

**Bijbelverhalen zinvol ter sprake
brengen in de les levensbeschouwing
in de basisvorming van het
middelbaar onderwijs in 2008**

Afstudeerscriptie

Bachelor Theologie en levensbeschouwing, educatieve variant

Student: Lidwien van Dartel (2037965)

Docent: Freek Fenijn

Vakcode: 1195ASCEBH

Opleiding: Fontys HBO

Datum: 17 maart 2008

Inhoudsopgave

	Pagina
INLEIDING	1
DEEL 1: Verschillende aspecten van het vak levensbeschouwing in de basisvorming in deze tijd	3
Inleiding	3
Welke doelen worden er voor het vak gesteld en hoe wil men die doelen bereiken?	3
<i>De Kerndoelen</i>	3
<i>Roebben</i>	4
<i>De Schepper</i>	5
<i>Van Lier</i>	7
<i>Kuindersma</i>	7
<i>Grimmitt</i>	7
Een aantal pedagogisch-didactische aspecten bij het onderwijs in de basisvorming in deze eeuw	8
Enkele ontwikkelingspsychologische en godsdienstpsychologische theorieën die mogelijk van invloed zijn	9
<i>Jean Piaget</i>	9
<i>Ronald Goldman</i>	10
<i>Lev Vygotsky</i>	10
<i>Lawrence Kohlberg</i>	11
<i>James Fowler</i>	11
<i>Erik Erikson</i>	13
Enkele sociaal-culturele aspecten: welke ontwikkelingen in de samenleving spelen mee?	13
<i>Veranderingen in de samenleving</i>	13
<i>De verander(en)de rol van religie</i>	13
<i>Jongeren in onze maatschappij</i>	14
<i>De school in onze maatschappij</i>	14
Hoe heeft het vak zich in de afgelopen dertig jaar ontwikkeld?	15
<i>Van catechese naar levensbeschouwing</i>	15
Tussenbalans	16
<i>Conclusies ten aanzien van de doelen voor het vak levensbeschouwing in het algemeen</i>	16
<i>Conclusies ten aanzien van de pedagogisch-didactische aspecten</i>	16
<i>Conclusies ten aanzien van de ontwikkelingspsychologische en godsdienstpsychologische aspecten</i>	17
<i>Conclusies ten aanzien van de sociaal-culturele aspecten</i>	18
<i>Aandachtspunten</i>	19

DEEL 2: Verhalen in de les Levensbeschouwing	21
Inleiding	21
Het verhaal	21
<i>Soorten verhalen</i>	22
Wat kan een verhaal bewerkstelligen?	22
Het verhaal als werkvorm	23
<i>Waarom verhalen?</i>	23
<i>Werken met verhalen</i>	24
<i>Vorbereiding</i>	24
<i>Vertellen</i>	24
<i>Verhelderen</i>	25
<i>Variëren</i>	25
Aansluiting bij de tussenbalans van deel 1	26
<i>Het pedagogisch-didactische aspect</i>	26
<i>Het ontwikkelingspsychologische aspect</i>	26
<i>Het sociaal-culturele aspect</i>	26
<i>Conclusies</i>	26
DEEL 3: Bijbelverhalen in de les levensbeschouwing	29
Inleiding	29
Bijbelverhalen	29
<i>De bijbel: een boek met verhalen</i>	29
<i>De bijbel: een boek voor christenen en joden</i>	30
<i>Wat voor verhaal is een bijbelverhaal?</i>	30
<i>Is een bijbelverhaal anders dan andere verhalen?</i>	30
De mogelijkheden van bijbelverhalen in de les levensbeschouwing	31
<i>Randvoorwaarden voor het gebruik van bijbelverhalen</i>	31
<i>De kracht van bijbelverhalen</i>	32
Aandachtspunten voor het werken met bijbelverhalen in de les levensbeschouwing	32
Een bijbelverhaal als werkvorm	33
<i>Vorbereiding</i>	33
<i>Vertellen - verbeelden</i>	34
<i>Verhelderen</i>	34
<i>Variëren</i>	35

DEEL 4: Conclusies - Kun je bijbelverhalen zinvol gebruiken in de les levensbeschouwing in de basisvorming van de middelbare school in deze tijd?	37
Inleiding	37
<i>Bijbelverhalen en het vak levensbeschouwing</i>	37
<i>Bijbelverhalen en het pedagogisch-didactisch aspect</i>	38
<i>Bijbelverhalen en het ontwikkelingspsychologische aspect</i>	38
<i>Bijbelverhalen en het sociaal-culturele aspect</i>	38
 LITERATUUR	 41
 Websites genoemd in de tekst	 41

Inleiding

Met deze scriptie wil ik onderzoeken of bijbelverhalen zinvol ter sprake gebracht kunnen worden in de les levensbeschouwing in de basisvorming van het middelbaar onderwijs in 2008. Daartoe onderzoek ik bronnen van professionals: boeken en artikelen van docenten en auteurs van handboeken voor docenten in opleiding zoals ikzelf. Ik heb geprobeerd zo veel mogelijk recente handboeken te gebruiken. Door middel van dit bronnenonderzoek kom ik tot een eigen visie op het vak levensbeschouwing.

Mijn vraag komt voort uit mijn eigen aarzeling en onzekerheid om juist bijbelverhalen in de les te gebruiken. Aan de ene kant wil ik bij de leerlingen niet de schijn van ‘zieltjes winnen’ geven. Aan de andere kant zijn thema’s die in de les levensbeschouwing besproken worden terug te vinden in bijbelverhalen. Daarnaast is kennis van de bijbelverhalen een deel van mijn expertise. Onder mijn onzekerheid bij het gebruiken van bijbelverhalen in de les speelt de vraag die ik vanaf jaar een van mijn leraaropleiding ‘Theologie en levensbeschouwing’ heb gesteld: ‘Wat willen docenten met het vak bereiken?’ Gevolgd door: ‘Wat wil ik met mijn les levensbeschouwing bereiken?’

Om tot een antwoord op mijn onderzoeksvraag te komen zet ik om te beginnen de doelen die docenten levensbeschouwing aan de lessen in hun vak stellen op een rij. Ik bekijk daarnaast ik didactische uitgangspunten, ontwikkelingspsychologische theorieën en ontwikkelingen in de samenleving. Deze hebben mijns inziens allemaal invloed op de haalbaarheid en wenselijkheid van deze doelen. Dat zal ik laten zien in de tussenbalans die ik aan het eind van deel 1 opmaak.

Vervolgens ga ik in op verhalen in het algemeen. Ik geef antwoord op vragen als: wat is een verhaal? Hoe kan een verhaal fungeren in de les levensbeschouwing? Dit is deel 2.

In het daarop volgende deel 3 kom ik toe aan de bijbelverhalen. Wat voor soort verhaal is dat? Hoe zou je een dergelijk verhaal, gezien de doelen van de docenten uit deel een en mijn tussenbalans kunnen gebruiken in de les levensbeschouwing. De nadruk ligt daar op wat wel en wat niet wenselijk is.

Deel 3 leidt tot slot naar mijn beargumenteerde conclusies in deel 4.

Deel 1: Verschillende aspecten van het vak levensbeschouwing in de basisvorming in deze tijd

Inleiding

In dit deel van mijn scriptie beschrijf ik een aantal aspecten die ik nodig acht om tot een conclusie te kunnen komen bij mijn onderzoeksvraag: kun je bijbelverhalen zinvol ter sprake brengen in een les levensbeschouwing in de basisvorming van het middelbaar onderwijs anno 2008.¹ Met zinvol bedoel ik dat de les moet aansluiten bij de pedagogisch-didactische inzichten van deze tijd, passend bij de leerling en de docent van deze tijd, passend bij de vakinhoudelijke doelen die je je stelt. Natuurlijk bestaat 'de' leerling, niet net zoals 'de' docent niet bestaat. Maar je kunt er wel iets over zeggen. Ik benader mijn onderzoeksvraag vanuit mezelf, de docent.

Om te beginnen wil ik weten welke doelen er door opleiders en docenten gesteld worden voor dit vak. Ik wil weten op welke manier, met welke methode zij die doelen willen halen. Ik beschrijf vervolgens drie aspecten die naar mijn mening bij die doelen betrokken moeten worden.

- Het pedagogisch-didactische aspect.
- Het ontwikkelingspsychologische aspect.
- Het sociaal-culturele aspect; de invloed van de samenleving.

Daarna maak ik een tussenbalans op. Hebben de auteurs van de handboeken en artikelen in de doelen rekening gehouden met deze aspecten? Die tussenbalans geeft mij een basis voor het vervolg van mijn scriptie waarin ik verder inga op de mogelijkheden van verhalen en dan met name bijbelverhalen in de les levensbeschouwing.

Welke doelen worden er voor het vak gesteld en hoe wil men die doelen bereiken?

Welke algemene doelstellingen en uitgangspunten ben ik tegengekomen in de literatuur ten aanzien van het vak levensbeschouwing in de basisvorming. Ik heb met name gezocht in een tweetal handboeken voor docenten levensbeschouwing, te weten dat van Roebben en dat van De Schepper² en in een artikel in het tijdschrift *Narhex* voor levensbeschouwing en educatie van de godsdienstpagoog Kuindersma en een van de auteurs van de methode *Standpunt* Van Lier. Vanuit de Engelse praktijk bespreek ik de ideeën van Grimmitt³ Daarnaast heb ik ook de Kerndoelen van de Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSRR) bekeken.

De Kerndoelen

De Kerndoelen zijn opgesteld analoog aan de kerndoelen van andere vakken in de basisvorming. Ze geven kort de algemene doelen en eindtermen voor onderwijs in de basisvorming

¹ De basisvorming is de periode in het voortgezet onderwijs dat de leerlingen van een bepaald schooltype (havo of VMBO bijvoorbeeld) allemaal dezelfde vakken volgen. Bron: <http://www.e-changes.nl/landeninformatie/schoolsysteem11-15.html>.

² Ik ben me ervan bewust dat De Schepper zijn boek schrijft voor docenten op de basisschool. Ik heb toch gekozen om ook dit boek in mijn onderzoek op te nemen omdat hij duidelijk onderscheid maakt tussen verschillende leeftijdsgroepen. Ik gebruik met name wat hij zegt over de 11- en 12-jarigen. Brugklassers zijn gemiddeld 12 jaar als ze op de middelbare school beginnen.

³ Zie de publicaties van het NKSRR, Roebben, De Schepper, Kuindersma en Grimmitt in de literatuurlijst. Van Lier heeft een hoofdstuk geschreven in de publicatie van Alma c.s. *Zin op school. Zingeving in het voortgezet onderwijs* (2000).

voor leerlingen tot 16 jaar voor gebruik in katholiek onderwijs. De NKSР wil laten zien dat het vak een plaats verdient tussen de andere vakken in de basisvorming.⁴

De doelen zijn: ontwikkeling van vaardigheden ten aanzien van levensbeschouwelijke kennis, inzicht en vooral ook levensbeschouwelijke communicatie bij leerlingen op drie samenhangende gebieden. Op het gebied van de persoonsvorming: de leerling gaat een dialoog met zichzelf. Op het gebied van de beroepsvoorbereiding: de leerling leert ethische kanten van beroepen en vervolgoopleidingen af te wegen. Op het gebied van de maatschappelijke oriëntatie: de leerling leert met oog voor diversiteit mee te kunnen doen aan levensbeschouwelijk debat in de samenleving. Binnen deze drie gebieden speelt zich een proces van socialisatie en emancipatie af. (Brochure B, p.37-39) De psychologische ontwikkeling van de adolescent op zowel cognitief, sociaal als emotioneel niveau beïnvloedt de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling sterk.⁵

De Kerndoelen gaan ervan uit dat leerlingen in de les op zoek gaan naar levensbeschouwelijke vragen en antwoorden in relatie tot de samenleving nu en in het verleden.⁶ Institutionele levensvisies zijn een voorbeeld van mogelijke antwoorden op levensbeschouwelijke vragen en een inspiratiebron voor groepen mensen in de samenleving. Er wordt ruimte gelaten voor eigen keuzes en invulling van docenten afhankelijk van de invulling van de confessionele signatuur van de school en afhankelijk van de samenstelling van de klas. De christelijke levensvisie is onderdeel van de stof, andere al dan niet religieuze levensvisies kunnen daarnaast besproken worden. Er worden suggesties gedaan voor specifiek christelijke thema's per leerjaar. Men gaat uit van een samenleving die multi-cultureel en multi-religieus is, waarbij seculariteit en a-religiositeit aanwezig zijn en toenemen. In een multireligieuze klas is de docent vrij andere thema's te kiezen of een 'interlevensbeschouwelijke dialoog' aan te gaan. (Kerndoelen, p.8-10) Op een katholieke school kan de katholieke traditie als uitgangspunt genomen worden voor de levensbeschouwelijke en morele ontwikkeling van leerlingen. (Brochure B, p.24-26) Zij noemen het vak godsdienst/levensbeschouwing.

