid naar jezelf, en dus kwetsbaarheid. Maar het is dermate belangrijk dat ik de leerlingen er wel mee wil laten kennismaken en ermee wil laten oefenen.

Ik spits het nu wel toe op twee vragen. Ten eerste hoe je het nut van reflectie laat zien en ervaren, en ten tweede op welke plaats in het curriculum het komt. Wat de eerste vraag betreft hebben we kennelijk maar enkele leerlingen kunnen bereiken. Over die tweede vraag: sinds dit schooljaar gebruik ik de methode *Perspectief*. In het boek staan wel veel vragen die tot reflectie kunnen leiden, maar het onderwerp zelf zit in deel drie van die methode. Laat ik nu enkel deel één en twee hebben... En of er in dat geval sprake is van systematische reflectie?



Sjoerd van de Vijver en Michel Vogelzang

M: Goede vraag! Als je dat derde deel toch niet hebt, laten we dan op de vraag ingaan hoe wij de omstandigheden kunnen creëren, waarin de leerlingen zelf kunnen inzien wat het nut is van zelfreflectie. Zou het helpen om binnen het thema van een lessenserie meer te oefenen met 'kortetermijn-doelen' om zo de kans te vergroten dat leerlingen het nut daarvan inzien en ervaren? Met een helder reflectieformulier, gericht op het halen van doelen, moet je toch wel wat zichtbaar kunnen maken.

En dan is er ook nog de uitdaging om een synthese te creëren tussen resultaatgerichte reflectie (iets bereiken) en reflectie gericht op zelfinzicht, een synthese van schoolgerichte en meer levensbeschouwelijke doelen. Waanzinnig interessant, natuurlijk...

S: Misschien is een portfolio of levensboek toch niet zo'n verkeerd idee. Inhoudelijk dan. Want organiseer dat maar eens, met al die klassen... Soms denk ik wel eens: wat een waanzin dat ik me dit weer op de hals heb gehaald... Maar het is me heel wat waard om goed te reflecteren op hoe nu systematisch te reflecteren met de tweede klas!

M: Moeten we hier anders in een volgende column weer aandacht aan besteden? Of verkeer ik nu in de waan dat systematische zelfreflectie zin heeft met deze doelgroep?

Een meerstemmig verhaal

Over de plek van humanistisch vormingsonderwijs en burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs

ISOLDE DE GROOT, LIZZY WIJNEN EN EVELINE OOSTDIJK

Zowel in de politiek als in het onderwijs is er toenemende aandacht voor de kwaliteit van burgerschapsvorming en van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs. Voortbouwend op adviezen van de Onderwijsraad (2012) en op inzichten uit recent onderzoek dat het gebrek aan systematische aandacht voor burgerschap in veel scholen in Nederland aantoont (Onderwijsinspectie, 2016; Veugelers, de Groot & Stolk, 2017), werkt het ministerie momenteel aan een wetsvoorstel voor de verduidelijking van burgerschap in het funderend onderwijs. Het ontwikkelteam Burgerschap van Curriculum.nu kreeg begin 2018 de opdracht deze wet te vertalen in 'grote opdrachten' voor scholen.

Daarnaast heeft de overheid in 2017 besloten om levensbeschouwelijk vormingsonderwijs in het openbaar basisonderwijs structureel te bekostigen. Dat betekent dat de sector de kans heeft om zich verder te ontwikkelen en te professionaliseren. Eén van de dingen die daarbij volgens ons belangrijk is, is het inzichtelijk maken van de relatie met aanverwante vakgebieden, zoals burgerschapsvorming.

In dit artikel gaan wij dan ook in op de relatie tussen burgerschapsvorming en levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, in het bijzonder HVO. Ook de vraag naar de gewenste ontwikkeling van het vak HVO in het openbaar basisonderwijs komt daarbij aan de orde. We beschrijven hieronder verschillende perspectieven op de relatie tussen HVO en burgerschapsvorming in het openbaar basisonderwijs en laten zien dat de manier waarop de vakgebieden geïntegreerd kunnen worden samenhangt met de invulling van burgerschapsvorming. Ter introductie gaan wij eerst in op de huidige situatie van burgerschapsvorming, levensbeschouwing en HVO in het openbaar basisonderwijs.

Het gehele funderend onderwijs heeft vanaf 2006 wettelijk de taak om aandacht te schenken aan burgerschap. In navolging van de Onderwijsraad wordt burgerschap in de Wet 'Bevordering actief burgerschap en sociale integratie' gedefinieerd als "de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren". Door de ontwikkeling van burgerschap op te nemen in de opdracht aan scholen is getracht "een gemeenschappelijk en gedeeld perspectief van jonge mensen op de bijdrage die zij als burgers (ongeacht hun etnische of culturele achtergrond) aan de samenleving kunnen leveren" te bevorderen. De in de sectorwetten opgenomen opdracht regelt niet hoe scholen burgerschap moeten bevorderen, maar wil enkel waarborgen dat scholen hun onderwijs mede hierop richten. Het gaat om een inspanningsverplichting voor scholen (Onderwijsraad, 2012, 14).

Levensbeschouwing in het openbaar basisonderwijs

Het openbaar onderwijs werkt zelf niet vanuit één levensbeschouwing. De visie van het openbaar onderwijs kenmerkt zich door actieve pluriformiteit (Braster, 1996; Veugelers & De Kat, 2005). Dit beginsel houdt in dat er in het openbaar onderwijs aandacht moet zijn voor verschillende levensbeschouwingen en dat het recht erkend wordt van een persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen. De manier waarop die aandacht gegeven wordt, is tweeledig.

Openbare scholen kunnen allereerst levensbeschouwing door hun eigen leerkrachten laten aanbieden, onder de noemer van geestelijke stromingen. Daarnaast kunnen zij levensbeschouwelijk vormingsonderwijs in de vorm van het keuzevak GVO of HVO aanbieden (Lammers, 2013). Kenmerkend voor dit keuzevak is dat het onder schooltijd wordt gegeven door een vakdocent die werkt vanuit een zendende instantie. De school is niet verantwoordelijk voor de inhoud van het vak. Ouders hebben het recht om dit type onderwijs aan te vragen. Bij meer dan zeven aanvragen per groep is de school verplicht te faciliteren. G/HVO kent verschillende varianten: humanistisch vormingsonderwijs en vormingsonderwijs in een van de grotere godsdiensten: protestantisme, katholicisme, islam en hindoeïsme (Veugelers & Oostdijk, 2013).

De wettelijke basis voor G/HVO in het openbaar basisonderwijs is neergelegd in de artikelen 50 en 51 van de Wet op het primair onderwijs. Zo stelt artikel 50 'Mogelijkheid godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs' dat leerlingen de gelegenheid moeten hebben om op hun school, binnen de schooltijden, godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk onderwijs te ontvangen, en dat de school andere onderwijsactiviteiten moet aanbieden voor leerlingen die dit onderwijs niet (willen) volgen.

Huidige status, missie, visie en praktijk van HVO in het openbaar basisonderwijs

Het vak HVO wordt al vanaf het schooljaar 1969-1970 aangeboden. Vakdocenten HVO zijn opgeleid en begeleid door Stichting HVO, het humanistisch centrum voor onderwijs en opvoeding in Utrecht. Deze stichting is door het Humanistisch Verbond (HV) aangewezen als verantwoordelijke voor het HVO. Door de structurele bekostiging van levensbeschouwelijk onderwijs is de positie van HVO (en GVO) versterkt. Een groot aantal scholen biedt HVO nu op structurele basis aan. Momenteel zijn er 180 vakdocenten HVO actief op 800 openbare basisscholen (HVO Primair, 2017).

HVO heeft naast de aandacht voor de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen ook een duidelijke maatschappelijke component.

Stichting HVO acht het wenselijk dat leerlingen in het openbaar onderwijs ondersteund worden bij het ontwikkelen van hun persoonlijke, levensbeschouwelijke en maatschappelijke vorming. De doelen en de inhouden van het HVO formuleert zij als volgt:

- “Vanuit humanistische uitgangspunten leerlingen op een kritische en creatieve manier leren omgaan met vragen die betrekking hebben op normen en waarden en ze stimuleren tot zelfstandig oordelen en handelen, waardoor zij in toenemende mate in staat zullen zijn om zin en vorm te geven aan hun eigen leven en dat van anderen.
- Vanuit humanistische uitgangspunten leerlingen op een kritische en creatieve manier leren een persoonlijke levens- en wereldbeschouwing te vormen, waarmee zij als betrokken wereldburgers een bewuste bijdrage kunnen leveren aan het duurzaam (samen)leven op aarde.” (Stuij, 2011)

Vanuit een humanistisch perspectief op educatie streeft HVO naar het ontwikkelen van autonomie en kritisch denken enerzijds en het stimuleren van sociale betrokkenheid anderzijds. Het leren verbinden van het individuele belang en het maatschappelijke belang kan zodoende leiden tot zowel processen van individuele zingeving als tot processen van democratisering (Veugelers, 2011). Veugelers maakt op basis van empirisch en theoretisch onderzoek daarbij onderscheid tussen drie typen van burgerschap: aanpassingsgericht burgerschap, individualiserend burgerschap en kritisch-democratisch burgerschap (Veugelers & De Kat, 2005).

In een surveyonderzoek onder vakdocenten HVO (Oostdijk, Leeman & Veugelers, 2016) is gekeken naar welke (burgerschaps)doelen docenten belangrijk vinden en in welke mate zij daaraan in hun lessen denken een bijdrage te kunnen

leveren. Deze studie wijst uit dat vakdocenten HVO, zowel wat betreft doelen als wat betreft inhoud, de focus leggen op de ontwikkeling van autonomie, maar niet zonder het sociale aspect daarbij uit het oog te verliezen. Het werken aan de sociale ontwikkeling wordt dus ook belangrijk gevonden, maar komt vooral tot uiting in de ontwikkeling van sociale vaardigheden en in de onderlinge omgang. Het stimuleren van sociale rechtvaardigheid vinden docenten minder belangrijk. De connectie tussen individuele doelen en maatschappelijke doelen die vakdocenten HVO zeggen te maken, is minder sterk dan we op basis van het humanistisch perspectief op educatie zouden mogen verwachten (Veugelers, 2011).

Vakdocenten HVO leggen de focus op de ontwikkeling van autonomie, maar niet zonder het sociale aspect daarbij uit het oog te verliezen.

Diverse perspectieven op burgerschapsvorming en HVO

De hierboven gesignaleerde discrepantie tussen theorie en praktijk kan mede verklaard worden door de diversiteit aan visies op het vak HVO, de diversiteit aan visies op de relatie tussen humanistisch vormingsonderwijs en burgerschapseducatie.

Met betrekking tot de eerste factor, de visie op het vak, kan men op basis van het onderscheid in *education about religion(s), into religion and from religion* (zie onder anderen: Bert Roebben, 2015) en op basis van diverse tradities van humanistische onderwijs (Aloni, 2011), diverse typen HVO-onderwijs onderscheiden. HVO kan beschouwd worden als een vak waarin leerlingen primair:

- kennismaken met praktijken en ervaringen uit verschillende religies en (levensbeschouwelijke) geloofssystemen;
- geïntroduceerd worden in centrale humanistische waarden en praktijken, vergelijkbaar met de introductie in 'de' katholieke of islamitische leer;
- vormgeven aan hun eigen levenshouding en hun morele, sociale en politieke ontwikkeling vanuit inclusief humanistisch perspectief. Kenmerkend voor inclusief humanisme is de focus op algemeen menselijke waarden als menselijke waardigheid.

Een tweede factor betreft de visie die men heeft op burgerschapsvorming en de verhouding tussen burgerschapsvorming en HVO/levensbeschouwing. Zo zijn er vakdocenten HVO en andere educatieve professionals die burgerschapsvorming gelijkstellen aan socialisatie in de samenleving: het leren over de in de samenleving dominante gewoonten, normen en waarden en jouw verantwoordelijkheden binnen deze samenleving. Vanuit deze optiek kan burgerschapsvorming gezien worden als vakgebied naast (op socialisatie en/of subjectificatie gerichte) levensbeschouwelijke vorming.

Andere humanistische educatieve professionals hanteren een bredere, kritisch-democratische visie op burgerschapseducatie (zie onder anderen: Veugelers, 2011; De Groot, 2017). In hun ogen heeft burgerschapsvorming tevens betrekking op het verkennen - en bevragen - van huidige en mogelijke initiatieven ten behoeve van de humanisering van praktijken, procedures en internationale instituties, en het bevorderen van de wil en het vermogen van leerlingen bij te dragen aan besluitvorming over schoolaangelegenheden en aan zorgzame en rechtvaardige lokale en (inter)nationale gemeenschappen. Belangrijk in deze visie is dat burgerschap plaatsvindt in een praktijk tussen mensen, waarin het genereren van omstandigheden die het mogelijk maken om 'democratie te leren' centraal staat. Burgerschap gaat in deze visie ook over identiteitsontwikkeling: de denkbeelden die men heeft van de eigen rol in een samenleving, de eigen visie op goed samenleven, en de waarden die richting geven aan iemands politiek handelen. Subjectificatie (Biesta, 2011), beschouwd als een type persoonsvorming welke mensen in staat stelt om voorbij bestaande structuren te denken en mede vorm te geven aan de samenleving van de toekomst, maakt hier wezenlijk onderdeel van uit.

Binnen de kritisch-democratische visie op burgerschap kan levensbeschouwelijke vorming worden beschouwd als onderdeel van burgerschapsvorming.

Binnen de kritisch-democratische visie op burgerschap kan levensbeschouwelijke vorming worden beschouwd als onderdeel van burgerschapsvorming. Naast levensbeschouwelijke vorming vraagt burgerschap - vanuit dit kritische en brede perspectief - immers tevens om morele, sociale, filosofische en politieke ontwikkeling van jongeren, en het ontwikkelen van dialogische en politieke ruimten in school en samenleving (De Groot & Eidhof, 2018). De unieke, essentiële bijdrage van (inter)levensbeschouwelijk onderwijs aan burgerschapsvorming hangt daarbij zowel samen met het gegeven dat het eigen mens- en wereldbeeld van een mens richting geeft aan morele, sociale filosofische en politieke ontwikkeling, en de bereidheid tot dialogiseren en (agonistische) deliberatie (zie o.a. Lo, 2017), als met het gegeven dat een breed type democratisch engagement vraagt om abstracte en doorleefde kennis over, en begrip van (de historische en politieke achtergrond van) centrale noties en gewoontes binnen verschillende religieuze gemeenschappen, en ontwikkelingen in de relaties tussen - en binnen - deze gemeenschappen (zie ook De Groot, 2013).

Onze visie op de relatie tussen burgerschapsvorming en HVO

Voortbouwend op bovengenoemde theorieën op het gebied van inclusief humanisme en kritisch democratisch burgerschapsonderwijs, beschouwen wij HVO idealiter als een vakgebied dat (in samenwerking met andere leerkrachten) de persoonlijke, levensbeschouwelijke, morele, maatschappelijke en politieke vorming van kinderen en jongeren beoogt te ondersteunen en democratische gemeenschappen - binnen de school en (trans)nationaal - wil bevorderen. Het vakgebied zou wat ons betreft dan ook 'burgerschap en levensbeschouwing', 'burgerschapsvorming' of 'leven en samenleven' mogen heten.

Wij beschouwen HVO idealiter als een vakgebied dat de persoonlijke, levensbeschouwelijke, morele, maatschappelijke en politieke vorming van kinderen en jongeren beoogt te ondersteunen en democratische gemeenschappen wil bevorderen.

Men kan zich vervolgens afvragen of het wenselijk is dat (onderdelen van) dit vak(gebied) vanuit een bepaalde levensbeschouwelijke kleur onderwezen worden. Bij het beantwoorden van deze vraag helpt het om deze vraag om te draaien: is het mogelijk om persoonlijke, morele, levensbeschouwelijke en maatschappelijke vorming waardenneutraal aan te bieden? Wij zijn van mening dat (levensbeschouwelijk) onderwijs niet neutraal kan zijn: ieder individu, elke docentopleiding en elke school vertrekt bij het vormgeven van onderwijs vanuit een bepaalde visie. Wanneer we stellen dat het gesprek over goed burgerschap en de goede samenleving een centraal aspect van burgerschap is, impliceert dit ook dat het wenselijk is dat er verschillende stemmen betrokken zijn bij het vormgeven van een gedeelde visie binnen de school over centrale doelen, inhouden en methoden van het vakgebied.

Vakdocenten met een bevoegdheid HVO of GVO kunnen een coördinerende rol spelen bij het doordenken van deze visie, in relatie tot de vernieuwde beleidskaders voor burgerschapseducatie en levensbeschouwing. Zij kunnen ook een begeleidende rol vervullen bij het vertalen van deze visie naar een doorlopende leerlijn, en - als vakdocenten - specifieke lessen verzorgen op het gebied van levensbeschouwing en levensbeschouwelijke vorming. Op basis van bovenstaande stellen wij wel vraagtekens bij de wenselijkheid een bepaalde levensbeschouwelijke kleur in de naam van het vak op te nemen: dit suggereert immers dat het levensbeschouwelijk kader voorrang geniet boven het overkoepelende democratische kader waarbinnen jonge burgers zich tot elkaar verhouden.

Het verzorgen van burgerschapsonderwijs kan in de huidige constructie om verschillende redenen niet uitbesteed worden aan vakdocenten H/GVO. Vakdocenten HVO vallen buiten het gezag van de school; HVO is een facultatief

vak en een deel van de vakdocenten HVO stelt introductie in de humanistische levensbeschouwing centraal. Vakdocenten H/GVO die zich echter primair richten op het verzorgen van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs vanuit een democratisch kader kunnen wel een bijdrage leveren aan het op verantwoorde (geïnformeerde, respectvolle en moreel sensitieve) wijze met leerlingen in gesprek gaan over goed leven, goed samenleven en denkbeelden over de waarde van religies en levensbeschouwingen voor goed samenleven. Dit levensbeschouwelijk vormingsonderwijs vanuit een democratisch kader zou volgens ons aan alle kinderen moeten worden aangeboden - in openbare en bijzondere scholen - en kan door reguliere groepsdocenten (mits bekwaam) of specialisten op het gebied van levensbeschouwelijke vorming verzorgd worden.

Dit levensbeschouwelijk burgerschapsonderwijs zou aan alle kinderen moeten worden aangeboden - in openbare en bijzondere scholen - en kan door reguliere groepsdocenten of specialisten op het gebied van levensbeschouwelijke vorming verzorgd worden.

Wanneer levensbeschouwelijk vormingsonderwijs vanuit een democratisch kader in samenspraak met leerkrachten van de school verzorgd wordt, en onderdeel uitmaakt van het schoolbrede burgerschapscurriculum, kan de school ook verantwoordelijkheid dragen voor dit onderwijs. Additionele levensbeschouwelijke vorming vanuit/in een bepaalde denominatie kan daarnaast facultatief door de school aangeboden worden. Idealiter zien wij dus een vak(gebied) voor ons waarin levensbeschouwelijk vormingsonderwijs en burgerschapsvorming vanuit democratisch perspectief worden samengebracht. In de huidige situatie - waarbij HVO als keuzevak in het openbaar basisonderwijs wordt aangeboden - is het volgens ons wenselijk om HVO en burgerschap als aanvulling op elkaar te laten bestaan.

Implicaties voor de betrokken organisaties

Bovenstaande maakt inzichtelijk dat de ontwikkeling van HVO (en GVO) om verdere doordenking vraagt door de betrokken organisaties. Een belangrijke taak voor Stichting HVO Primair in dit kader is om verder te specificeren aan welke doelen van burgerschapsvorming zij een bijdrage kan en wil leveren. Het promotieonderzoek van Eveline Oostdijk, dat wordt uitgevoerd aan de Universiteit voor Humanistiek, naar het curriculum van HVO levert belangrijke input voor dit gesprek. Daarnaast is het volgens ons wenselijk dat Stichting HVO Primair in samenwerking met andere organisaties en netwerken op het gebied van levensbeschouwing en burgerschap (waaronder ook het ontwikkelteam Burgerschap van Curriculum.nu) nadenkt over de wenselijke plek en

organisatie van levensbeschouwelijk vormingsonderwijs vanuit een democratisch kader in het (openbaar) primair onderwijs. Het borgen en versterken van dit type vormingsonderwijs kan immers beschouwd worden als een taak van alle betrokken partijen.