Roebben

Roebben heeft een godsdienstpedagogisch boek geschreven.⁷⁸ Roebben is toekomstgericht. Zijn doel is jongeren toe te rusten voor het leven dat hij als een reis beschouwt. Hij ziet bij jongeren een verlangen naar idealen. Samen met leerlingen gaat de docent op zoek naar een nieuw en bevrijdend perspectief op mens-zijn. Ieder mens is daarbij uniek. De jongere moet vanuit zijn eigen verlangen kunnen vertrekken. De docent moet daarbij open staan voor de ideeën van de leerling en bereid zijn zich in de jongere te verplaatsen. Daarvoor moet hij goed kunnen luisteren. Hij moet zich kwetsbaar willen opstellen en kritisch durven zijn naar zijn eigen motieven, normen, waarden en zinoriëntatie. Dit vraagt van de docent naast kennis van

⁴ Het stuk waarop de Kerndoelen gebaseerd zijn is de zogenaamde Brochure B, van de NKSР uit 1989. In Brochure B staan de algemene doelstellingen en eindtermen van het vak uitgebreid verwoord. Ik zal daarom ook naar Brochure B verwijzen. Zie Brochure B, p.39-40 voor deze algemene doelstelling en eindtermen van het vak levensbeschouwing.

⁵ Levensbeschouwing speelt zich niet alleen in de samenleving af maar is ook persoonlijk, letterlijk zegt men dat levensbeschouwing "een psychische werkelijkheid" is. (Brochure B, p.29)

⁶ Deze levensbeschouwelijke vragen zijn vragen vanuit de levensbeschouwelijke optiek. In deze optiek wordt de werkelijkheid bekeken vanuit een geloof of een verwachting. In deze optiek worden geen zekere uitspraken gedaan. Het zijn vragen naar het mens-zijn, de relatie met anderen, de relatie met de natuur, de relatie met de tijd, de aard van het menselijk handelen en naar het lijden. Zie Rijkse (p.46-48 en 56).

⁷ Ik beperk me voor wat betreft de ideeën van Roebben voor zover die toepasbaar zijn op de onderwijssituatie. Vandaar dat ik steeds spreek van leerling en docent, ook daar waar Roebben zijn algemene ideeën verwoordt. Voor Roebben zijn docenten ook geloofsopvoeders.

⁸ Roebben baseert zich onder anderen op Bulckens, Chr. Hermans en Van den Berk.

godsdienst en ethiek ook didactische en communicatieve vaardigheden om jonge mensen met zichzelf en elkaar in gesprek te brengen. (Roebben, p.11-13)

Als methode kiest hij voor het mystagogisch-narthicale leermodel. Het is een manier van leren waarbij de ervaring van de leerling een eigen rol speelt in het leerproces. Leerlingen worden binnengevoerd in een religieuze ruimte de 'narthex' waar de leerling kennis maakt met een religieuze gemeenschap, in symbolen, teksten en rituelen. Een voorwaarde is dat de spiritualiteit die de leerlingen in de narthex kunnen ervaren zonder absolute waarheidsaanspraken moet zijn. (Roebben, p.20) Naast kennis over religie biedt deze situatie de mogelijkheid om als het ware vanuit religie op ervaringsniveau kennis te maken. 'Het is niet de bedoeling de leerlingen in een levensbeschouwelijke traditie in te wijden' (Roebben, p.112), maar het is de bedoeling om denkprocessen bij leerlingen te stimuleren die horen bij interreligieus leren, zoals het zien van de andere betekenisgeving door de ander. (Roebben, p.151) Roebben streeft naar religieuze geletterdheid voor zijn leerlingen. De eigen zinvaart van leerlingen wordt verbonden met de vele en mogelijke antwoorden van levensbeschouwelijke tradities. (Roebben, p.147) Narthicaal leren kan creatief waarnemen, interpreteren en doelgericht handelen teweeg brengen. (Roebben, p.109) Het is de leerling die op zoek gaat naar het antwoord op zijn eigen levensvraag.⁹ Overgave en vertrouwen scheppen ruimte voor verhalen van anderen die in de kritische reflectie op de eigen situatie en ontwikkeling nieuw licht en inzicht brengen en het (individuele) verlangen naar inzicht vervullen. De methode past zijns inziens goed in deze tijd van diversiteit en interactieve zingeving. De aanpak zet leerlingen aan te onderzoeken, kritisch te reflecteren en hun eigen keuzes te maken. De leerling co-construeert de betekenis die hij aan zijn ervaring geeft.¹⁰

Het doel van het vak is jongeren begeleiden in het leren verwoorden van hun religieuze en morele ervaringen door ze kennis te laten maken met, te laten reflecteren op en zichzelf te laten spiegelen aan bestaande religieuze tradities. Hij wil ze wegwijzen in de morele en religieuze manieren van onze moderne wereld. Hij wil met zijn leerlingen twee levensbeschouwelijke competenties ontwikkelen. De hermeneutische competentie, waarbij de leerling steeds beter zicht krijgt op zijn eigen identiteit en de communicatieve competentie, waarbij de leerling zich bekwaamt in levensbeschouwelijke communicatie. (Roebben, p.143) Zowel de geschiedenis (diachrone aspecten) als de actualiteit (synchrone aspecten) worden in het hermeneutische zoekproces naar de eigen identiteit betrokken (Roebben, p.148) Hij maakt gebruik van de levensbeschouwelijke optiek die een andere kwalitatieve waarneming van de werkelijkheid biedt. Ervaring en inzicht van de leerlingen worden door deze andere manier van kijken, opnieuw geordend.

Roebben volgt in de naamgeving van het vak de Kerndoelen: godsdienst/levensbeschouwing.

De Schepper

De Schepper richt zich in zijn boek zoals gezegd op de basisschool.¹¹ Hij gebruikt net als de Kerndoelen de naam godsdienst/levensbeschouwing en legt dat uit. Hij wil zowel algemene levensbeschouwelijke vaardigheden ontwikkelen als godsdienstige vaardigheden ontwikkelen. Algemene levensbeschouwelijke vaardigheden zijn: waarnemen, verkennen, verbeelden,

⁹ Roebben citeert T. van den Berk 'Ik ben voor mezelf een open vraag en ik hoop vruchtbare en dragende grond te vinden als antwoord op deze bestaansvraag'. (Roebben, p.118)

¹⁰ Roebben verwijst hierbij naar het participeren leren van Chr. Hermans dat mede is gebaseerd op de theorie van de zone van de naaste ontwikkeling van Vygotsky. (Roebben, p.128-132)

¹¹ De Schepper baseert zich op het Raamleerplan voor Levensbeschouwing op Katholieke basisscholen van 1999. Verder noemt hij het Hoger Katechetisch Instituut, Van den Berk, Bulckens, Burggraaf, Geurts, Chr. Hermans' Participeren leren, De Jong en Rijkse als bron (De Schepper, p.95-96).

redeneren, communiceren en handelen.¹² (De Schepper, p.122) Godsdienstige vaardigheden zijn: traditie hanteren, verbondenheid beleven, fundamenteel vertrouwen en transcendentie zien. (De Schepper, p.148-149) De basisgegevens van het ontwikkelingsproces zijn zowel de levensbeschouwelijke tradities, christelijke en andere tradities, als de ervaringen van de leerlingen. Levensbeschouwing is voor hem een activiteit.

Hij heeft met de lessen levensbeschouwing ‘ontwikkelen levensbeschouwelijk onderwijs’ tot doel.¹³ Hij geeft een negental kenmerken van dat ontwikkelend levensbeschouwelijk onderwijs.¹⁴ Centraal staat de ontwikkeling van een levensbeschouwelijke en morele identiteit van kinderen. Iedereen in de klas moet mee kunnen doen aan de les. Er mag geen sprake zijn van verschillende benadering van groepjes leerlingen met een bepaalde religieuze achtergrond. Hij combineert een breed aanbod van levensbeschouwingen met verwerkingsopdrachten en reflectie. Denken, voelen en doen krijgen allemaal aandacht. Hij vraagt van de docent een actieve, systematische aanpak en een open houding en betrokkenheid ten aanzien van de leerlingen en ten aanzien van levensbeschouwing. Er mag geen sprake zijn van vrijblijvendheid in de dialoog met de leerling. Dat leidt tot vervlakking en ontkenning van verscheidenheid. Communicatie ziet hij zowel als doel als als middel voor levensbeschouwelijke ontwikkeling. Het is belangrijk voor leerlingen die immers in een multi-culturele samenleving leven. Het vak heeft eigen specifieke doelstellingen, maar integreert ook met andere vakken op school. (De Schepper, p.185 e.v.)

De Schepper gaat ervan uit dat leerlingen moeten kunnen groeien naar autonomie, naar het in vrijheid zelfstandig levensbeschouwelijke keuzes maken in een wereld die ondanks veel negativiteit goed is. (De Schepper, p.101-103) Hij stelt dat levensbeschouwing goed en belangrijk is en daar een bijdrage aan kan leveren. De Schepper beschouwt leren als cultuuroverdracht. Hoewel zowel de leerling als de docent actief moeten werken aan dit leerproces, heeft de docent een eigen rol in het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling van de leerling.¹⁵ Voorwaarde is wel dat de docent de eigen levensbeschouwing moet kunnen relativeren en die niet aan de leerling mag oplegt. Onbewuste indoctrinatie moet worden voorkomen. (De Schepper, p.108) De Schepper erkent de spanning tussen de betrokkenheid van de docent en de autonomie van de leerling. (De Schepper, p.108) De ervaring van de docent werkt door in de les die hij geeft. Levensbeschouwing kan niet objectief, zonder een element van ervaring, beschreven worden. Ervaring is het meest fundamentele aspect van levensbeschouwing. Verder is het de bedoeling de leerling in dialoog naar een persoonlijke levensbeschouwelijke keuze te begeleiden. De docent zal daarbij voorbeelden van keuzes moeten stellen.

De christelijke godsdienst heeft bij De Schepper een centrale plaats. Werken op een christelijke school mag naar zijn mening betekenen dat de christelijke levensbeschouwing meer aandacht krijgt dan andere levensbeschouwingen. De godsdienstige vaardigheden zijn echter niet exclusief christelijk.

¹² Geurts heeft dergelijke vaardigheden voor levensbeschouwing op de middelbare school beschreven. (Geurts, p.20) De Schepper stelt dat zijn vaardigheden grotendeels overeenkomen met die van Geurts (De Schepper, p.113)

¹³ De Schepper verwijst naar C. van Parreren van wie hij het concept ontwikkelend onderwijs heeft. Hierbij verwijst hij ook naar Vygotsky. (De Schepper, p.109)

¹⁴ De negen doelstellingen staan uitgebreid beschreven op p.95-96.