Literatuur

- Biesta, G.J.J. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Braster, S. (1996). *De identiteit van het openbaar onderwijs*. Proefschrift: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Lammers, M. (2013). Juist in het openbaar onderwijs: Over de aandacht voor levensbeschouwing op de openbare school. In: *Narhex* 13(3), 41-46.
- Onderwijsinspectie (2016). *Burgerschap in School. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag.
- Oostdijk, E., Leeman, Y., & Veugelers, W. (2016). Tussen autonomie en sociale ontwikkeling: Docenten over doelen, inhoud en werkvormen binnen het vak humanistisch vormingsonderwijs. In: *Narhex* 16(4), 52-59.
- Stuij, N. (2011). *Koersplan 2011-2015 van Stichting HVO, humanistisch centrum voor onderwijs en opvoeding*. Utrecht: Stichting HVO.
- Veugelers, W. & de Kat, E. (2005). *Identiteitsontwikkeling in het openbaar onderwijs*, Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Veugelers, W. & Oostdijk, E. (2013). Humanistische levensbeschouwelijke vorming: Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlandse openbaar onderwijs, in het bijzonder HVO. In: *Pedagogiek* 33, 136-153.
- Veugelers, W. (2011). A Humanist Perspective on Moral Development and Citizenship Education. In: W. Veugelers (Ed.), *Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity* (pp. 9-34). Rotterdam: Sense Publishers.
- Veugelers, W., Groot, I., Stolk, V. & Research for CULT Committee (2017). *Teaching common values in Europe: Study*. Brussels: Policy Department for Structural and Cohesion Policies, European Parliament.

Het ABC van LEF

In gesprek met Tanja Jadnanansing over hoe jongeren hun rol kunnen pakken

LOES MULDERS



LEF is een programma voor leerlingen om met elkaar een gesprek te kunnen voeren. De LEF-methode is Luisteren, Empathie, Feedback geven. LEF kiest radicaal voor de nuance en wil een oprecht gesprek tot stand brengen, waarin empathie de rode draad is. Oud-PvdA-kamerlid Tanja Jadnanansing is de initiatiefnemer van LEF. Ik heb haar gevraagd naar haar motivatie en inspiratie.

We zitten op de VU in Amsterdam, haar studieplek, en ook de plek waar Tanja LEF aan leerlingen en studenten aanbiedt. Ik heb haar een aantal malen het programma zien uitvoeren. De leerlingen zijn na afloop dolenthousiast over LEF. Wat doet zij in dit programma?

“De essentie is dat je vanuit jouw sterke zelf leert kijken naar ‘Wie ben ik?’, ‘Wie is de ander?’ en ‘Hoe ziet de wereld eruit?’” Tanja stimuleert zo dat jongeren naar zichzelf leren kijken en empathie leren ontwikkelen. Het gaat er in de methode ook om dat je zelf een beetje van jongeren houdt. “Jongeren zijn prachtige mensen en door deze methode durven zij zich kwetsbaar op te stellen en zichzelf te laten zien. Ook complimenten geven jongeren kracht om te groeien en bloeien.” Zelf denk ik dat haar enthousiasme en inspirerende persoonlijkheid het zover laten komen. Ze wil echt van betekenis zijn.

De essentie is dat je vanuit jouw sterke zelf leert kijken naar ‘Wie ben ik?’, ‘Wie is de ander?’ en ‘Hoe ziet de wereld eruit?’

Reflecteren op de wijsheid in jezelf

Het gesprek gaat verder over haar inspiratie voor dit werk. Tanja wil jongeren vaardigheden aanleren om een betere versie van zichzelf te worden. “Ze zijn het waard.” Ze kijkt naar jongeren met liefde en compassie. Zij heeft deze ervaring zelf dankzij haar ouders gehad en wil die doorgeven aan anderen. Haar ouders leerden haar dat je altijd iets voor anderen kunt doen, desnoods met een glimlach.

Haar eigen inspiratie haalt ze uit de Bhagavad Gītā en de Bijbel. “De wijsheid zit in jezelf en daar blijf je over nadenken.” Een belangrijke zin van Krishna tegen Arjuna is “Sta op en vecht”, dat betekent voor haar dat je niet passief moet zijn, maar iets moet doen. “Kijk ook naar je eigen vooroordelen en leer daarmee omgaan. Het is dus reflecteren en beschouwen. Daar stoelt het programma ook op.”

Leren je eigen rol te pakken

“De essentie van het vanuit je sterke zelf leren kijken naar jezelf, anderen en de wereld, en dan weer naar jezelf terug, maakt dat het programma meer democratie is en minder politiek”, aldus de lijfspreuk van Tanja. “Het gaat om zelf dingen doen. De weg voor leerlingen is intrinsieke motivatie. De recente ‘Staat van het onderwijs’ laat zien dat dit democratische aspect wat ontbreekt in het onderwijs. Dat heeft ons wakker geschud. We moeten de leerlingen leren hun rol te pakken en dat iedereen van waarde is. Het gaat om een lerende houding.” Een tijdje terug bracht een groep jongeren het vertrek van Halbe Zijlstra als thema in. Tanja wil dan dat de leerlingen zich daarover afvragen: wat is er met hem gebeurd dat hij gaat jokken? En hoe zit de samenleving in elkaar om zo te doen? Het gaat haar daarbij niet om oordelen en veroordelen, maar om achter betekenissen komen. Het is meer: je hebt succes en dan ga je ‘jokken’. Waarom?

De meisjes reflecteren in de gesprekken met topvrouwen op anderen en daarna op zichzelf. Wat kun jij doen en waar liggen jouw talenten?

Persoonlijk leiderschap

Op het moment van interviewen is Tanja programmamanager bij het Albeda College in Rotterdam. De leerlingen die LEF volgen, helpen het programma verder te ontwikkelen. Ze vertelt dat LEF inmiddels ABC is geworden, wat inhoudt: Aandacht, Betekenis en Compassie, en gaat over persoonlijk leiderschap. Tanja nodigt sindsdien topvrouwen uit om de leerlingen kennis te laten maken met hun verhalen. Vervolgens gaan zij in gesprek met elkaar. De leerlingen moeten het gesprek durven aangaan en zelf nadenken. Maar het moeilijkste is de afwijkende mening en groepsdruk durven te weerstaan.

Een gesprekstechniek aanleren is de didactiek van de methode. De eerste stap met topvrouwen is gezet. Het programma is nu gericht op girlpower. Dat wil Tanja verbreden. “De meisjes reflecteren in de gesprekken met topvrouwen op anderen en daarna op zichzelf. Wat kun jij doen en waar liggen jouw talenten?”

Samenleven in vrijheid

JACOMIJN VAN DER KOOIJ EN TACO VISSER

In deze bijdrage schetsen wij recente ontwikkelingen rondom burgerschapsvorming en onderwijs. Daarna geven wij vijf zichtlijnen met behulp waarvan Verus scholen momenteel ondersteunt bij het invulling geven aan burgerschap. Tot slot richten we de blik vooruit op een vernieuwende denkwijze over burgerschapsvorming in het onderwijs.

Burgerschapsvorming in het onderwijs is niet iets van de afgelopen jaren. Sinds 1 februari 2006 is het gehele funderend onderwijs in Nederland wettelijk verplicht om bij te dragen aan “actief burgerschap en sociale integratie”. In de wet staat dat het onderwijs:

- er mede van uitgaat dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving;
- mede gericht is op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie;
- er mede op gericht is dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.

De redenen om op scholen meer aandacht te besteden aan burgerschapsvorming zijn veelzijdig: een maatschappelijk onbehagen over de afnemende sociale binding, de noodzaak dat iedereen participeert en niet alleen eigen belangen nastreeft, de verminderde aandacht voor burgerschapsvorming in de opvoeding thuis, het tegengaan van radicalisering en onbekendheid van Nederlandse burgerschapstradities. De school wordt als plek bij uitstek gezien waar mensen kunnen leren wat samenleven betekent.

De aandacht voor burgerschapsvorming is ook toegenomen doordat onderwijs, politiek en samenleving zich zorgen maken.

Tombola

De Winter (2004, p. 45) heeft de term burgerschap omschreven als een ‘tombola’ waarin voor elk wat wils te vinden is. Burgerschapsvorming wordt inder-

daad met veel onderwijsdoelen en -activiteiten geassocieerd: morele vorming, ontwikkelen van een gezonde leefstijl, identiteitsvorming, wereldburgerschap, democratisch burgerschap, sociale en emotionele vaardigheden en mensenrechten. Veel burgerschapsbeschrijvingen omvatten tenminste drie aspecten (Pauw, 2013):

1. een *interpersoonlijk aspect* (zoals communicatieve vaardigheden en perspectief kunnen innemen);
2. een *maatschappelijk aspect* (kunnen omgaan met culturele en levensbeschouwelijke verschillen, verantwoordelijkheid nemen voor de samenleving);
3. een *democratisch aspect* (kennis van de democratische rechten, waarden en verantwoordelijkheden, kunnen debatteren).

Soms worden daaraan toegevoegd:

4. een *intrapersoonlijk aspect* (zelfvertrouwen, zelfkennis);
5. een *identiteitsaspect* (persoonlijke identiteitsontwikkeling).

Hernieuwde belangstelling

Hoewel burgerschapsvorming dus al sinds 2006 verplicht is, heeft dit thema de laatste jaren hernieuwde aandacht gekregen. Daarvoor zijn ten minste twee redenen aan te wijzen.

Allereerst is er een verandering in de heersende benadering van onderwijs ontstaan. Jarenlang werd het onderwijs gedomineerd door een instrumentele benadering waarbij de nadruk lag op het vaststellen van prestaties door middel van het meten van cognitieve vaardigheden (vgl. Biesta, 2010 en Bertram-Troost e.a., 2015). Sinds enkele jaren is er een duidelijke verandering in het onderwijs merkbaar. Er wordt meer belang gehecht aan een benadering van onderwijs die naast kwalificatie en socialisatie ook gericht is op persoonsvorming van leerlingen. De oproep van Gert Biesta tot aandacht voor zowel kwalificatie en socialisatie als subjectivering is snel populair geworden in het onderwijs. Ook andere opvoedingsfilosofen en onderwijstheoretici erkennen dit belang (vgl. Miedema & Bertram-Troost 2008).

Een overkoepelende visie en een planmatige aanpak inzake burgerschapsvorming ontbreken.

Ten tweede is de aandacht voor burgerschapsvorming ook toegenomen doordat onderwijs, politiek en samenleving zich zorgen maken: zorgen om participatie en integratie, zorgen dat docenten moeilijke thema's in de klas niet bespreekbaar maken en zorgen dat Nederlandse leerlingen minder goed presteren inzake burgerschapsvorming dan hun leeftijdsgenoten in andere landen.

Zorgen om burgerschapsonderwijs

Verskillende onderzoeken en publicaties tonen die zorgen. Zo werden vorig jaar de resultaten van het *International Civic and Citizenship Education Study 2016*, dat burgerschapscompetenties van 14-jarige leerlingen in het voortgezet onderwijs in 24 landen met elkaar vergelijkt, bekend gemaakt. Het onderzoek concentreerde zich op democratie, maatschappelijke basiswaarden, maatschappelijke participatie en identiteit. Toen de resultaten bekend werden, gingen er vele alarmbellen af en haalde het zelfs de website van de NOS. Het onderzoek liet namelijk zien dat de kennis van Nederlandse scholieren over burgerschap minder is dan scholieren in vergelijkbare landen (Scandinavische landen, Vlaanderen).

Zorgen omtrent burgerschapsvorming zijn ook terug te lezen in de onderzoeken van de Inspectie van Onderwijs uit 2010 en 2011. En in het themarapport *Burgerschap op school* (2016) concludeerde de Inspectie dat er weliswaar aandacht wordt besteed aan burgerschapsvorming, maar dat de activiteiten weinig verband tonen, er geen planmatige aanpak is, scholen geen leerdoelen formuleren en er weinig zicht is op wat leerlingen leren. Kortom: een overkoepelende visie en een planmatige aanpak inzake burgerschapsvorming ontbreken.

Nog steeds kan de vraag gesteld worden in hoeverre de aangepaste wet nu wél gaat zorgen voor helderheid.

Nieuwe wettelijke kaders

Inderdaad gaf de wet- en regelgeving veel ruimte om de invulling van burgerschapsvorming aan scholen over te laten, omdat burgerschapsvorming zo nauw verbonden is met de identiteit van de school en met hun context en leerlingpopulatie. De gegeven ruimte compliceerde echter voor sommige scholen de invulling van burgerschapsvorming. Wat moesten ze nu concreet dóen? Door deze geluiden, de aangehaalde onderzoeken en de zorgen die er leven in politiek en samenleving, werd vorig jaar besloten de kaders van burgerschapsvorming wettelijk gezien sterker neer te zetten. In het voorjaar van 2018 is een wetsvoorstel opgesteld en de overheid hoopt in 2019-2020 de definitieve wet in werking te laten treden. Op basis van de kritiek op de inhoud van de wet en de bijbehorende memorie van toelichting, onder meer van de Onderwijsraad, kan echter nog steeds de vraag gesteld worden in hoeverre de aangepaste wet nu wél gaat zorgen voor helderheid.

Relatie met identiteit en pedagogiek

Voor Verus, de vereniging voor katholiek en christelijk onderwijs, is daarom cruciaal dat in scholen het gesprek gevoerd wordt over de 'why' van burger-

schapsvorming. Uit ons onderzoek blijkt dat voor veel christelijke scholen burgerschap, identiteit en pedagogiek met elkaar verweven zijn, al dan niet expliciet (Van der Kooij & Visser, 2016). Wanneer wij als Verus-adviseurs scholen vragen naar een visie op burgerschapsvorming, blijft het echter vaak angstvallig stil. Wanneer we daarop vragen waarom mensen in het onderwijs werken, wat ze hopen voor hun leerlingen, aan wat voor samenleving ze een bijdrage willen leveren, komen er gepassioneerde verhalen. Verhalen over leerlingen tot bloei laten komen, hun plek in de samenleving laten vinden of hun talenten laten ontdekken en over omzien naar de leerlingen die het moeilijk hebben. Verhalen ook over verantwoordelijkheid voelen leerlingen zo te vormen dat ze met anderen van betekenis willen zijn voor de samenleving. Kortom: allemaal vormende doelen en pedagogische doelen die uitgaan van een bepaald mensbeeld. En zo wordt de vraag ook verbonden aan identiteit. Want: scholen brengen het antwoord op deze vragen bijna altijd in verband met de christelijke identiteit. Soms impliciet, “het zit ons in het dna”, soms door expliciet te verwijzen naar het christelijk geloof, de Bijbel en bijvoorbeeld naastenliefde of rentmeesterschap.

Wij werken samen met christelijke scholen aan de visie van de school op burgerschap en aan een planmatige manier van werken.

Vijf zichtlijnen

Juist omdat burgerschapsvorming, identiteit en pedagogiek zo nauw met elkaar zijn verweven, is burgerschapsvorming voor Verus een belangrijk thema. Naast ons recente onderzoek naar de manier waarop christelijke middelbare scholen burgerschapsvorming vormgeven en al dan niet verbinden aan de levensbeschouwelijke identiteit (Van der Kooij & Visser, 2016) is er eerder onderzoek gedaan naar burgerschapsvorming in het vmbo (Boersma & Visser, 2009). Ook werken wij samen met christelijke scholen aan de visie van de school op burgerschap en aan een planmatige manier van werken. Wij hanteren hierbij vijf zichtlijnen die helpen bij het zelf nadenken over burgerschapsvorming in het onderwijs:

1. *(Zelf)kritisch denken en handelen.* Leerlingen (zelf)kritisch leren denken en handelen betekent het leren afstand nemen van de eigen mening en het eigen perspectief, en ergens goed over nadenken vanuit diverse perspectieven. Burgerschapsvorming helpt zo de leerling de wereld ontdekken, kennen en begrijpen en de eigen wereld vergroten. Na het nemen van afstand en het ontdekken van perspectieven komt een leerling - verrijkt - weer terug bij zichzelf. Wat betekent het geleerde nu voor mij?

2. *Sociaal-kritisch denken en handelen.* Burgerschapsvorming gaat ook om de vorming van mensen die zich betrokken weten op anderen en in staat zijn tot het creëren van gemeenschappen waar mensen naar elkaar omzien. Het gaat dus onder meer om sociale vaardigheden constructief leren inzetten in vormen van gemeenschap. Juist scholen, instituties die bij uitstek relationeel en toekomstgericht zijn, kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan leren samenleven.
3. *Democratisch-kritisch denken en handelen.* Hier gaat het allereerst om kennis van democratie, politiek en democratische rechten en plichten, en om democratische vaardigheden als debatteren en stemmen. Daarnaast gaat het over burgerschapszin en burgerschapshoudingen. Gaan we in onze omgeving met elkaar in dialoog? Staan we open voor elkaar? Werken we samen aan het oplossen van maatschappelijke problemen? De school als oefenplek voor democratisch-kritisch omgaan met elkaar.
4. *Moreel-kritisch denken en handelen.* Een vierde zichtlijn vraagt om het oefenen in een moreel-kritische houding ten opzichte van praktijken in de samenleving die niet bijdragen aan goed samenleven. De economische, humanitaire en ecologische crises en de behoeften aan transparantie, solidariteit en duurzaamheid, leggen ook een behoefte bloot in de samenleving aan mensen met een moreel kompas. Zo kan burgerschap een plek krijgen in alle schoolvakken. Economie kan bijvoorbeeld waardendiscussies op gang brengen over onze omgang met geld en goederen.
5. *Levensbeschouwelijk-kritisch denken en handelen.* Tot slot vraagt onze open samenleving dat (jonge) mensen verantwoordelijkheid nemen in het ontwikkelen van hun persoonlijke levensbeschouwelijke identiteit en respectvol leren omgaan met mensen die daarin van hen verschillen. Het is daarbij zowel van belang dat leerlingen gedegen kennis opdoen van de grotendeels christelijke cultuurgeschiedenis van Nederland, als van de religies en levensbeschouwingen die present zijn in de huidige samenleving. Naast dit kennisaspect is de ontmoeting met anderen van belang, zodat leerlingen levensovertuigingen naast elkaar leren zetten, zich daartoe leren verhouden en daarover in gesprek leren gaan. Het gaat daarbij om reflecteren op en dialogiseren over zinvragen en het onderzoeken van eigen en andermans waarden en levensovertuiging.

Een blik vooruit

De komende jaren zal burgerschapsvorming een belangrijk thema blijven in het onderwijs. Los daarvan ziet Verus het als kernthema. Naast ondersteuning bespreken we met scholen behoeften, kansen en dilemma's op dit thema. Ter onderbouwing van onze adviespraktijk werken we samen met onze weten-

schappelijk adviseur Gert Biesta aan een onderliggende visie op burgerschapsvorming in de zin van politiek-democratisch handelen. Met een schets van hoe burgerschapsvorming in die zin benaderd wordt, ronden we hier af.

Vrijheid, gelijkheid en solidariteit zijn met elkaar noodzakelijke voorwaarden of 'mogelijkheidswaarden' voor het democratisch samenleven van mensen met verschillende waarden en levensovertuigingen.

Een democratie is in de ogen van Biesta geen 'natuurlijk' maar een 'kunstmatig' project dat het mogelijk maakt om samen te leven met verschillen. Democratie ontstaat niet vanzelf, het verlangen tot democratisch denken en handelen moet gewekt worden. Daarom is politiek-democratisch handelen ook een taak voor het onderwijs. Om dit verlangen in het onderwijs te wekken, stelt Biesta dat een volwassen omgang met vrijheid onderwezen moet worden. Vrijheid is een basiswaarde van de democratie. Volwassen vrijheid heeft in zijn ogen daarbij altijd ook de vrijheid van de ander op het oog. De andere democratische basiswaarden gelijkheid en solidariteit maken deze volwassen omgang met vrijheid pas goed mogelijk. Vrijheid, gelijkheid en solidariteit zijn met elkaar noodzakelijke voorwaarden - *conditio sine qua non* - of 'mogelijkheidswaarden' voor het democratisch samenleven van mensen met verschillende waarden en levensovertuigingen. Met andere woorden: politiek-democratisch handelen als het leren van een volwassen omgang met vrijheid is door en door pedagogisch, in de zin van het als persoon leren verlangen om volwassen te willen worden, en daarmee een fundamentele onderwijstaak.