¹⁵ Onder verwijzing naar Vygotsky. (De Schepper, p.104 e.v.)

Van Lier

Van Lier wil met de methode *Standpunt* voor het vak in het voortgezet onderwijs dat hij levensbeschouwing noemt, graag bereiken dat de leerlingen zich bewust worden van hun eigen levensbeschouwing. Vanuit de levensbeschouwelijke optiek leren leerlingen over zichzelf en over de wereld om hen heen op een manier die didactisch bij jongeren van deze tijd past. (Van Lier, p.27) Iedereen heeft zijns inziens een levensbeschouwing. Hij wil vervolgens dat jongeren leren communiceren over levensbeschouwing, dat ze leren luisteren, spreken en verbanden leggen. Hij wil dat leerlingen de levensbeschouwelijke pluriformiteit om hen heen gaan zien. (Van Lier, p.27-28) Hij gaat ervan uit dat geen enkele levensbeschouwing de absolute waarheid bezit. Het uiteindelijke doel is: respect voor de ander, respect dat zij zelf ook op school moeten mogen ervaren. Dat zal zijns inziens leiden tot een samenleving waar mensen met verschillende culturen hun weg zullen kunnen vinden. Hij streeft naar het ontwikkelen van interlevensbeschouwelijke vaardigheden. (Van Lier, p.29-31)

Kuindersma

Kuindersma verwoordt het doel van zijn lessen levensbeschouwing als volgt in de taak van de docent. De docent wil jongeren begeleiden in het ontwikkelen van het spiritueel-humane aspect van hun identiteit. Transcendentie en (mede)menselijkheid zijn dan de basis voor het maken van eigen keuzes. Dat betekent dat zowel de emotioneel-concrete leefwereld van de jongere zelf als andere levensbeschouwingen, zo nodig kritisch, bekeken worden. (Kuindersma, p.8)

Kuindersma wil dat leerlingen zich oriënteren op zingeving.¹⁶ Dat kan door te focussen op identiteitsontwikkeling, op de subjectwording van de jongere.¹⁷ De jongere geeft zelf vorm aan die identiteit door samenhang aan te brengen in zijn innerlijk en in zijn werelds leven. De mens construeert verhalend zijn eigen levensverhaal, zijn 'narratieve identiteit'. Kuindersma ziet binnen het levensverhaal van de leerling een levensplan. Dit levensplan heeft een toekomstkarakter en een verhalende structuur. Het geeft de gedachte van het zinvolle leven met anderen weer. In confrontatie met anderen wordt het levensplan herzien. (Kuindersma, p.8) Net als Roebben stelt hij dat in de confrontatie van de eigen levensbeschouwing met een andere levensbeschouwing het innerlijk geraakt kan worden, zodat de leerling een stap in zijn levensbeschouwelijke ontwikkeling kan zetten. Daarnaast is het ook belangrijk dat de leerlingen voorbeelden hebben van geslaagd leven. Kuindersma verwijst net als De Schepper naar de basisvaardigheden van Geurts: waarnemen, verbeelden, creativiteit en kritisch bewustzijn. De docent is een begeleider, presentator en expert, die dialogisch te werk gaat. (Kuindersma, p.10)

Grimmitt

De Engelse Grimmitt heeft vanuit zijn ervaring als docent Religious Education (RE) een boek geschreven. Het doel van de les RE is bij Grimmitt dat leerlingen leren zo veel mogelijk zelf levensbeschouwelijke onderwerpen kritisch te onderzoeken en te komen tot een eigen conclusie, een evaluatief oordeel op basis van zowel hun eigen kennis en ervaring als de kennis en ervaring van anderen. Ze leren zelf betekenis te geven aan de vragen die gaan over wat het betekent om mens te zijn. In tegenstelling tot een docentgerichte aanpak kiest

¹⁶ Met zin bedoelt hij vanuit het oud-Germaans 'gaan' of 'zenden', als in op reis gaan, als in richting geven en de vragen die daarmee samenhangen als: wie of wat zendt ons? Het antwoord is een individuele keuze. Zin ervaren doe je overigens in relatie, verbonden met anderen, niet alleen. (Kuindersma, p.6)

¹⁷ Identiteitsontwikkeling bij Kuindersma is: 'subjectwording: als subject tot een (zekere) stabiliteit komen, waarin (enige mate van) zich op de eigen plaats in levensverbanden, geschiedenis en cultuur begrepen is'. (Kuindersma, p.7)

Grimmitt voor een leerlinggerichte constructivistische aanpak voor leren.¹⁸ (Grimmitt, p.211) Kennis is daarbij een constructie, een manier voor groepen mensen of individuen om ervaring te ordenen. (Grimmitt, p.208) Een dergelijke constructie is altijd op verschillende manieren te interpreteren.

De leerlingen onderzoeken levensbeschouwelijke onderwerpen om te beginnen vanuit hun eigen ervaring. Ze stellen vragen en spreken over hun eigen interesses en ideeën die betrekking hebben op het onderwerp. Zo komen ze tot een eigen standpunt en betekenisgeving. Vervolgens kunnen ze met aanvullende informatie van de docent tot het inzicht komen dat je ook op een andere manier naar het onderwerp kunt kijken en dat er meer te weten is over een onderwerp dan vanuit hun eigen individuele ervaring is te weten. Doordat hun eigen kennis en ervaring in verbinding wordt gebracht met nieuwe kennis en ervaring die nieuwe interpretaties van de werkelijkheid laten zien, leren de leerlingen hun eigen standpunt in een breder kader te zien. Hun kennis is niet meer een egocentrisch eigen standpunt maar een meer evaluatief oordeel. (Grimmitt, p.217) Niettemin worden ze wel gestimuleerd kritisch te denken en hun eigen conclusies te trekken. (Grimmitt, p.223) Volgens Grimmitt kan de leerling op deze manier met gelovige mensen en religieuze gemeenschappen meedenken (intersubjectief), maar ook meevoelen (intrasubjectief). Deze methode is volgens Grimmitt geschikt voor leerlingen die in een leerlinggroep zitten die divers van samenstelling is. Iedereen vertrekt vanuit zijn eigen achtergrond. Bij de keuze van werkvormen wordt ook rekening gehouden met het uitgangspunt dat leerlingen van elkaar leren. Werken in groepjes of tweetallen en het zelf vragen stellen bij een onderwerp passen hierbij.

De docent zal bij Grimmitt vooral de leerlingen begeleiden en stimuleren tot een voor de leerlingen effectieve manier van leren. In verschillende fases van het leerproces zal de docent een verschillende rol hebben, van voorwaardenscheppend tot kennis aanreikend. Kennis over religies zal immers deel moeten blijven uitmaken van het vak. Zonder kennis van religieuze begrippen naar inhoud en vorm zal het concept van een religie moeilijk begrepen kunnen worden (Grimmitt, p.212). De docent moet zelf ook blijven leren. Hij moet kritisch kunnen zijn op zijn eigen levensbeschouwelijke instelling en die als constructie willen bezien. Ook moet de docent willen blijven leren ten aanzien van didactiek.

Een aantal pedagogisch-didactische aspecten bij het onderwijs in de basisvorming in deze eeuw

De eisen die aan kennis en leren worden gesteld zijn, veranderen door de snelle ontwikkelingen in de wetenschap, techniek en samenleving. Daarmee veranderen ook de ideeën over leren en onderwijzen. Zowel Ebbens c.s. (1996) als Geerligts stellen zich ten doel leerlingen zo effectief mogelijk te laten leren. Geerligts (2002) kiest in *Lesgeven en zelfstandig leren* voor leerlinggericht onderwijs. Heldere leerdoelen en interne differentiatie in de klas zorgen ervoor dat iedere leerling in de klas de mogelijkheid krijgt om het leerpad te volgen dat voor hem geschikt is. De rollen van docent en leerling, de doelen, eisen en de gebruikte leermiddelen in het middelbaar onderwijs veranderen met deze zienswijze ook. (Geerligts, p.6 e.v.) Leerlingen verwerven actief kennis en vaardigheden die ze ook leren toepassen en verbinden met de samenleving. Zij hebben daarom invloed op hoe ze zelf willen leren. Samenwerken, kennis construeren, divergent en convergent leren krijgen ruime aandacht, in plaats van alleen maar reproduceren van kennis. Er is aandacht voor vakoverstijgende

¹⁸ Grimmitt ziet Vygotsky als representant van het sociale constructivisme. (Grimmitt, p.208)

onderwerpen en het op verschillende manieren communiceren over en met de stof. (Geerligs, p.8-9; 216-217)

Geerligs geeft een aantal richtlijnen voor effectief onderwijzen die leerlingen zoveel mogelijk kunnen stimuleren tot het beoogde leerlinggedrag dat in kerndoelen dient te worden omschreven. Om te beginnen is dat het steeds motiveren van leerlingen om te leren, om zich te ontwikkelen. Een succeservaring motiveert bijvoorbeeld of het idee zelf een bijdrage te kunnen leveren. Maar ook een spelelement of competitie kan motiveren. Als een leerling wil leren zal hij daarop gericht zijn. Positieve zaakgerichte feedback is daarbij een belangrijk hulpmiddel. Vervolgens is het in de les belangrijk de leerlingen vooraf de doelstellingen van de les te geven en aan te geven wat je gaat doen om die te bereiken. Leerdoelen moeten duidelijk zijn, er mag geen verborgen agenda zijn, ook niet door de leerlingen worden vermoed. Je onderzoekt bij het onderwerp wat de leerling er al over weet en corrigeert eventuele onjuiste voorkennis. Leerlingen zijn vooral actief en zelfstandig vanuit verschillende gebruikssituaties met de stof bezig. De docent en de leerling dienen de vorderingen van de leerling in de gaten te houden door regelmatig terug te koppelen. Als laatste onderstreept Geerligs het belang van de ontwikkeling van metacognitie bij de leerling: het inzicht krijgen in de eigen vaardigheden en hoe die vaardigheden te vergroten. (Geerligs, p.181 e.v.)

Ebbens streeft in *Effectief leren in de les. Basisvaardigheden voor docenten* (1996) naar lessen die leerlingen stimuleren te leren om verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leerproces. Afwisselende lessen en een goede werksfeer kunnen daaraan bijdragen. Naast docentgerichte directe instructie hoort daar activerend lesgeven bij. De docent moet vakkennis combineren met interesse in de leerlingen en organisatie- en instructievaardigheden bezitten. Bij activerend lesgeven gaat de leerling actief, mede in samenwerking met andere leerlingen, op zoek naar nieuwe kennis en inzicht. (Ebbens c.s., p.9-13)

Enkele ontwikkelingspsychologische en godsdienstpsychologische theorieën die mogelijk van invloed zijn

Hieronder bespreek ik een aantal theorieën van (godsdienst)-psychologen waarnaar in de door mij bestudeerde literatuur verwezen wordt. Ik zal steeds eerst iets in het algemeen zeggen over de persoon of theorie, vervolgens iets uitgebreider vertellen over dat deel van de theorie die te maken heeft met de leeftijd die speelt in mijn onderzoek.

Jean Piaget

Piaget is een van de grondleggers van de moderne cognitieve psychologie. Zijn onderzoeksvraag is: met welke denkhandelingen leert de mens de werkelijkheid kennen. Het is een proces, een ontwikkeling binnen in de jongere die op een gegeven moment blijkt.¹⁹ Hij onderscheidt een aantal fases met denkhandelingen. Na een senso-motorische fase waarin het denken van kinderen direct verbonden is met wat ze op dat moment zintuiglijk waarnemen, volgt de pre-operationele fase. Deze fase ontwikkelt zich in de periode van 7 tot 12 jaar en wordt gekenmerkt door een rijke verbeeldingskracht. Er komt een scheiding tussen wat kinderen, doen of voelen en wat ze denken.