Literatuur

- Bertram-Troost, G.D. et al. (2015). *Om Eigenheid en Openheid. Inspiratie, motivatie en levensbeschouwing van docenten in het christelijk voortgezet onderwijs*. Woerden: Verus.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom.
- Boersma, P. & Visser, T. (2009). *Burgerschapsvorming in het VMBO. De bijdrage van godsdienst/levensbeschouwing aan burgerschapsvorming*. Voorburg: Besturenraad.
- Miedema, S. & Bertram-Troost, G.D. (2008). Democratic citizenship and religious education: challenges and perspectives for schools in the Netherlands. In: *British Journal of Religious Education* 30 (2) 123-132.
- Pauw, L. (2013). *Onderwijs en burgerschap. Wat vermag de basisschool?* Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van der Kooij, J. & Visser, T. (2016). *Een brede blik op burgerschap. Burgerschapsvorming in het protestants-christelijk en interconfessioneel voortgezet onderwijs*. Woerden: Verus.
- Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

Documentaire-foto's

JOËL VALK



De coverfoto en de vier paginafoto's die de laatste *Narthex* (juni 2018) over idealen en inspiraties van jongeren sierden, heb ik gemaakt tijdens de jaarlijkse Taizéreis van het Corderius College in Amersfoort. De meeste daarvan zijn foto's waar de geportretteerden voor geposeerd hadden. De selfies en foto's die we dagelijks maken met onze smartphones, zijn ook vaak foto's waarvoor geposeerd is. De geportretteerden weten dat ze op de foto komen, en gedragen zich daar ook naar.

Soms kun je als fotograaf nog meer ingrijpen. Zo heb je bijvoorbeeld de prachtige, geënceneerde, foto's van Eddy Seesing in zijn boek *Religie Nu* (2011). Hij vroeg allerlei Nederlandse religieuze leiders in hun gewaden voor zijn camera te poseren, en liet hen de houdingen aannemen die bij het uitvoeren van een ritueel horen. Alleen voerden ze dit ritueel niet 'echt' uit. En op internet zijn honderdduizenden stockfoto's te vinden van allerlei verschillende geënceneerde settings.

Deze foto's kun je goed in je les gebruiken om leerlingen de mogelijkheid te geven zich te verplaatsen, zich in te leven in een ander. Zo gebruik je een foto dus als *middel* om een bepaalde situatie dichterbij te brengen. Het aanleren van algemene kijkvaardigheden is dan ook van belang. Want wat is er allemaal te zien op zo'n foto? Daarnaast kun je leerlingen ook leren om kritisch te leren kijken. Is wat er op een foto te zien is wel altijd 'echt'? En hoe bepaalt een fotograaf onze blik op de werkelijkheid? Dat helpt leerlingen namelijk bewust te worden van andere aspecten van foto's, zoals de verandering van betekenis wanneer een foto in een andere context gebruikt wordt.

Ook foto's die vaak wel 'echt' de werkelijkheid weergeven, zoals documentaire-foto's, zijn goed te gebruiken in lesmateriaal. Denk aan foto's van rituelen, religieuze leiders of gelovigen. Wil je daar leerlingen een goed beeld van geven, dan zijn foto's daarvoor geschikt. Je vertelt daarmee een beeldend verhaal en laat een aspect van religie zien, zonder dat je eraan deelneemt. Dit soort foto's kun je dan juist goed gebruiken als *bron*, om meer te weten te komen van bijvoorbeeld een bepaalde religie.

Ook hier is goed kunnen kijken en kunnen duiden weer van groot belang, want ook documentaire-foto's worden op internet vaak hergebruikt zonder goede duiding en zijn soms zelfs gemanipuleerd. En voor leerlingen wier dagelijkse werkelijkheid uit duizend en één foto's via WhatsApp, Snapchat en Instagram bestaat, is er lang niet altijd besef van de herkomst en betekenis van zo'n foto. Om leerlingen hier bewust en kritisch mee om te leren gaan, kun je leuke opdrachten bedenken met google image search. Je kunt bijvoorbeeld een online artikel waarbij een foto van religieuze zaken verkeerd is geïdentificeerd, gebruiken en leerlingen dan laten zoeken naar de herkomst van de foto en de verschillende manieren waarop deze foto nog meer is gebruikt. Een mooie manier om de actualiteit bij je lessen te betrekken.

Hoe kom je aan documentaire foto's? Je kunt ervoor kiezen om ze zelf te maken. Als de betrokken personen herkenbaar in beeld zijn, is toestemming vereist om ze ook daadwerkelijk in lesmateriaal te gebruiken. Op websites van kerken, synagogen en andere religieuze instellingen staan ook vaak goede foto's. Voor gebruik hiervan bij lesmateriaal (maximaal 25 afbeeldingen van één en dezelfde bron) hoef je vooraf geen toestemming te vragen. De maker en de bron moeten zo mogelijk wel vermeld worden.

Meer informatie vind je op de website www.onderwijsauteursrecht.nl. De resolutie van deze foto's op websites van kerken enzovoorts is echter meestal niet hoog, let dus op de kwaliteit. Grotere organisaties, zoals Taizé bieden vaak wel de mogelijkheid om in hoge resolutie persfoto's te downloaden. Ook foto's van nieuwsbronnen zijn zo te gebruiken. Veel persfoto's (denk aan huwelijken, doopplechtigheden van bekende mensen) documenteren religieuze of niet-religieuze gebeurtenissen die van betekenis zijn. Dan is er natuurlijk ook nog de mogelijkheid om foto's van musea te gebruiken. Zo heeft bijvoorbeeld het Joods Historisch Museum een zeer uitgebreide fotocollectie waarin met name het moderne joods religieuze leven met veel fotoseries is vertegenwoordigd.

Wat kun je ermee in je lesmateriaal? Een documentaire-foto kan vele functies hebben. Daarom is het goed om helder voor ogen te hebben wat je er precies mee wilt. Is het leerdoel om rituelen en de bijbehorende symboliek te kunnen waarnemen, herkennen, beschrijven en duiden, dan kun je niet om documentaire-foto's heen. De foto's hebben dan ook een representatieve functie: niet alleen omdat ze laten zien wat er in de tekst van het lesmateriaal beschreven staat, maar ook omdat ze mensen van een bepaalde levensovertuiging representeren. Let er wel op wat voor invloed ze hebben op de beeldvorming van bepaalde levensbeschouwingen. Hoe worden mensen geportretteerd? Is het reëel, of juist een stereotype? En hoe zorg je voor duiding? Het beste kun je dat doen door ook bijschriften onder de foto's te zetten. Maar het kan ook goed zijn om een aantal foto's zonder bijschrift te gebruiken, met een daaraan gekoppelde opdracht.

Tip: verschillende foto's van Eddy Seesing zijn te zien op www.eddyseesing.nl (zie: 'Projects' - RELIGION TODAY).



Kenniswerkplaats

Over een nieuw onderzoeksinitiatief van hogeschool Windesheim

ERIK RENKEMA

Hogeschool Windesheim is de Kenniswerkplaats (KWP) Levensbeschouwelijke Educatie en Diversiteit gestart. Hierin worden vragen in het kader van het verder ontwikkelen van levensbeschouwelijke communicatie met leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs onderzocht door studenten en docenten van de hogeschool én docenten en schoolleiding uit het werkveld samen. In deze bijdrage beschrijf ik het concept en de thema's van de KWP en de ambities van hogeschool en lectoraat.

De schoolleider en de sectie godsdienst/levensbeschouwing zitten met mij om tafel. Ze hebben mij uitgenodigd voor een verkennend gesprek om gezamenlijk na te denken over een vraag die hen al enkele maanden bezighoudt: wat vinden de mentoren van hun nieuwe taak om ook met leerlingen over levensbeschouwing te communiceren? Dit heeft de school de mentoren gevraagd, waarbij de docenten GL een inspirerende rol toebedeeld kregen. Hoe werkt levensbeschouwelijke communicatie momenteel in het mentoruur? Waar zijn de mentoren, en de docenten GL, trots op? Waar lopen ze tegenaan? En hoe wensen zij verder te gaan?

Een voorbeeld van een vraag uit het voortgezet onderwijs, waar samen met vertegenwoordigers van de school een antwoord op gezocht gaat worden. Daar is het de KWP om te doen! Iedereen die participeert in een project van de KWP, is betrokken bij het onderzoek naar het antwoord op de vraag.

Het concept van de KWP

Het concept is eenvoudig. Het hbo en het onderwijswerkveld werken samen aan vragen en ideeën uit de praktijk van levensbeschouwelijke educatie: po, mbo en vo, elke denominatie. Soms kloppen ook uitgevers en andere belanghebbenden van levensbeschouwelijke educatie op de deur. Altijd onderzoeken we vragen die voortkomen uit de uitdaging van scholen om een impuls te geven aan de identiteitsvorming van leerlingen.

Vanuit de hogeschool werken we deze vragen uit tot ontwerpgerichte acties en onderzoeksplannen. Studenten van de pabo, de lerarenopleiding Theologie en

Levensbeschouwing en andere lerarenopleidingen worden hier actief bij betrokken, mogelijk in het kader van hun thesis. Al deze betrokkenen gaan op zoek naar creatieve en inspirerende perspectieven en materialen om de onderzoeksvraag te beantwoorden en deze te delen met al het werkveld.

Soms blijkt dat er nog geen concrete vraag aanwezig is, maar er binnen de school wel de behoefte bestaat om na te denken over een handelingsverlegenheid of een uitdaging. In dat geval kan de vraag gearticuleerd worden in een inspiratiedag of workshop. Ook een scholingstraject is mogelijk rondom de vraag hoe docenten bekwaam worden in het begeleiden van leerlingen bij de ontwikkeling van hun levensbeschouwelijke identiteit.

In de KWP houden we de verschillende belangen in het oog: het antwoord op de vragen van scholen, de ontwikkeling van de studenten, en de hogeschool krijgt inzicht in wat er leeft in het werkveld, deelt kennis en ontwikkelt nieuwe inzichten en praktijken.

Vier keer levensbeschouwelijke communicatie

Het overkoepelende theoretisch kader van de KWP is levensbeschouwelijke communicatie in relatie tot identiteitsontwikkeling van leerlingen in po en vo. Daarbinnen zijn er vier thema's, die we baseren op eerder onderzoek naar hermeneutisch-communicatief leren en een relatie hebben met het lectoraat Theologie en Levensbeschouwing. Scholen kunnen zich met hun vragen aansluiten bij de thema's:

1. *Levensbeschouwelijke communicatie als profiel van bijzonder en openbaar onderwijs, en in het kader van scholenfusies.* Binnen dit thema onderzoeken we de manieren waarop de identiteit van een school versterkt kan worden door in te zetten op levensbeschouwelijke communicatie.
2. *Levensbeschouwelijke communicatie en de competenties van docenten.* Hier gaan we op zoek naar hoe docenten GL (en andere docenten) levensbeschouwelijk kunnen communiceren.
3. *Diversiteit in de klas en de rol van levensbeschouwelijke communicatie.* Hier onderzoeken we hoe docenten levensbeschouwelijke communicatie kunnen inzetten om verbinding tussen leerlingen van verschillende levensbeschouwelijke overtuigingen te stimuleren, en andere vormen van diversiteit: etnische, culturele en seksuele diversiteit.
4. *Inhouden van levensbeschouwelijke communicatie.* Hiermee onderzoeken we de keuzes van docenten inzake de tradities en bronnen die ze inzetten bij levensbeschouwelijke communicatie. Hoe motiveren zij deze keuzes? Hoe gaan ze daarbij om met diversiteit?