¹⁹ Deze beweging van binnen naar buiten staat in tegenstelling tot de beweging van buiten naar binnen bij Vygotsky, zie verder in deze paragraaf.

Daarna volgt vanaf 12 jaar de fase van het formeel-operationeel denken. De jongere leert abstract te denken. Hij kan denken over zaken die op dat moment niet concreet werkelijk zijn. In plaats van een interpretatie van de eigen directe ervaring kan de jongere een rationeel objectief standpunt innemen of bedenken los van de eigen ervaringen en de eigen interpretaties. (Grimmitt, p.208) De fases volgen op elkaar, maar de denkoperaties blijven naast elkaar bestaan. (Burggraaff, p.288) Juist binnen de leeftijd van leerlingen voor deze scriptie, van 12 tot 16 jaar voltrekken zich volgens Piaget belangrijke veranderingen in de manier van denken: een verandering van pre-operationeel naar formeel-operationeel denken. Niet iedere leerling zal in zijn ontwikkeling gelijk opgaan met andere leerlingen.

Ronald Goldman

Goldman is met de theorie van Piaget op het gebied van de godsdienstpsychologie verder gegaan. De fases van Piaget volgend komt hij tot drie fases binnen de godsdienstige ontwikkeling. De intuïtieve fase tot 7 of 8 jaar, de concrete fase van 8 tot 13 tot de abstracte fase vanaf 12 of 13 jaar en ouder. De overgang die van de leerlingen in de leeftijd van de basisvorming doormaken van het concreet-letterlijk vertalen van de waargenomen werkelijkheid naar het abstract kunnen denken in formeel-operationele denkoperaties komt ook hier terug. Pas in de laatste fase leert een kind dat een concrete werkelijkheid ook symbolisch geduid kan worden. In eerdere fases lukt dat nog niet. Dit heeft volgens Goldman consequenties voor het gebruik van symbolen en symbolische verhalen, zoals bijbelverhalen, in de les levensbeschouwing. Goldman wijst ook op de betekenis van de ouders voor de godsdienstige ontwikkeling van jongeren. (Burggraaff, p.293)

Lev Vygotsky

In veel onderwijsgeschriften wordt verwezen naar de onderwijs-psycholoog Vygotsky. Ook zijn ideeën en sociaal-constructivistische leertheorie²⁰ horen bij de cognitieve psychologie. Zijn theorie van de zone van de naaste ontwikkeling (zone of proximal development) gaat over de mentale ontwikkeling van kinderen. Het ontwikkelingsproces is geen natuurlijk proces van binnen naar buiten, zoals bij Piaget. De ontwikkeling van mentale vaardigheden kan van buiten gestimuleerd worden. Dat houdt in dat jonge mensen leren in dialoog met hun sociale omgeving. Experts (ouders of docenten of meer geschoolde leeftijdgenoten ofwel 'peers') geven instructie bij een probleem dat de jongere uit zichzelf nog niet kan oplossen. Dat probleem mag niet veel te moeilijk en ook niet te makkelijk zijn. Het moet iets zijn dat de jongere nog net niet zelf aankan. Als de jongere na de instructie van de expert die probleemoplossing internaliseert, zich eigen maakt en ermee oefent, kan zij daarna soortgelijke problemen wel zelf aan. De jongere construeert op deze wijze haar kennis. Vervolgens houden de experts weer een nieuw probleem voor. De school is bij uitstek een geschikte sociale omgeving voor het ontwikkelen van dit leren. Taal en communicatie zijn voor deze vorm van leren belangrijk. De individuele ontwikkeling van de jongere is het doel. De jongere wordt uitgenodigd actief te leren.²¹²²

²⁰ Bron: <http://www.learningandteaching.info/learning/constructivism.htm>. Ook Grimmitt spreekt over social constructivism. (Grimmitt, p.209)

²¹ Bron: <http://www.igs.net/~cmorris/zpd.html> een lezing van Clifford Morris over de invloed van de theorieën van Lev Vygotsky en het eerder aangehaalde hoofdstuk van Grimmitt.

²² Zowel Roebben, Grimmitt als De Schepper verwijzen expliciet naar Vygotsky. Kuindersma verwijst niet naar hem, maar hij spreekt over leerlingen die door contact met een levensbeschouwing een stap zetten in hun ontwikkeling en spreekt van de docent als expert die zich dialogisch met de leerling verhoudt. Daarom kun je naar mijn mening zeggen dat hij iets met deze ideeën van Vygotsky heeft. Ook Geerligs verwijst niet direct naar Vygotsky, maar het uitnodigen van de leerling om zelf te gaan leren komt mijns inziens bij beiden prominent naar voren. (vgl. Grimmitt social constructivism p.209)

Lawrence Kohlberg

Kohlberg stelt de vraag hoe de mens gewetensbeslissingen voor zichzelf verantwoordt. Hij richt zich op de subject-subjectrelaties. Hij onderscheidt drie verschillende stadia van moreel denken die overigens niet noodzakelijkerwijs allemaal doorlopen worden, maar waarbij om tot het laatste stadium te komen wel alle stadia doorlopen moeten worden.²³ De ontwikkeling van moreel denken is een proces. Na het pre-conventionele stadium waarbij de eigen behoeftebevrediging de doorslag geeft, volgt het conventionele stadium, waarbij de regels die van buiten af worden gesteld de gewetensbeslissing beïnvloeden. Het conventionele stadium speelt zich globaal af bij een leeftijd van 10 tot 16 jaar, de leeftijd die in mijn onderzoek past. Kohlberg maakt daarbij nog onderscheid tussen de leeftijd van 10 tot 13 jaar waar interpersoonlijke verwachtingen invloed hebben op gewetensbeslissingen. Een tweede leeftijdsgroep is die van 13 tot 16 jaar waarbij gezag en orde van invloed zijn.²⁴ Dit conventionele stadium wordt gevolgd door een post-conventioneel stadium waarbij gewetensbeslissingen genomen worden op grond van wat voor veel mensen in de samenleving goed is en op grond van universele ethische principes. Men richt zich op de achterliggende gedachte. (Burggraaff, p.289)²⁵

James Fowler

Fowler is met Vygotsky degene waar het meest naar wordt verwezen in de door mij bestudeerde literatuur. Fowler opereert binnen de cognitief-structurele benadering en maakt daarbij gebruik van de ideeën van Erikson, Piaget en Kohlberg. Hij kijkt naar de godsdienstige ontwikkeling, de ontwikkeling van de betekenisverlening. Hoe is de mens betrokken op het transcendente? En vervolgens vraagt hij: hoe werkt dat door op de relaties tussen mensen? (Burggraaff, p.296) Belangrijke kenmerken van levensbeschouwing zijn bij Fowler: samenhang en zingeving. (De Schepper, p.123) Fowler kijkt ook naar de ontwikkeling van het inzicht in de symbolische betekenis zoals die in verhalen en mythen te vinden zijn. (Burggraaff, p.296)

Fowler beschrijft zeven (0-6) geloofsstadia of geloofsfasen. (De Schepper, p.196 e.v.; Burggraaff, p.296-309.)²⁶ De manieren van kennen, van geloven in deze fasen kennen een hiërarchie. Ze hebben echter ieder een eigen waarde en kunnen alle tijdens het leven naast elkaar voorkomen. Ik beschrijf hier de drie stadia die ik voor mijn onderzoek van belang acht.²⁷ Deze stadia kunnen in volgorde achter elkaar voorkomen, dat hoeft echter niet en zal ook niet altijd gebeuren.

De fase van de *mythisch-letterlijke levensbeschouwing* kan voorkomen vanaf 6 tot 12 jaar. Dit is het stadium waar leerlingen in de brugklas van de basisvorming zich in kunnen bevinden en van waaruit ze zich mogelijk ontwikkelen. De relatie tot het transcendente is er een van wederkerigheid, als het kind goed is, zal het worden beloond. Mythisch-letterlijk betekent dat de wereld, ook de wereld in verhalen letterlijk genomen worden. Om in de termen van Piaget

²³ Roebben maakt de opmerking bij zowel de theorie van Kohlberg als de theorie van Fowler (zie verder) dat beide theorieën verkeerd begrepen worden als men het etiket 'beter' op een van de fasen/stadia plakt. (Roebben, p.116-117)

²⁴ Interessant hierbij is het onderzoek van Alma c.s. Alma spreekt over anticiperende socialisatie van jongeren waarbij ze zich conventionele ideeën vormen over wat ze als ze ouder zijn zouden willen doen, maar waar ze hun gedrag in het hier en nu nog niet op willen afstemmen. (Alma, p.11-12)

²⁵ Zie tevens <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/psychologie/5285-attitudes-en-gedrag.html> over de drie niveaus van moreel denken.

²⁶ Zie voor definitie 'geloof' volgens Fowler in Bulckens. (p.151)

²⁷ Ik noem hier de namen van de zeven fasen. Fase 0: ongedifferentieerd geloven; fase 1: intuïtief-projecterend geloven; fase 2: mythisch-letterlijk geloven; fase 3: synthetisch-conventioneel geloven; fase 4: individualiserend-reflecterend geloven; fase 5: conjunctief geloven; fase 6: universeel geloven. (Burggraaff, p.296-309)

te spreken, de wereld wordt concreet-operationeel begrepen. Fantasiewereld en werkelijkheid worden beleefd als twee gescheiden werelden. De zingeving is verhalend-dramatisch. De realiteitszin ontwikkelt zich voor wat betreft de eigen ervaringen, hoewel dus gescheiden van de fantasiewereld. Er wordt geen verbinding gelegd tussen de wereld van fantasie en symboliek, dus ook niet tussen de traditieverhalen en de eigen ervaring. Dit kan hooguit door docent uitgelegd worden.²⁸ Er is een beginnend begrip dat anderen op basis van de zelfde informatie tot een ander standpunt komen. Het groepsgevoel begint zich te ontwikkelen. Als de docent zal proberen bij de leefwereld en ervaring van het kind aan te sluiten zal geloof en godsdienst in de ervaring van het kind verankerd worden en zullen die in de komende fase niet als sprookjes weggezet worden. (De Schepper, p.202-204 en Burggraaff, p.300 e.v.)