Ambities hogeschool, lectoraat en KWP

De KWP past binnen de ambitie van hogeschool Windesheim om maatschappelijke vraagstukken te laten onderzoeken door studenten, onderzoekers, docenten en werkveld samen. De hogeschool wil daarmee bijdragen aan een inclusieve samenleving.

De KWP werkt verder nauw samen met het lectoraat Theologie en Levensbeschouwing, waarin al verschillende resultaten geboekt zijn op het gebied van levensbeschouwelijke educatie in de beroepenvelden van zorg en educatie. Zo heeft het lectoraat bijgedragen aan onderzoek en publicaties op het gebied van vernieuwend levensbeschouwelijk onderwijs in het basisonderwijs. Mede door samenwerking met andere ambitieuze hogescholen heeft er een theoretische en empirische verkenning plaatsgevonden van hermeneutisch-communicatief leren in het bijzonder en openbaar basisonderwijs. In deze onderzoeken zijn ook voorbeeldpraktijken ontwikkeld om met dit hermeneutisch-communicatief leren gestalte te geven aan bovengenoemde ambitie: een samenleving waarin ieder mens ertoe doet en de bijdrage van een ieder wordt gewaardeerd.

Een vervolg op deze publicaties en onderzoeken kon dan ook niet lang op zich laten wachten. Sinds de start van studiejaar 2017-2018 heeft het lectoraat Theologie en Levensbeschouwing daarom het initiatief van de KWP Levensbeschouwelijke Educatie en Diversiteit gelanceerd.

De KWP heeft uiteindelijk zelf ook een landelijke ambitie. Inmiddels nemen diverse scholen voor basis- en voortgezet onderwijs uit het hele land deel aan de KWP. Allemaal zijn ze betrokken bij één van de vier beschreven thema's. We merken daarbij ook een groot enthousiasme bij onze studenten, omdat de vragen die ze onderzoeken voortkomen uit een concrete verlegenheid uit het werkveld.

Meedoen?

Wilt u meedoen of meer weten? Heeft u een vraag op het gebied van de vier thema's? Neem gerust contact met mij op! Mijn contactgegevens staan in de personalia van dit nummer (zie pagina 2) en op www.windesheim.nl bij de Kenniswerkplaats Levensbeschouwelijke Educatie en Diversiteit.

God is a woman?

CORJAN MATSINGER EN MARIAN TIMMERMANS

NartheX wijst de lezer graag op 'relitrends'. Religieus trendwatchers Marian Timmermans en Corjan Matsinger van Young & Holy geven inzicht in trends en ontwikkelingen onder jongeren op het gebied van zingeving, religie en geloof. Vandaag onderzoeken ze spiritualiteit en seksualiteit in de popmuziek.

Ariane Grande bestormde de hitlijsten met de single *God is a woman*. Het nummer staat op *Sweetener*, het vierde studioalbum dat Ariana Grande in augustus 2018 uitbracht. De videoclip zit bomvol religieuze beeldspraak. Diverse fans en radiozenders ontdekten minimaal elf knipoogjes naar de Bijbel en de kunstgeschiedenis in de videoclip. Maar gaat dit liedje eigenlijk wel over God of geloven? *You, you love it how I move you / You love it how I touch you, my one / When all is said and done / You'll believe God is a woman.*

Bovennatuurlijk goede seks

Volgens sommige mensen staat de spirituele taal van het liedje vooral ten dienste aan het feministische statement dat de zangeres maakt. Ariana zou met het nummer letterlijk willen laten zien hoe goddelijk een vrouw is. Met andere woorden: ze daagt vrouwen uit de eigen seksualiteit te omarmen.

Radiozender 3FM ziet het trouwens iets anders en stelt op hun website: "*God is a woman* is de favoriete track van Pete Davidson, waarmee Ariane sinds kort verloofd is. Het nummer gaat over euh ja, seks. Bovennatuurlijk goede seks. Dat dan weer wel. Seks waarbij het voelt alsof je God ervaart."

Seks in religieuze taal

Ariane Grande is niet de eerste die over seks communiceert in een religieuze (beeld)taal. Zanger Hozier scoorde een paar jaar terug een grote hit met *Take me to church. My church offers no absolutes / She tells me "worship in the bedroom" / The only heaven I'll be sent to / Is when I'm alone with you / Take me to church / I'll worship like a dog at the shrine of your lies / I'll tell you my*

sins and you can sharpen your knife / Offer me that deathless death / Good God, let me give you my life!

Toch gaat het nummer over meer dan het hebben van seks. De song is 'gelaagd'. De videoclip die gaat over homo-discriminatie, maakt op veel mensen een grote indruk.



Rappers die hoog opgeven van seks

De lijst met artiesten die spiritualiteit en seksualiteit verweven in hun popsongs is best lang. Onze eigen jongens van de Jeugd van Tegenwoordig waren in 2012 al op dreef met hun nummer *Kerk. Dames en heren / Ik smeeek u / Richt u tot de engelen / In de hemel / Kijk naar die shine / Wie zijn het / Sint Fabergé / De heilige Wiwa / En demma Vjèze tot de Fur / Het lamme lam gods / Kijk die jongens nou 's effe gaan / De sleutels van de hemelpoort, in het pak / Kerk.*

De lyrics van deze heren zijn redelijk onnavolgbaar, maar ook in deze Nederlandse productie lijkt het te gaan om rappers die hoog opgeven van seks, vrouwen en een sterk libido. Of het laatste nummer tot één van de hoogtepunten van de popgeschiedenis gerekend moet worden, laten we hier maar even in het midden. Maar seksualiteit en spiritualiteit lijken in de geschiedenis van de popmuziek goede danspartners te zijn.

Vragen om over na te denken als docent

- Waarom zouden Ariane Grande en vele andere artiesten ervoor kiezen religieuze symboliek in te zetten om seksualiteit te verheerlijken?
- Welke mogelijke diepere lagen zijn er in de nummers van Hozier en Ariane Grande te vinden?
- Zijn dit soort popsongs in het klaslokaal te bespreken of is dit een *no-go-area* voor leerlingen, waaraan je als docent alleen maar je vingers kunt branden?
- In hoeverre valt het onderwerp sexting te benaderen vanuit de relatie tussen seksualiteit en persoonlijke spiritualiteit in dit soort popsongs? Hoe zou jij dat aanpakken?

Kinderen van Adam

In gesprek met docent en kinderboekenauteur Petra van Helden

COCKY FORTUIN-VAN DER SPEK

Petra van Helden studeerde aan de hbo-opleiding Islam en deed de master Religie en Levensbeschouwing aan de Vrije Universiteit. Zij werkte als docent levensbeschouwing op het (voormalige) Niels Stensen College te Utrecht en op het Antoniuscollege te Gouda. Nu is ze docent godsdienst/levensbeschouwing aan de Hogeschool iPabo te Amsterdam. Voor Narthex ging ik met haar in gesprek over haar recent verschenen kinder- en jongerenboek met verhalen uit de Koran.

Petra groeide op in een protestants gezin. Haar ouders kozen voor het vrijeschoolonderwijs, onderwijs dat doorspekt is met verhalen; ook lesinhouden worden vaak verhalend aangeboden. De vrijeschool vindt sprookjes, fabels, legenden, verhalen uit de Bijbel, de Edda, Griekse mythen enzovoort wezenlijk voor het onderwijs en noodzakelijk voor de ontwikkeling van kinderen en jongeren.



Petra van Helden

Opvallend genoeg klonken er geen verhalen uit de wereld van de islam, maar dat viel Petra pas op na haar afronding van de vrijeschool. In het ‘tussenjaar’ na de vrijeschool had zij veel belangstelling voor wereldreligies en vroeg zij zich af, hoe die met elkaar in verband staan. Toen zij de Koran ontdekte, was het liefde op het eerste gezicht. “Dit doet iets met mij.” Het werd meer dan alleen belangstelling. Petra is erdoor geraakt dat de verhalen uit de Koran zo dicht bij de verhalen uit de Tenach en Bijbel liggen. Dat heeft haar aangespoord om deze verhalen in het boek *Kinderen van Adam. Verhalen uit de Koran* voor het voetlicht te brengen voor een breder publiek (doelgroep: kinderen en jongeren).

Ootmoedig recht doen aan de Koranverhalen

Aan het schrijven van dit boek zijn jaren van ambacht voorafgegaan. We komen allereerst in gesprek over de illustraties van Els van Egeraat. Petra kent haar van de illustraties in *Over engelen, goden en helden', verhalen uit de grote wereldreligies* (Van der Molen, 2007). In *Kinderen van Adam* heeft Van Egeraat op subtiele en kunstzinnige wijze illustraties geschilderd, die ook ruimte overlaten voor verbeelding.¹

In de Koran vind je verhaalfragmenten terug in verschillende soera's. Petra heeft deze fragmenten in haar voorbereiding op het schrijven in chronologische volgorde gezet. In haar boek lees je eerst over Adam en Noeh (Noach) en bijvoorbeeld Ajoeb (Job), en het boek eindigt met verhalen over Mariam (Maria) en Isa (Jezus). Zij heeft bij het schrijven van haar verhalen ernaar gestreefd om de Koran daarin te laten doorklinken en recht te doen aan de sfeer en het karakter van de Koran. "In de Koran vind ik de bouwstenen voor het verhaal, mijn bewerking is het cement, waarmee ik de samenhang heb gecreëerd."

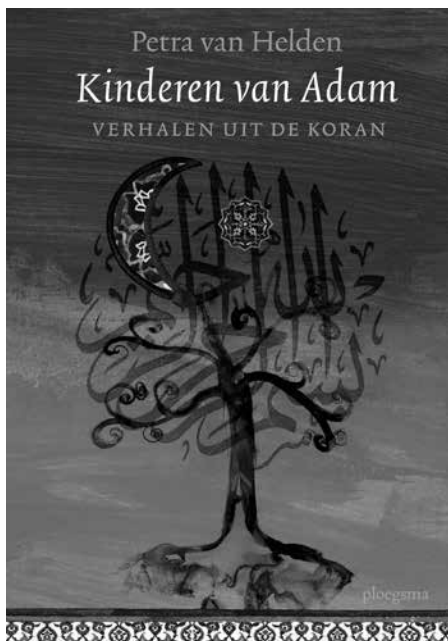
"Deze verhalen zijn zo groots, wie ben ik om me aan deze verhalen te wagen? Dat zie ik niet lichtzinnig. Ik ervaar ootmoed, nederigheid, als ik de Koran ter hand neem."