De volgende mogelijke fase is de fase van de *synthetisch-conventionele levensbeschouwing*. Vanaf een jaar of 11 jaar kan die zich bij leerlingen ontwikkelen. Synthetisch houdt in dat de leerlingen nu een min of meer samenhangende levensbeschouwing beginnen te vormen. De jongere vormt zich vanuit zijn eigen verleden een beeld voor de toekomst, er is sprake van identiteitsvorming. Conventioneel houdt in dat de leerlingen de levensbeschouwing grotendeels overnemen van hun omgeving. Ze laten zich gemakkelijk beïnvloeden en passen zich aan verschillende uiteenlopende conventies aan. Daarbij kunnen ze of duidelijk kiezen voor één groep uit hun omgeving: de klas, het gezin of een andere groep, of ze kunnen balanceren tussen de verschillende conventies van de verschillende groepen en spelen verschillende rollen. (De Schepper v.a. p. 207; Burggraaff p.305 e.v.) De identiteit van de jongere wordt vooral vanuit die groepen bepaald, dat geldt ook voor de persoonlijke levensbeschouwing die zich ontwikkelt in deze fase. Kenmerkend is dat de jongere daarbij onkritisch en naïef is. De persoonlijke ontmoeting heeft meer invloed dan de regels van de groep. Interpersoonlijke waarden als liefde, trouw en authenticiteit gaan een rol spelen. Er is sprake van beginnend abstract en logisch denken, vergelijkbaar met Piagets formeel-operationeel denken. Hoewel het rationele denken een steeds grotere rol krijgt, is er nog geen doordachte samenhangende visie op de wereld. De jongere oefent door te redeneren in het helder krijgen van zijn standpunt. De leerlingen maken een begin met het inleven in het perspectief van een ander. De emotionele betrokkenheid op het eigen standpunt en de relatie met de ander overheerst nog. Een rationele vergelijking van standpunten is nog nauwelijks mogelijk. In deze fase ontwikkelt de jongere symbolisch begrip. De samenhang tussen het symbool en het gesymboliseerde is nog vaag. In deze fase geven verhalen samenhang en zin aan het leven. Symbolische verhalen worden vaak nog onkritisch, letterlijk en concreet opgevat. De wereld van het verhaal en de eigen ervaringswereld zijn gescheiden. (De Schepper, p.196; Burggraaff, p.306)

De mogelijk volgende fase is de fase van de *individualiserend-reflexieve levensbeschouwing*. Dit is de fase waar de leerlingen in de loop van de basisvorming mogelijk naar toe kunnen groeien. De leeftijd is aansluitend aan de vorige fase, dit kan rond de 18 zijn, maar het kan ook zo zijn dat de overgang naar deze fase niet plaatsvindt. (Burggraaff, p.308) De jongere kan zich in deze fase steeds meer inleven in het standpunt van de ander. De daardoor groter wordende wereld wordt rationeel naast de eigen levensbeschouwing gezet. Symbolen worden tot hun rationele betekenis herleid. (De Schepper, p.197; Burggraaff, p.308) De eigen opvatting worden kritisch doordacht. Dit maakt het mogelijk de betrekkelijkheid van de eigen levensbeschouwing en die van de eigen groep te zien. De jongere neemt verantwoordelijkheid

²⁸ De Schepper waarschuwt om transcendentie in de fantasiewereld en symboliek niet door negativiteit of twijfel van de docent onderuit halen. Ook moeten heldenverhalen niet moraliserend of intellectualistisch door de docent worden benaderd. De leerlingen kunnen immers nog niet kritisch denken. (De Schepper p.204)

voor de eigen levensvisie en gaat op zoek naar een nieuwe eigen identiteit. Hij komt tot zingeving die hij zelf kan verantwoorden. In de overgang naar deze fase valt het 'moratorium' een periode die wordt gekenmerkt door experimenteren, twijfel, toetsen en verwerpen, dat ook hieronder bij Erikson genoemd wordt. Fowler hecht waarde aan de overgang van het conventionele naar het post-conventionele geloven. Dat komt ook bij Kohlberg terug.

Erik Erikson

Erikson heeft zich bezig gehouden met de affectieve psycho-sociale ontwikkeling van de mens. Het gaat hem om de vraag: hoe voelt mijn leven aan in relatie tot anderen en hoe wordt dat cognitief uitgewerkt? Gedurende de 'jeugdijaren', van 14-18 jaar ontwikkelt de jongere een gevoel van identiteit. Het is tevens een periode van het zogenaamde 'moratorium', een periode van vallen en opstaan, van twijfel en experimenteren. De periode voorafgaande noemt Erikson 'schoolkind', dit is van 6 tot 14 jaar. In die periode ontwikkelt het kind een gevoel van handvaardigheid, daarin is een gevoel van minderwaardigheid geïntegreerd. (Burggraaff p.286 en 308)

Enkele sociaal-culturele aspecten: welke ontwikkelingen in de samenleving spelen mee?

Veranderingen in de samenleving

Onze samenleving is in de afgelopen decennia op een aantal punten duidelijk veranderd. Onder invloed van individualisering en secularisatie, processen die wortels hebben in de Verlichting, zijn vanzelfsprekende verbanden uit het leven van veel mensen verdwenen. Door migratie is de samenleving multicultureel geworden. De levensbeschouwelijke zuilen die tot aan het begin van de zestiger jaren van de twintigste eeuw de maatschappij structureerden hebben die functie verloren. De emancipatiegolf die toen over West-Europa trok heeft zijn stempel gedrukt op ons beeld van het gezin, de rol van de man, de vrouw en de relaties die zij hebben binnen- en buitenshuis. In sociaal-culturele, politieke en economische zin maakte men zich vrij van 'knellende banden'. Mensen voegen zich niet meer kritiekloos naar wat 'de autoriteit' hen opdraagt, of dit nu een geestelijke, de echtgenoot of de minister-president is. De andere kant van deze bevrijding is dat mensen steeds minder als vanzelfsprekend op hun bekende grotere verbanden kunnen terugvallen. (o.a. De Schepper, p.68-69) Mensen moeten eigen strategieën bedenken en keuzes maken terwijl ze te maken krijgen met rationalisatie, pluralisering, fragmentarisering, globalisering, verzakelijking en vooruitgangdenken. De media zorgt in veel verschillende vormen voor een niet-aflatende stroom van informatie. Er is spanning tussen rationaliteit - dit is een eis van deze tijd, mensen dienen in vrijheid bewuste keuzes te maken en authentiek te zijn - en relationaliteit. Vrijheid van de een kan ten koste gaan van de ander (Roebben, p.51). Deze ontwikkelingen kunnen bij mensen en dus ook bij jongeren angst veroorzaken om buiten de boot te vallen, angst om met de grenzen van het eigen kunnen om te gaan (De Schepper, p.71 e.v.).

De verander(en)de rol van religie

Religies hebben ieder een eigen antwoord op vragen naar wat goed is en hoe daarnaar te handelen. Ze bieden vormen van onvoorwaardelijke verbondenheid. (De grote zingeving-verhalen hebben echter voor veel mensen hun richtinggevende functie verloren. De traditionele christelijke tradities zijn in crisis en het doorgeven van de traditie stukt. De Verlichting heeft de traditionele positie van de christelijke God en de mens veranderd. (Roebben, p.51-53) De kerken houden vast aan waarheidsaanspraken en dogma's waardoor ze zich buiten spel zetten. Zingevingsbegrippen uit de tradities worden door jongeren niet meer

gezien als relevant voor hun leven. Ze kunnen weerstand oproepen. (Roebben, p.47-49) Als jongeren traditionele begrippen gebruiken is het de vraag welke betekenis ze daarmee willen uitdrukken. Roebben ziet steeds meer religieus syncretisme. Er is bij jongeren interesse in spiritualiteit en religie, maar dan gaat het vooral om nieuwe vormen van spiritualiteit buiten de oude instituties om. Doordat mensen zich niet meer herkennen in de gevestigde instituties, niet in de taal, de ervaring of het handelen, gaan ze op zoek naar zingeving in andere zingevingssystemen. (Burggraaf, p 282)

Na de aanslag op de Twin Towers in New York (9/11) in 2001 is er negatieve media-aandacht voor extreem-religieuze groepen. (Roebben, p.141 e.v.) Dit heeft gevolgen voor hoe mensen naar religie in het algemeen aankijken.

Jongeren in onze maatschappij

Alma heeft onderzoek gedaan onder jongeren naar zingeving. (Alma, p.11-13) Jongeren hebben positief gezien een dynamische levenshouding. Ze zijn op zoek naar maximale vrijheid en ze gaan bij voorkeur kortdurende verplichtingen aan. Ze switchen van het ene levensdomein naar het andere. Aan de andere kant leven jongeren in angst, angst om op te groeien en om zich vast te leggen. Ze hebben angst voor het ontbreken van 'een doel in het leven'. Tegelijkertijd verlangen jongeren naar een rustige meer traditionele wereld: naar een vaste relatie, werk en geluk. De jongere wil zich onderscheiden, zijn eigenheid benadrukken ten opzichte van andere jongeren, of van volwassenen, maar deelt met andere jongeren en volwassenen cultureel bepaalde waarden zoals het belang hechten aan het uiterlijk. Jongeren zien zichzelf niet zo snel als horend bij een bepaalde subcultuur, terwijl buitenstaanders hen wel zo zien. Jongeren in onze maatschappij worden de 'flexgeneratie' genoemd. Ze anticiperen met hun flexgedrag op de toekomst. Alma noemt dit 'anticiperende socialisatie'. De jeugd wordt gezien als een periode waarin je je kunt uitleven voor het volwassen leven met een baan en gezin begint. Dit geldt zo blijkt uit onderzoek voor zowel autochtone als allochtone groepen jongeren in de samenleving.

Jongeren hebben het in de moderne samenleving moeilijk. Ze moeten veel presteren en vaak zelf beslissen en krijgen geen eenduidig beeld van hun opvoeders die ook 'moderne' geïndividualiseerde mensen in een pluralistische maatschappij zijn. (Roebben, p.51) De media en de consumptiemaatschappij zetten de jongeren onder druk. (Kuindersma, p.6-7) Jongeren kunnen intensief met levensvragen bezig zijn, zowel positief als negatief. Er is geen sprake van een eenduidige beginsituatie bij jongeren ten aanzien van levensbeschouwelijke vaardigheden. (Kuindersma, p.6-7)

De school in onze maatschappij

Ook de scholen, voor mijn onderzoekje met name middelbare scholen bevinden zich in deze veranderende wereld. De diversiteit in de klassen is toegenomen. De leerlingen en schoolmedewerkers hebben ieder op hun manier, vanuit hun achtergrond en levensbeschouwing te maken met de sociaal-culturele, economische en politieke veranderingen, de virtuele werelden, de toegenomen rol van de media. De deelnemers aan de schoolgemeenschap hebben bepaalde beelden en verwachtingen van elkaar. Vanuit de samenleving en de politiek zijn er ook beelden en verwachtingen. Voor katholieke scholen geldt bijvoorbeeld dat levensbeschouwing een bepaalde rol speelt in beleidsstukken. De schoolmedewerkers, leerlingen en ouders zullen daar vaak minder uitgesproken tegenover staan. (Van Lier, p.27)

Opvoeding ten aanzien van waarden en normen wordt in de media en politiek mede gezien als een taak van de scholen.²⁹ De Kerndoelen noemt de ‘waarden en normen’ expliciet als ze spreekt over het begeleiden van leerlingen hun levensbeschouwelijke en morele ontwikkeling. (NKS SR Kerndoelen p.3 en 8). Geerligts stelt vanuit de pedagogisch-didactische invalshoek dat onderwijzen waardengeladen handelen is. Iedere docent beloont en straft bepaald leerlingsgedrag vanuit een bepaald waardenstelsel. De school zal de leerlingen een veilige plek moeten bieden. (Geerligts, p.70-71)

Hoe heeft het vak zich in de afgelopen dertig jaar ontwikkeld?

Van catechese naar levensbeschouwing

Tot in de jaren zestig van de vorige eeuw konden leerlingen zichzelf herkennen in een wereldbeeld waarbinnen de christelijke traditie een plaats had. Scholen waren confessioneel bepaald en hadden een kerkelijke binding. Leerlingen kregen geloof in het transcendente en waarden vanuit die traditie van huis uit mee. Godsdienstdocenten konden in de les aansluiten bij die kennis en ervaring. Ze gaven catechese, er was sprake is van geloofs- en traditieoverdracht. Met het steeds meer wegvallen van de religieuze opvoeding thuis onder invloed van de steeds verdergaande pluralisering en secularisering ontstonden er bij de leerlingen verschillen ten aanzien van het ingevoerd zijn in de traditie in de klas. Scholen kwamen los te staan van het instituut kerk. Het werd daardoor onwenselijk vanuit een bepaalde traditie te blijven spreken. Leerling en docent zouden elkaar niet meer via de lesinhoud kunnen bereiken.

Voor deze nieuwe situatie werd nieuw lesmateriaal ontwikkeld. In projectonderwijs werden thema's uit het leven nu behandeld. Uitgangspunt werd de menselijke ervaring in alledaagse situaties en de mogelijkheid om daarin het transcendente te ontmoeten. Deze vorm van catechese werd ervaringscatechese genoemd. De taal werd aangepast aan het moderne leven. Bijbelverhalen werden bij deze catechesevorm niet vaak gebruikt omdat de verhalen en de taal van toen te ver af stonden van de mensen hier en nu.³⁰

Deze ervaringscatechese kwam vervolgens weer onder kritiek te staan. Het alleen bespreken van de ervaring van mensen met het transcendente, zonder kennis van religie, werd niet voldoende leerzaam geacht. Er moesten leerdoelen komen waar naartoe gewerkt kon worden. Met behulp van voorbeeldfiguren of verhalen uit de traditie die een eigen invalshoek op de werkelijkheid boden, wilde men meer theologische inhoud geven aan het vak. (De Schepper p.87 e.v.) Bijbelverhalen konden ook de taal bieden voor een religieus referentiekader waarbinnen religieuze ervaringen in het alledaagse leven geduid konden worden. (Bulckens, p.118) Bijzondere vormen van theologie, zoals de bevrijdingstheologie en de feministische theologie, sloten aan bij de toegenomen maatschappijkritiek. Ook het morele aspect, het engagement, de eigen verantwoordelijkheid en de praktische consequenties van idealen in het handelen in de wereld kregen aandacht.

Brochure B en de Kerndoelen probeerden tegemoet te komen aan de ontstane situatie. Er kwam een nieuwe officiële naam voor het vak: godsdienst/levensbeschouwing. Ik zie zelf op

²⁹ Het WRR-rapport 'Waarden, normen en de last van het gedrag' uit december 2003, erkent weliswaar dat scholen er primair zijn om onderwijs te verzorgen. Als bijkomend doel in onze multiculturele maatschappij wordt genoemd: de leerling kennis laten maken met waarden en normen. Zo luidt het commentaar van een van de opstellers Kees Schuyt op een bijeenkomst in de Rode Hoed zie: <http://www.onderwijsachterstanden.nl/zit.php/dossiers/zitdos018.html>

³⁰ Zie voor een uitgebreide beschrijving van ervaringscatechese Bulckens. (p.118)

mijn verschillende stagescholen en op mijn oude middelbare school een afwisseling van de vaknaam: godsdienst en de naam: levensbeschouwing. Op geen van die scholen heet het vak: godsdienst/levensbeschouwing. De invulling van het vak wordt vooral bepaald door de gehanteerde lesmethode. De ene methode is meer gericht op de individuele sociale, morele en affectieve ontwikkeling van levensbeschouwing van de leerling, zoals mijns inziens de lesmethode *Labyrint*. De andere methode is meer cognitief ingesteld en geeft informatie over verschillende levensbeschouwingen en probeert die dan te verbinden met de eigen ontwikkeling van de leerling. Zo'n methode is mijns inziens *Standpunt*.

Inmiddels zijn we in een nieuwe eeuw aangekomen. Dit is de tijd waar de door mij onderzochte auteurs voor schrijven. Alle auteurs waarvan ik de doelen heb onderzocht, nemen voor hun lessen de levensbeschouwelijke optiek als basis. Deze biedt de mogelijkheid de werkelijkheid op een andere kwalitatieve manier te ordenen en te systematiseren en met nieuwe inzichten de eigen levensvisie opnieuw te bekijken. Inhoudelijk komt naast cognitieve begripsvorming de nadruk te liggen op identiteitsontwikkeling, levensbeschouwelijke communicatie en voorbereiding op het deelnemen van de leerling aan de samenleving. (Roebben, p.143 e.v.) De diversiteit van de leerlinggroep en de samenleving wordt door alle auteurs erkend als factor van belang.

Tussenbalans

Vanuit de doelen die docenten levensbeschouwing en opleiders van docenten levensbeschouwing, de professionals in het vak, zich stellen, geordend naar de drie besproken aspecten, trek ik de volgende conclusies voor de invulling van de les levensbeschouwing. Daarnaast constateer ik een aantal aandachtspunten.

Conclusies ten aanzien van de doelen voor het vak levensbeschouwing in het algemeen

- Het doel van de les levensbeschouwing is: de leerling met behulp van de levensbeschouwelijke optiek naar het eigen leven en dat van anderen te laten kijken en daarover te communiceren. Dit geldt voor alle door mij bestudeerde auteurs. Dat betekent dat levensbeschouwelijke vragen en mogelijke antwoorden centraal staan in de les. De docent moet in de keuze voor het onderwerp en de vormgeving van de les rekening houden met de kenmerken van de levensbeschouwelijke optiek. Bijvoorbeeld dat het antwoord op een levensbeschouwelijke vraag geen zekere uitkomst biedt. Door de nadruk van deze levensbeschouwelijke optiek, kies ik voor de naam 'levensbeschouwing' voor dit vak.
- Identiteitsontwikkeling van de leerling vertaald in het voor zichzelf, bewust van zichzelf, een plaats zoeken en vinden in de eigen groep en de vaak diverse gemeenschap daarbuiten is de kern van levensbeschouwelijk onderwijs. Dat zijn de auteurs voor het grootste gedeelte met elkaar eens. Begrippen als identiteitsvorming (De Schepper), religieuze geletterdheid (Roebben), zelf betekenis geven (Grimmitt), bewustwording en eigen keuzes leren maken (Van Lier) en zingeving (Kuindersma) staan allemaal in dat teken. De leerling en het leerproces van de leerling dienen daarom het uitgangspunt voor de les te zijn. Dat heeft gevolgen voor de lesmethode en de rol van de docent.
- Er kan geen sprake zijn van geloofsoverdracht. Geen van de auteurs is daar op uit.

Conclusies ten aanzien van de pedagogisch-didactische aspecten

- Er wordt in de doelen naar ontwikkeling van levensbeschouwelijke vaardigheden en competenties gestreefd. Daarbij is kennis verwerven nodig, maar die kennis staat in dienst van de op de persoon gerichte doelen. Levensbeschouwing is een activiteit. Je doet iets,

waarbij opgemerkt wordt dat denken ook doen is. De leerling ontwikkelt vaardigheden met het oog op zijn eigen leerproces, om er zelf iets aan te hebben. Bijvoorbeeld door de levensbeschouwing van een ander waar te nemen, om vervolgens die informatie en ervaring creatief te verwerken.³¹ De leerling krijgt inzicht in de eigen identiteit.

- Alle auteurs houden rekening met de didactische visie dat onderwijs meer leerlinggericht moet zijn dan in de vorige eeuw. De leerling moet de vrijheid krijgen om zelf conclusies te kunnen trekken bij het onderwerp. Leerlingen leren ook van elkaar. Zij kunnen de rol van de 'peers' als bij Vygotsky krijgen. Dat heeft gevolgen voor de rol van de docent. De docent zal zowel in staat moeten zijn kennis aan te dragen als de leerling te begeleiden in zijn leerproces. Dit vraagt een open luisterende opstelling naar de leerling, concluderen zowel Roebben als De Schepper.
- Grimmitt, De Schepper en Roebben stellen allen dat de leerling zijn kennis op een actieve manier construeert.³² De leerling moet uitgedaagd worden te gaan leren. De auteurs zijn het eens dat om dat mogelijk te maken de lesinhoud en vorm moeten aansluiten bij de belevingswereld, de ervaring van de leerling. Ervaren als vaardigheid, is onderdeel van het leerproces. In het mystagogisch model van Roebben is het een centraal onderdeel. De Schepper noemt het het meest fundamentele aspect van levensbeschouwing. Dit sluit aan bij het activerend leren van Ebbens.
- Leerlingen vormen een levensbeschouwing, denken daarover na, spreken er over met anderen en leren een plaats voor zichzelf te zien in een sociale gemeenschap. Sociaal leren, als bij Vygotsky en het samenwerkend leren als bij Geerligts passen daar goed bij.
- Het levensbeschouwelijke leren is een kwetsbaar proces. Voorwaarde is een veilige groep. De richtlijnen van effectief onderwijzen waaronder positieve feedback van Geerligts kunnen de docent helpen het leerproces te bewaken.

Conclusies ten aanzien van de ontwikkelingspsychologische en godsdienstpsychologische aspecten

- Levensbeschouwelijke communicatie, leren communiceren over de eigen levensbeschouwing en die van anderen, komt bij alle auteurs terug. De communicatie is niet alleen doel, maar ook middel. Levensbeschouwelijk leren is immers bemiddeld leren. Via een gesprek, een beeld of verhaal wordt overwogen, geplaatst, afgewezen, geleerd. Kuindersma spreekt over de 'verhalende structuur' van levensbeschouwing. De auteurs sluiten hier ook aan bij de ontwikkelingspsychologie, zoals het benadrukken van het belang van taal en dialoog door Fowler en Vygotsky.
- Vrijwel alle auteurs lijken door de leertheorie van Vygotsky beïnvloed.³³ Deze theorie past bij een leerlinggerichte activerende aanpak van de les, die rekening kan houden met de diverse beginsituatie van leerlingen en de individuele ontwikkeling van de jongeren. De pedagogisch-didactische rol van de docent van begeleider en motivator past ook in dat beeld. De docenten zien zichzelf als 'experts' zoals die bij Vygotsky genoemd worden. Vrijwel alle door mij onderzochte docenten levensbeschouwing benadrukken dat de docent ook inhoudelijk zijn vak moet bijhouden.
- De beginsituatie van de cognitieve, morele en affectieve ontwikkeling van leerlingen in de basisvorming zijn divers. Zowel Piaget, Fowler maar ook Kohlberg en Erikson laten zien

³¹ De Schepper benadrukt dat dit leren niet vrijblijvend mag zijn. Filosoferen bijvoorbeeld dient voorafgegaan te worden door waarnemen (aansluiten bij emoties) en verbeelden (hoe zie jij dat?) omdat het anders 'praten over' wordt. (De Schepper, p.300)

³² Geerligts geeft de volgende omschrijving van construerend leren: 'leren is het actief construeren van interne representaties op basis van aanwezige interne representaties.' Daarbij construeert de leerling zelf kennis door actief te selecteren, te organiseren tot een eenheid en te integreren in wat hij al weet. (Geerligts, p.193)

³³ Roebben, Grimmitt, De Schepper verwijzen direct naar hem. Maar ook als ze niet direct naar de theorie van de zone van de naaste ontwikkeling van Vygotsky verwijzen, zie ik verbanden.

dat deze ontwikkelingen als een proces van verschillende stadia gezien kan worden. Het is niet zeker dat iedere leerling alle stadia zal doorlopen. Bij het opstellen van je leerdoelen voor de les levensbeschouwing moet je daar rekening mee houden. Bijvoorbeeld als het gaat om het symbolisch zien van de werkelijkheid of het zich kunnen inleven in het standpunt van de ander. Vooronderzoek over de beginsituatie van de leerling is daarom belangrijk. De leerling als uitgangspunt nemen, zoals bijvoorbeeld Roebben en Grimmitt voorstellen helpt hierbij. Daarnaast zal uit verwerkingsopdrachten van leerlingen blijken of de leerling bijvoorbeeld al abstract gaat denken of niet. Regelmatig onderzoeken hoe competent de leerlingen zijn kan door opdrachten, maar ook door collega's te vragen. De Schepper heeft veel aandacht voor het ontwikkelingspsychologische proces van leerlingen met betrekking tot levensbeschouwelijke en godsdienstige basisvaardigheden. Hij geeft tips hoe je om kunt gaan met beginnend rationeel denken van leerlingen rond 11 of 12 jaar zoals het kiezen van filosoferen als werkvorm. (De Schepper, p.207-213) Als ik kijk naar de doelen van de auteurs zie ik dat de leerling makkelijk overvraagd kan worden.