De taal van de Koran raakt haar ook diep, die heeft voor haar iets bovenmenselijks. "Ik ben daarom langzaam te werk gegaan en heb er rustig aan gewerkt. Ik begon met het langste verhaal, dat is het verhaal van Moesa (Mozes), daarna Joesoef (Jozef), Ibrahim (Abraham), zo werkte ik van lang naar kort. Tijdens het schrijven vroeg Petra zich vaak af: "Deze verhalen zijn zo groots, wie ben ik om me aan deze verhalen te wagen? Dat zie ik niet lichtzinnig. Ik ervaar ootmoed, nederigheid, als ik de Koran ter hand neem. Ik wil recht doen aan die verhalen, ik streef naar zorgvuldigheid en ga er eerbiedig mee om. Dat ik tekortschiet is evident, ik hoop dat dit me vergeven wordt."

Op zoek naar verwantschap in de tradities

Om de verhalen beeldend te maken heeft Petra sfeer en dialogen toegevoegd. In de wijze waarop zij dit doet, is voelbaar dat ze een goed verteller is, haar vrijeschoolachtergrond heeft hier vast aan bijgedragen. Al schrijvend heeft zij steeds de doelgroep voor ogen gehouden. "Het is heerlijk om je te kunnen onderdompelen in het verhaal, ik word daar intens door geraakt. De verwantschap met de verhalen uit de andere abrahamitische tradities heeft mij van begin af aan verwonderd."

1 Zie www.elsvanegeraat.nl voor een selectie van deze illustraties.



Ik vraag Petra naar het gebruik van de godsnaam. In de verhalen wordt gesproken over God en niet over Allah. “Ik heb hier heel erg over nagedacht. Met mijn kinderen spreek ik over Allah. In dit boek kies ik voor God, het is mij te doen om die gezamenlijke stam, de verwantschap zichtbaar te maken. Door te kiezen voor het woord God, wordt zichtbaar dat we gedeelde tradities hebben.”

Ik leg haar ook voor dat de islam in onze tijd door velen als eerste geassocieerd wordt met de gewelddadige uitingen van hen die zeggen uit naam van de islam te handelen. Petra kent die actualiteit, maar voegt daar onmiddellijk aan toe dat je hiermee de traditie geen recht doet. En

juist daarom is het voor haar belangrijk om in het onderwijs leerlingen verder te laten kijken en kennis te laten maken met tradities. “Mensen moeten weten dat jodendom, christendom en islam niet tegenover elkaar staan, maar dat ze bij elkaar horen.”

“De verwantschap met de verhalen uit de andere abrahamitische tradities heeft mij van begin af aan verwonderd.”

Met Koranverhalen werken aan bestaansverheldering

In het levensbeschouwelijk (voortgezet) onderwijs is de kennismaking met de wereld van de islam veelal informatiegericht. De lezer kent het wel: werkstukken van leerlingen over de vijf zuilen of de moskee. “Door het ontsluiten van de verhalen uit de Koran, kunnen leerlingen zich zelf verhouden tot deze bronverhalen.” Wie op deze manier werkt met verhalen, maakt de les volgens haar voor alle leerlingen belangrijk. In haar visie kan het werken met bronverhalen bijdragen aan bestaansverheldering en zo de identiteitsontwikkeling van leerlingen ondersteunen.

In haar werk met studenten op de iPabo, merkt Petra ook dat jongeren onbevangen en nieuwsgierig zijn, wat dus de mogelijkheid biedt om de verhalen open te benaderen. In het vak GL wil ze een veilig speelveld creëren, waar

jongeren eigen levensvragen en ervaringen kunnen inbrengen en met elkaar levensoriëntaties onderzoeken. Zij biedt de verhalen uit de Koran daarbij aan als een spiegel, waarin leerlingen zelf betekenissen kunnen ontdekken en met elkaar in gesprek gaan. Dan doet het er voor haar niet toe, of leerlingen wel of niet religieus zijn opgevoed. Juist in de klas komen jongeren vanuit allerlei achtergronden samen. Wanneer je dan ruimte maakt voor brede oriëntatie op de verhalen uit diverse tradities en goede onderlinge uitwisseling, heb je volgens haar veel te bieden met het vak.

“Door het ontsluiten van de verhalen uit de Koran, kunnen leerlingen zich zelf verhouden tot deze bronverhalen.”

Werken met het boek in de les

Wie in de les met het boek aan de slag wil, kan kijken naar de lesbrief die Petra samen met Tamar Kopmels bij het boek heeft geschreven. Het materiaal richt zich primair op basisschoolleerlingen, maar er zijn ook (gespreks)vragen voor leerlingen ouder dan twaalf jaar en thema's die in het voortgezet onderwijs terugkeren.

Achterin het boek staat per vertelling de bronverwijzing naar de soera's die ten grondslag liggen aan de verhalen. Dat is echt heel praktisch. Bij het lezen van die opsomming van soera's zie je als docent meteen allerlei mogelijkheden om die bronteksten uit de Koran in de les erbij te betrekken.

Literatuur

Helden, P. van (2017). *Kinderen van Adam. Verhalen uit de Koran*. Amsterdam: Ploegsma.

Molen, J. van der (2007). *Over engelen, goden en helden. Verhalen uit de grote wereldreligies*. Amsterdam: Ploegsma

Inleiding identiteit en burgerschap

Jos van Remundt & Marleen Boon

Uitgeverij Boom, Amsterdam, 2018, ISBN 9789024419333, 308 pagina's, € 34,50.



Op 18 april 2018 presenteerden Jos van Remundt en Marleen Boon hun boek *Inleiding identiteit en burgerschap* tijdens een mini-symposium dat was georganiseerd door de uitgeverijen *Stichting Echelon* en *Boom*. Hoewel de primaire doelgroep bestaat uit pabo-studenten en leerkrachten primair onderwijs, laat het boek zich uitstekend lezen door iedereen die geïnteresseerd is in de ideeën van grote denkers en religieuze tradities die bepalend zijn geweest voor de westerse cultuur. Het hoofddoel van het boek is namelijk om de lezer de mogelijkheid te geven zich te vormen aan de hand van de nodige basiskennis over de historische achtergronden van de huidige democratische rechtstaat en de ideeëngeschiedenis die ten grondslag ligt achter ons moderne verstaan van burgerschap en mensenrechten. Eigenlijk heb je alleen in hoofdstuk 10 en 11, waarin het onder meer gaat over 'deugden op de basisschool' en 'identiteitsontwikkeling op schoolniveau', als lezer door dat het boek voor het po geschreven is. Maar de geformuleerde leidraad voor identiteitsontwikkeling op school laat zich gemakkelijk vertalen naar het vo.

De auteurs stellen onder verwijzing naar Michael Grimmitt (1987), dat vorming voor hen niet zozeer gaat om *learning in, about of*

from religion. Ze voegen een vierde benadering toe die ze *inzicht-in-denken* noemen. De student dient zowel kennis als inzicht in denkstromingen te verwerven. Tevens is het een doel van educatie dat de student denkstromingen kan bekritisseren en kan formuleren waar hij voor staat. Van de docent vraagt dit dat hij zelf bekend is met de denkstromingen en met religieuze, filosofische en levensbeschouwelijke vragen. Hij moet de kennisinhouden in context kunnen plaatsen en kritisch kunnen bespreken in relatie tot democratie, rechten van de mens en verlichtingswaarden.

Bildung als antwoord

Het boek bestaat uit drie delen. Het eerste deel duidt de ontwikkeling van de Nederlandse samenleving in de achterliggende eeuw aan de hand van begrippen als verzuiling, ontzuiling, secularisatie, integratie, segregatie, pluriformiteit en fragmentatie. Zo wordt duidelijk gemaakt dat door de individualisering het steeds moeilijker wordt om op grond van gemeenschappelijke waarden, normen en verhalen over identiteit en burgerschap te spreken. Wat bindt ons nu eigenlijk samen? En waartoe willen wij leerlingen eigenlijk vormen als we het over burgerschapsvorming hebben?

Hoewel de auteurs nergens expliciet antwoord geven op deze vragen, hintten ze wel voortdurend op de noodzaak van een nieuwe gedeelde waarheid en moraal en van een gemeenschappelijk verhaal. Dit blijkt bijvoorbeeld uit hoofdstuk drie, waarin na een korte uiteenzetting van modernisme en postmodernisme vooral kritiek volgt op het postmodernisme dat tot relativisme zou leiden en daarmee tot een doorgeschoten individualisme, immoralisme en radicalisme. In reactie op het postmodernisme lijkt nu het post-postmodernisme te ontstaan, waarbinnen men weer op zoek gaat naar een gedeelde waarheid en een gemeenschappelijk verhaal. Kennis van het verleden wordt hiervoor noodzakelijk geacht. De kernvraag voor deze bestudering van klassieke denkers en tradities is hoe democratie en mensenrechten zich in de loop van de tijd hebben kunnen ontwikkelen en hoe wij nu met deze erfenis omgaan.

De auteurs zeggen neutraal te willen blijven, maar in hun opzet en keuzes lijken ze de doelstelling van het post-postmodernisme als uitgangspunt van hun boek te hebben verkozen. In de inleiding schrijven zij bijvoorbeeld dat iedereen tegenwoordig zo zijn eigen mening heeft en dat men vaak niet in staat is of de bereidheid heeft die mening te funderen. Ongefundeerde meningen zijn echter schadelijk voor een samenleving, zo wordt gesteld. En een democratie kan niet zonder waarheid bestaan. Het postmodernisme vormt dan ook een bedreiging voor de moderne democratie. Het boek wil zijn lezers daarom helpen om de eigen meningen te baseren op kennis en inzicht. Ze spreken de verwachting uit dat begrip van de eigen geschiedenis bijdraagt aan de ontwikkeling

van je eigen identiteit, waardoor je beter in staat bent te communiceren met anderen en vorm te geven aan burgerschap.