- o Voor wat betreft de cognitieve ontwikkeling bij Piaget, Goldman en Fowler kun je stellen dat een doel als het zich kunnen verplaatsen in een standpunt van de ander en dat op de eigen ideeën betrekken, alleen kan gelden voor leerlingen die formeel-operationeel kunnen denken. Daarnaast zal de docent de stof concreet moeten maken zolang leerlingen nog weinig abstract vermogen hebben.
- o Uitgaande van de ideeën over het innemen van een morele positie van Kohlberg moeten docenten vermijden om in hun lesdoelen aan te haken bij het post-conventionele stadium. Kohlberg volgend zijn leerlingen in het conventionele stadium nog niet toe aan een afgewogen oordeel op basis van wat goed is voor alle mensen. Wel kun je leerlingen voorbereiden op dat stadium door te onderzoeken wat leerlingen zelf belangrijk vinden, ook voor anderen. Zodra je in je lesdoelen ook de verhouding van de leerling tot 'de ander' betreft, zul je rekening moeten houden met de individuele morele ontwikkeling van de leerlingen.
- o Voor wat betreft de identiteitsontwikkeling mag de docent naar de ideeën van Erikson niet van leerlingen verwachten dat ze consistent zijn in hun gevoel van identiteit. Leerlingen kunnen daar onzeker over zijn. Aan het begin van de basisvorming, als leerlingen 12-14 jaar oud zijn, is wellicht niet de meest geschikte periode om identiteitsontwikkeling, communicatie daarover en inzicht daarin in de lesdoelen te stellen. Bij Fowler kan identiteitsontwikkeling vanaf 11 jaar voorkomen overigens. Identiteitsontwikkeling is echter bij alle auteurs een van de hoofddoelen gebleken. Dat wringt op het eerste gezicht. Alleen als identiteitsontwikkeling wordt ingevuld in te ontwikkelen concrete vaardigheden, bijvoorbeeld het leren zelf keuzes te maken en als identiteitsontwikkeling als een proces zonder vast einddoel beschouwd wordt, kan mijns inziens dit doel voor het vak overeind blijven. De te leren competenties en vaardigheden uit die lesdoelen staan dan in dienst van een onaf en moeilijk toetsbaar proces van identiteitsontwikkeling.
- Over gezag en orde in de les kan een docent mijns inziens ook leren bij de ontwikkelingspsychologen. Vanuit de ideeën van Fowler blijkt dat leerlingen in het synthetisch-conventionele stadium regels overnemen vanuit de groep, dit kan de klas of een andere groep als de school maar ook het gezin zijn. De docent moet zijn regelstellend gezag delen met anderen en daar rekening mee houden.

Conclusies ten aanzien van de sociaal-culturele aspecten

- Ik zie bij alle auteurs dat ze rekening houden met een veranderde samenleving en een veranderde rol van religie in de afgelopen decennia. De noodzaak om vanuit de leerling te vertrekken betekent dat de docent moet blijven leren van zijn leerlingen om te weten hoe

de leerlingen in de wereld staan. De noodzaak voor openheid, het willen bijleren, kritisch kunnen zijn op de eigen levensbeschouwing hoort hierbij.

- Alle auteurs noemen de diversiteit in de samenleving en dat die diversiteit invloed heeft op de lesdoelen. Er wordt ruimte gelaten voor een les levensbeschouwing die is afgestemd op de samenstelling van een bepaalde klas. Van Lier neemt de diversiteit mee in zijn stelling dat het vak moet komen tot de ontwikkeling van interlevensbeschouwelijke vaardigheden. (Van Lier, p.29-31) Ik bespeur bij dit punt bij een aantal auteurs een mijns inziens niet-gerechtigd optimisme. Roebben, Van Lier, De Schepper en Kuindersma stellen allemaal dat een levensbeschouwing geen absolute waarheidsaanspraak kan maken. Ze gaan voorbij aan het feit dat er levensbeschouwingen zijn, en dus ook onder leerlingen, die wel aanspraak maken op absolute waarheid. Ik heb het bijvoorbeeld over de fundamentalistische stromingen binnen de islam en het christendom.
- Een belangrijke constatering vind ik dat er geen sprake is van een eenduidige beginsituatie bij jongeren ten aanzien van levensbeschouwelijke vaardigheden. (Kuindersma p.6-7)

Aandachtspunten

- Ik zie dat Grimmit en Van Lier hun doelen helemaal beschrijven in het leerproces van een individuele leerling hier en nu. Bij Roebben, De Schepper, de Kerndoelen en in mindere mate Kuindersma lijkt er ook een doel te zijn dat te maken heeft met een samenleving in de toekomst die 'goed', 'hoopvol' of 'zinnig' is. Zij spreken een oordeel uit over de wereld in de toekomst. Als de docent een oordeel geeft, moet het mijns inziens duidelijk zijn dat dat het oordeel is van de docent. Moraliseren hoort daar niet bij. De leerling mag ook geen verborgen agenda voelen. De docent moet zich dus bewust zijn van zijn wereldbeeld, zijn levensvisie en het eigen standpunt over wat goed is of wat goed handelen is. Ik wil hier bij opmerken dat een dergelijk idealisme voor de toekomst bij het vak van docent hoort. Jongeren ontwikkelen zich immers in de middelbare-schoolleeftijd. Het spreekt vanzelf dat de docent hoopt dat de leerling na de middelbare school in een 'goede' wereld terecht komt en dat de leerling daar een positieve bijdrage aan kan leveren. Dit zijn echter wensen van de docent en niet per se van de leerling. Ik ga mee met Van Lier als hij zegt dat iedereen een levensbeschouwing. Dat betekent mijns inziens ook dat iedereen een oordeel heeft over wat goed is of wat goed handelen is. Het is volgens mij niet mogelijk absoluut neutraal te zijn. Dat kan ook niet als je uitgaat van de definitie van levensbeschouwelijke optiek van Rijkse (Rijkse p.46-48) die zegt dat de levensbeschouwelijk optiek een manier is om naar de werkelijkheid te kijken vanuit een geloof of een verwachting. Nogmaals, de docent moet zich hiervan bewust zijn.
- Een andere invalshoek op dit thema is dat de christelijke religie een vast voorbeeld is voor moreel handelen. Bijvoorbeeld de Kerndoelen, Roebben en De Schepper doen dat. Daarmee is de uitkomst van het leerproces voor een deel al bepaald. Dan moet je je als docent vooraf de vraag stellen, wat je doet als dat nu niet de keus van de leerling is.
- Toetsbare doelen kunnen beschrijven is voor levensbeschouwing, die vanuit zijn aard geen zekere waarheden kan bieden, een aandachtspunt. Vanuit didactisch oogpunt moet de leerling echter weten waar zij naar toe werkt. De docent moet tussentijds en aan het eind kunnen zien of de leerling 'geleerd' heeft.

Deel 2: Verhalen in de les levensbeschouwing

“Wij schrijven om orde te scheppen,
omdat wij het niet kunnen laten aan zingeving te doen:
elke poging tot zingeving begint en eindigt met een verhaal.”³⁴

Inleiding

In dit deel van de scriptie wil ik onderzoeken hoe verhalen kunnen fungeren in een les levensbeschouwing. Ik kijk eerst naar het verhaal in het algemeen. Wat is een verhaal? Wat kan een verhaal doen? Hoe kun je een verhaal als werkvorm in de les gebruiken? Vervolgens kom ik tot de conclusie voor de les levensbeschouwing.³⁵ Bij dit onderdeel zal ik terugkomen op de didactische, ontwikkelingspsychologische en sociaal-culturele aspecten van de les levensbeschouwing en de conclusies en aandachtspunten van de tussenbalans aan het eind van deel 1.

Het verhaal

Wat is een verhaal? Een verhaal is een vorm van communicatie. Vanuit de communicatiewetenschap kun je een verhaal zien als een boodschap of een stukje informatie die uitgaat van een bron, door een zender wordt gecodeerd en uitgezonden, om door een ontvanger opgevangen en gedecodeerd te worden.³⁶ Als een verhaal wordt verteld of gelezen oefenen zowel de zender, als de boodschap, als de ontvanger invloed uit op elkaar. Dit geldt voor alle vormen van verhalen. Daarnaast beïnvloedt de omgeving zowel de zender als de ontvanger en daarmee het bericht.

- De *zender*, indirect de auteur van het verhaal of direct de persoon die het verhaal vertelt, kleurt de boodschap door bijvoorbeeld nadruk op bepaalde zaken te leggen door te herhalen of juist zaken weg te laten. De vertelstijl kan iets laten zien van een bepaalde traditie of cultuur. De verteller stemt tijdens het vertellen af op de luisteraar. (Van der Harst, p.32) Als een verhaal opnieuw verteld wordt is het mede daardoor nooit precies hetzelfde als de keer daarvoor. (Van der Harst, p.155 e.v.)
- De *boodschap*, het verhaal, heeft een bepaalde inhoud, die op een bepaalde manier heeft vormgekrepen, in taal of ook in beeld, met of zonder geluid, met een bepaald idee, horend bij een bepaalde sociaal-culturele traditie, met een bepaald publiek voor ogen zoals zal blijken in het stukje over de basistypen van verhalen hieronder. Een verhaal heeft een vertellende of narratieve structuur. Het beschrijft een gebeurtenis waarbij antwoorden gegeven worden op de vragen: wie (personages), wat (handeling), waar (plaats), wanneer

³⁴ Citaat uit de Volkskrant van 22 december 2007 schrijft Arnon Grunberg over de schrijfworkshops voor militairen die in Afghanistan dien(d)en:

³⁵ Mijn voornaamste bron bij het onderdeel over verhalen is: Van der Harst c.s. *Verhalen verbinden: ruimte voor vertellen op school*. (2007). Dit boek gaat met name over het vertellen van verhalen. Naar mijn mening is dat geen beletsel om dit boek als bron voor het onderdeel verhalen te gebruiken voor mijn vraag of verhalen zinvol ter sprake gebracht kunnen worden in de les levensbeschouwing. Een verhaal kan (voor)gelezen, verteld, verfilmd, getekend of op muziek gezet worden. Iedere uitingsvorm heeft zijn eigen extra mogelijkheden. De ideeën van Van der Harst ten aanzien van de didactiek, de eigen aard van verhalen en wat er van verhalen te leren is, kunnen mijns inziens ook in het algemeen voor het gebruik van verhalen toegepast worden.

³⁶ Deze theorie over het overbrengen van informatie als proces is beschreven door Claude E. Shannon, Warren Weaver. *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press, 1949. Ik verbind de terminologie van deze theorie, zoals zender, bericht en ontvanger zelf met het boek van Van der Harst.