Zo wordt het eerste deel ook besloten met een hoofdstuk over *Bildung*, waarin met name de visie van de filosoof Peter Bieri op *Bildung* in zijn veelvormigheid mooi wordt samengevat.

Basiskennis religies en filosofie

Deel twee is het meest omvangrijk. In zo'n 136 pagina's worden er vier tijdsbeelden geschetst, die tezamen de tijd van 3300 voor Chr. tot heden omspannen. Belangrijke denkers en denkbeelden uit met name het christendom worden behandeld, maar ook uit het jodendom, de islam, het hindoeïsme, het boeddhisme, het confucianisme en het humanisme. De westerse filosofie krijgt ook voortdurend aparte aandacht. Dit deel moet de lezer de nodige basiskennis verschaffen om van daaruit de eigen identiteit en burgerschap nader te ontwikkelen. Ook hopen de auteurs dat de lezer geprikkeld wordt om zich verder te verdiepen in bepaalde denkers en ideeën. Voor wie daadwerkelijk inzicht wil krijgen in het denken van bijvoorbeeld Confucius, Plato, Al Ghazali, Maimonides, Nietzsche, Barth of Gadamer zal aan dit inleidende overzicht inderdaad niet voldoende hebben.

De ambitieuze poging de ontwikkeling van de wereldreligies door de tijd heen, alsmede de opkomst van het humanisme te beschrijven en om zoveel mogelijk bepalende denkers voor deze levensbeschouwingen kort te typeren, maakt dit boek uniek. Maar tegelijkertijd komen de auteurs in een spagaat met hun eigen didactische benadering *inzicht-in-denken* te willen verschaffen. Want juist voor

wie weinig achtergrondkennis heeft, is het welhaast ondoenlijk om op grond van korte typeringen tot werkelijk inzicht te komen en om verbanden en tegenstellingen tussen denkers te kunnen inzien. Het is aan de docent om daadwerkelijk context te scheppen en de receptiegeschiedenis van ideeën inzichtelijk te maken.

Met grote denkers 'in gesprek'

In het derde deel komt de praktijk aan de orde. Achtereenvolgens gaat het over levensvragen, burgerschap en identiteitsontwikkeling op school. Het slothoofdstuk (*Denken met...*) is didactisch gezien het meest direct bruikbaar voor in de les. Zo word je uitgedaagd om met Plato te denken over democratie, met Augustinus over erfzonde, met Eckhart en Roemi over God, met Schopenhauer over absolute vrijheid, met Aletta Jacobs over de rechten van de vrouw en met Hannah Arendt over macht in relaties enzovoorts. Telkens volgt er enige informatie wat een denker over democratie, God, vrijheid van meningsuiting, vrouwenemancipatie enzovoorts heeft gezegd. Vervolgens staan er een paar gespreksvragen of korte opdrachten, waarin de visie van een denker uit het verleden verbonden wordt met een actuele kwestie. De lezer wordt zo uitgedaagd om een mening te vormen en te onderbouwen.

Wat mij betreft was heel deel twee thematisch opgezet en in dit format gegoten, zodat je voortdurend wordt uitgedaagd om mee te denken met denkers uit diverse tradities over actuele thema's. De doelstelling om de lezer te helpen de eigen identiteit en burgerschap vorm te geven, zou op die wijze nog meer kans van slagen krijgen. Identiteit en

burgerschap gaan beide over de vraag hoe we ons verhouden tot onze medemensen. Kennis van grote denkers of van het verleden volstaat niet, indien die kennis niet wordt toegeëigend vanuit het perspectief van wie we willen zijn in relatie tot anderen en de wereld. Vervolgens komt ook de vraag op wat we met elkaar delen en welke idealen we het waard vinden om na te streven. Ik hoop van harte dat dit boek zal bijdragen om het gesprek over deze vragen in de klas te voeren, om zo samen te ontdekken hoe we post-postmodern kunnen worden!

Arwin van Wilgenburg

Wegen naar verlossing

Hindoeïsme en boeddhisme

Cor Jongeneelen e.a.

ThiemeMeulenhoff, Amersfoort, 2018, ISBN 978 90 06 10576 6, 72 pagina's, € 20,80.



Wederom een vernieuwde uitgave in de reeks van *Van Horen Zeggen* over de wereldgodsdiensten. Een lesmethode die naar eigen zeggen religie fenomenologisch benadert. De didactische benadering wordt niet expliciet gearticuleerd. Wel wordt verwezen naar de vernieuwing binnen de uitgeverij zelf. Zij ziet zichzelf in toenemende mate als een partner voor scholen bij het vernieuwen en verbeteren van onderwijs. Zij wil content, leerontwerp en technologie samenbrengen “waardoor leren persoonlijker, effectiever en efficiënter gemaakt wordt”. Meer oog voor verschillen is hierbij het uitgangspunt. In deze recensie richt ik mij met name vanuit vakdidactisch perspectief op de inhoudelijke benadering van religie en op de didactische aanpak.

Keuze voor één concept

In de reeks *Wegen van/naar...* trachten de auteurs de betreffende godsdienst(en) in een term samen te vatten. Jodendom is ‘wegen van de torah’, christendom ‘wegen van navolging’, islam ‘wegen van overgave’ en hindoeïsme/boeddhisme ‘wegen naar verlossing’. Begrijpelijk, maar ergens is het natuurlijk problematisch een religie te willen reduceren tot één term. Kun je met één concept een gehele godsdienst dekken? Welk concept

kies je dan? Bij hindoeïsme en boeddhisme is dat ‘verlossing’, maar met evenveel recht had dat ‘verlichting’ kunnen zijn, en andere begrippen zijn evenwel goed denkbaar.

Benadering van religie

Deze lesmethode kiest ervoor om religie fenomenologisch te benaderen. Zo’n fenomenologische benadering kent een lange traditie en betreft een erkende discipline. Maar er zijn natuurlijk meer benaderingen mogelijk: existentieel, narratief, dogmatisch, systematisch, dialogisch, interreligieus, spiritueel, vanuit levensvragen, hermeneutisch, historisch etc. De fenomenologische benadering maakt dat er veel wordt beschreven over - in dit geval - de vedische religies: het hindoeïsme en boeddhisme (*teaching about*). Dat doen de auteurs goed: de belangrijkste zaken worden op gestructureerde wijze behandeld en de informatie is prettig leesbaar voor de doelgroep (3- en 4-havo/vwo). In de opdrachttjes die leerlingen bij de teksten kunnen maken, komt soms ook even iets van *teaching from* naar voren, in de vorm van ‘wat vind jij hier eigenlijk van?’, maar dat is sporadisch en sterk in de marge. Doel is toch vooral de leerling te informeren.

Toegegeven, aan het woord komen ook enkele jongeren die hindoe dan wel boed-

dhist zijn en vertellen over hoe ze hun religie beleven. Maar dit is erg beknopt, en de vraag is of de leerling hierdoor werkelijk leert 'what it is like to be a bat' (Thomas Nagel). Het bestuderen van de vleermuis als verschijnsel domineert, het binnenperspectief - *what it is like to be a hindu or buddhist* - is nauwelijks van belang.

Didactische insteek

Als de lesmethode als leraar gezien kan worden, dan is de leraar hier voornamelijk frontaal aan het lesgeven, aan het 'zenden'. De leerling is de ontvanger en van haar wordt verwacht dat zij de aangeboden kennis kan reproduceren. Hier en daar wordt de leerling geactiveerd in de vorm van een puzzel, waarbij de kennis wordt herhaald en getoetst. Nergens wordt de leerling echter aangespoord om zelf onderzoek te doen, actief op zoek te gaan, te verbreden of te verdiepen. Zeker voor 4-vwo, waar deze lesmethode ook voor is bedoeld, lijkt dit een gemiste kans. De bewering van de uitgeverij dat zij leren persoonlijker, effectiever en efficiënter maakt voor de leerling, met oog voor verschillen, wordt in deze uitgave niet waar gemaakt. Wat verder precies het vernieuwende is aan deze lesmethode is eveneens de vraag. Veeleer is hier sprake van een klassieke didactiek waarbij de leerling veel informatie te verwerken krijgt. Voor hogere cognitieve vaardigheden zoals het toepassen van de kennis in andere contexten, inzicht, analyse, evalueren en creëren, is amper aandacht. Ook bij die ene keer waar het een met het ander mag worden vergeleken, wordt niet benoemd om welk type denkvaardigheid het gaat. De leerling wordt aldus niet bewust gemaakt van het

eigen leerproces. Didactisch gezien is hierin dus geen sprake van vernieuwing.

Structuur en vormgeving

De structuur en vormgeving van de lesmethode zijn uitstekend, maar die heldere structuur en fraaie vormgeving compenseren niet de bovengeschetste eenzijdige benadering van religie en de gebrekkige en wat gedateerde didactische visie en aanpak. De bewering van de uitgeverij dat zij content, leerontwerp en technologie samenbrengen, "waardoor leren persoonlijker, effectiever en efficiënter gemaakt wordt", blijkt helaas - in terminologie van de behandelde vedische religies - een illusie waaruit men dient te ontwaken.

Toch eindig ik graag met mijn complimenten over de structuur en de vormgeving. Qua structuur behandelt de methode eerst het hindoeïsme vanuit drie begrijpelijke hoofdthema's: 'Een eeuwige orde', 'Weg van jezelf', en 'De orde van het leven'. Daarna volgt het boeddhisme met de voor het Westen relevante hoofdthema's 'Zoeken naar levenswijsheid', 'In het voetspoor van de Boeddha', en 'Momenten voor bezinning'. Door daarbij te benadrukken dat de Boeddha aanvankelijk een hindoe was die bij een kaste behoorde, wordt een duidelijke link gelegd tussen de twee godsdiensten. De methode is ten slotte mooi vormgegeven en bevat veel kleur en prachtige foto's die het geheel ondersteunen en duidelijkheid verschaffen.

Jochem Quartel

Vernieuwd

Digitaal verrijkt
via QR-codes
in de boeken

thiememeulenhoff.nl/overnormaalgesproken

**Kennismaking met ethiek
voor de bovenbouw havo en vwo**

OVER NORMAAL GESPROKEN

Laat leerlingen hun moreel besef ontwikkelen

- ▶ Wat is 'normaal'?
- ▶ Wat zijn normen en waarden, en wat zijn die van mij?
- ▶ Hoe beargumenteer ik mijn standpunt?
- ▶ Hoe leef ik bewust samen?
- ▶ Hoe beïnvloedt een groep mijn mening?

ThiemeMeulenhoff