(tijd) en hoe (ontwikkelingen) is het gebeurd. De opbouw van het verhaal volgt over het algemeen de lijn: introductie aan het begin, gebeurtenis, climax en afsluiting. (Van der Harst, p.34)

- De *ontvanger* of de lezer of toehoorder, is in zijn perceptie ook gekleurd. Hij is aandachtig of er maar half bij. Het verhaal spreekt aan of niet. Heel de persoon luistert als het ware mee. Van der Harst verwijst naar Van Haaster die een aantal verschillende manieren geeft waarop een verhaal beroep doet op de toehoorder: sensorisch via de zintuigen; motorisch via bewegingen; cognitief door het kunnen herkennen en situeren van verhaalelementen; affectief doordat gevoelens geraakt worden. (Van der Harst, p.39)

Soorten verhalen

Er zijn verschillende soorten verhalen. Van der Harst gaat uit van vier basistypen.³⁷

- *Persoonlijke verhalen* zijn de levensverhalen van mensen, ze worden verteld in ik-vorm. Het zijn ook levensverhalen die over anderen verteld worden. Zo'n verhaal kan zowel in de ik-vorm als in de hij/zij-vorm verteld worden. Beide kunnen autobiografisch zijn, het effect op de ontvanger, de leerlingen, is echter anders, omdat het een ander standpunt biedt ten opzichte van de zender of verteller. Deze verhalen verbinden gebeurtenissen betekenisgevend. Ze zeggen iets over hoe de verteller en ook de luisteraar zin geeft aan het leven. Ze zijn identiteitsvormend. (Van der Harst, p.18) Persoonlijke verhalen zijn nooit af. (Van der Harst, p.48-49)
- *Informatieve verhalen* geven feiten in een bepaald, historisch, verklarend kader.
- *Fictieve verhalen* zijn verzonnen verhalen. Deze verhalen kunnen in metaforen uitdrukking geven aan zaken die niet zomaar in een woord of beschrijving als feit te vatten zijn. Ze kunnen bijvoorbeeld gedachten of gevoelens verbeelden die bij de binnenwereld van de mens horen. Zo kunnen deze verhalen een brug vormen tussen de binnen- en de buitenwereld. Dan kunnen ze een persoonlijk verhaal als het ware wakker roepen.
- *Overgeleverde verhalen* zijn verhalen die van generatie op generatie zijn doorgegeven. Ze bieden wijsheid en inzicht op het gebied van mogelijke antwoorden op levensvragen. Van der Harst noemt ze: 'dragers van kennis over het menselijk leven.' (Van der Harst, p.21) Voorbeelden van dit soort verhalen zijn: familie verhalen, sprookjes, mythen en religieuze verhalen.

Persoonlijke, fictieve en overgeleverde verhalen bevatten vaak universele levensthema's als: reizen; leven; lijden; overgangen; leven vanuit waarden; ontdekken wie je bent en wie je worden mag.

Wat kan een verhaal bewerkstelligen?

In het algemeen geldt dat wanneer een verhaal verteld wordt je direct effect kunt zien in de reacties van de luisteraars en in de resultaten van de verwerkingsopdrachten. Het verhaal kan aanspreken, vragen oproepen, aanzetten tot gesprek of juist niet. Een indirect effect op de langere termijn kan er zijn, maar is niet te meten.³⁸ (Van der Harst, p.151)

³⁷ Ter vergelijking: De Schepper geeft de volgende indeling bij verhalen die voor levensbeschouwing van belang zijn. Informatieve verhalen (over andere mensen toen en nu); spiegelverhalen (over voor leerlingen herkenbare situaties) en beeldende verhalen (ook mythes, wonderverhalen etc. die diepte-ervaringen in beeld brengen, de fantasie verrijken en alledaagse dingen in een ander licht zetten). (De Schepper, p.285-286)

³⁸ Van der Harst veronderstelt mijns inziens indirecte effecten als hij bijvoorbeeld spreekt over identiteitsontwikkeling en traditievorming.

Verhalen hebben veel te bieden. Ze zijn een bron van kennis over andere mensen en andere levensbeschouwingen. (De Schepper, p.132) Ze bieden feitenkennis en ervaringskennis. Meer dan alleen argumenten of begrippen bieden verhalen betekenis vanuit de ervaring met die argumenten of begrippen: 'wijsheid die het waard is van generatie op generatie overgedragen te worden' (Van der Harst, p.26)

Van der Harst ziet verschillende mogelijke effecten of functies van verhalen.

- Verhalen kunnen een middel zijn om de werkelijkheid te ordenen en om je in de werkelijkheid van tijd en ruimte te oriënteren.³⁹
- Verhalen kunnen een verbinding leggen met onzichtbare lagen van de werkelijkheid binnen en buiten onszelf, zodat het verborgene, het transcendente zichtbaar wordt.⁴⁰
- Verhalen kunnen de luisteraar in staat stellen vanuit een ander perspectief bij een beleving van een waarde te komen, dit kan een nieuwe blik op de werkelijkheid geven.⁴¹

Al deze mogelijke effecten zijn dialogisch ingebed in de driehoek: verteller, luisteraar, verhaal. Verhalen vertellen is een dialogisch proces. Het verhaal lokt die dialoog uit: een dialoog met jezelf alsof je in een spiegel kijkt; een dialoog met anderen waarbij je je verplaatst in het standpunt van een ander en er ruimte komt voor nieuwe inzichten en een dialoog met een bron, waarbij je leert denken en spreken in beelden, waarbij je oefent de werkelijkheid symbolisch te verstaan en waarbij je leert op verschillende manieren betekenis te geven aan een verhaal. (Van der Harst, p.38) In een verhaal kan alles, ook al kan het in de echte wereld niet, juist doordat het verhaal in beelden spreekt en niet in begrippen. (De Schepper, p.301)

Het verhaal als werkvorm

Waarom verhalen?

Waarom zou je kiezen voor een verhaal als werkvorm in de les? Geerligs deelt het verhaal als werkvorm in bij 'doceren'. Bij doceren is de docent voornamelijk aan het woord, terwijl leerlingen luisteren. Een voordeel van doceren is dat de les en de informatie duidelijk gestructureerd kunnen worden. Nadelen zijn dat het niet te toetsen is of leerlingen actief luisteren en er iets van leren, plus dat moeilijk kan worden aangesloten bij de beginsituatie van iedere individuele leerling. (Geerligs, p.236) Met behulp van andere gevarieerde, aanvullende werkvormen, zoals vragen stellen of discussie en verschillende responsie-opdrachten kan het actief luisteren wel bevorderd worden. Zo gecombineerd kan het verhaal als werkvorm goed gebruikt worden in een les waarbij leerlingen volgens de ideeën van Geerligs optimaal kunnen leren.

Andere didactische redenen om verhalen te vertellen zijn: dat het leerlingen motiveert om te leren en helpt bij het onthouden. Verhalen vertellen nodigt leerlingen uit over zichzelf te vertellen. Verhalen stimuleren de verbeelding en het zelf gebruiken van symbolen. (Van der

³⁹ Het ordenen van de werkelijkheid is een kwaliteit van zowel zingeving als de levensbeschouwelijke optiek zoals ik die in deel 1 van deze scriptie heb beschreven.

⁴⁰ Transcendentie zien is een van de godsdienstige basisvaardigheden die De Schepper benoemt naast de levensbeschouwelijke basisvaardigheden die leerlingen in de les levensbeschouwing kunnen ontwikkelen. Hij betreft daarbij symbolisch denken en het rationeel verwerken van religieuze ervaring, van contrastervaringen van tekort en ervaringen van overvloed. (De Schepper, p.169)

⁴¹ Dit sluit mijns inziens aan bij het narthicale leren dat Roebben voorstaat. (Roebben, p.118)

Harst, p.24-25) Deze redenen sluiten aan bij een aantal van de richtlijnen voor effectief onderwijzen van Geerligts die ik deel 1 van deze scriptie heb genoemd. (Geerligts, v.a. p.181)

Verhalen doen niet alleen een beroep op cognitieve vaardigheden, maar ook op affectieve en morele vaardigheden. Hoofd, hart en zintuigen worden aangesproken en gestimuleerd.⁴² Vooral het vermogen van verhalen om wat wel ervaarbaar maar niet waarneembaar is zichtbaar te maken, kan een toegevoegde waarde hebben. Leerlingen leren van concrete situaties die verbinding kunnen leggen met hun eigen ervaring. Ervaringen van anderen worden via het verhaal zichtbaar en kunnen vervolgens met de eigen ervaring verbonden worden. De leerling kan daardoor volgens Van der Harst inzicht krijgen in de eigen identiteit, maar ook in gemeenschappelijke universele waarden. Door een andere blik op een verhaal te horen, bijvoorbeeld ook van zijn medeleerlingen, leert de leerling door te luisteren om zich te verplaatsen in de zienswijze van de ander. Van der Harst ziet de mogelijkheid om culturele en religieuze verschillen met behulp van verhalen te overbruggen door te bekijken wat mensen verbindt. Een verhaal nodigt uit tot communicatie. (Van der Harst, p.24-25; 39) Je mag een verhaal niet reduceren tot een lesje in moraal, dat doet onrecht aan de eigen ervaring van de leerling. (De Schepper, p.285)

Werken met verhalen

Hoe kun je nu het verhaal als werkvorm in de les gebruiken? De docent moet bij de keuze voor verhalen vertellen als werkvorm aandacht besteden aan vier zaken. Van der Harst noemt ze de vier V's: voorbereiden, vertellen, verhelderen en variëren (Van der Harst, p.43 e.v.; p.148-149) De concrete voorbeelden die Van der Harst geeft sluiten goed aan bij de richtlijnen van effectief onderwijzen van Geerligts. (Van der Harst, p.47-142)

Voorbereiding

Bij de voorbereiding is aandacht voor het doel van de les en voor de leerlingen. Wat wil je bereiken en hoe wil je dat doen? Je kunt je daarbij laten inspireren door collega's. Mogelijke doelen om met verhalen vertellen in de les te bereiken zijn: ontspanning, inlevingsvermogen en fantasie stimuleren, woordenschat vergroten, iets leren dat daarvoor nog niet werd gekend. (De Schepper, p.285) Het verhaal moet passen bij de leerlingen, het moet aansluiten bij hun beleevingswereld en taal. Dat moet je onderzoeken. Je moet de leerling het gevoel geven gehoord en gezien te worden. Je kunt de leerlingen met een opdracht voorbereiden op het verhaal en hun voorkennis testen. Je kunt de leerlingen mijns inziens ook betrekken bij de keuze van het thema waar je het verhaal bij zoekt, bijvoorbeeld door ze uit een aantal mogelijkheden te laten kiezen. Tenslotte kies je een verhaal bij je lesdoel dat ook bij voorkeur bij jou als verteller past.⁴³ Bij de voorbereiding helpt het veel verhalen te kennen. In tien 'gouden regels' geeft Van der Harst aan dat regelmatig vertellen en geïnteresseerd blijven in wat verhalen zijn en bewerkstelligen de docent zal helpen in het vertellen van verhalen voor een groep. (Van der Harst, p.166)

Vertellen

Vervolgens vertel je het verhaal. Het is de bedoeling dat leerlingen actief luisteren. Een heldere inleiding over wat de bedoeling is, helpt daarbij net als responsopdrachten die leerlingen betrokken houden bij het verhaal. Een responsopdracht is bijvoorbeeld de leerling

⁴² De Schepper streeft ook naar een les die denken, voelen en doen bij de leerlingen aanspreekt. (De Schepper, p.185 e.v.)

⁴³ Ook daar kun je de leerlingen laten kiezen tussen verschillende verhalen. (De Schepper, p.292)

te vragen welk cadeautje hij aan de hoofdpersonage zou willen geven.⁴⁴ De Schepper geeft ook suggesties over hoe je leerlingen actief bij het verhaal kunt betrekken met opdrachten als het verhaal in stukken knippen (begin, midden, eind) en aan verschillende groepjes geven of de leerlingen een rol in het verhaal te laten kiezen. (De Schepper, p.300) Het doel is immers niet alleen dat leerlingen het verhaal aanhoren maar dat ze er vervolgens iets mee doen, er iets van leren.⁴⁵ Luisteren is overigens vanuit de sociaal-culturele context van de leerling, niet altijd mogelijk, bijvoorbeeld als de situatie thuis moeilijk is. (Van der Harst, p.160)

De manier waarop verteld wordt heeft invloed. Aandacht moet gaan naar stemgebruik en lichaamshouding, maar ook naar muziek of beeld die een rol kunnen spelen. De taal en beelden moeten voor de leerlingen herkenbaar zijn.⁴⁶

Bij het zelf vertellen van een verhaal moet je jezelf blijven zien als in de dialogische driehoek. Je moet contact houden met jezelf, je eigen bronnen van creativiteit. Maar je moet ook contact houden met je thema en het verhaal. Wat vertel je wel en wat niet? Weglaten als stijlfiguur kan ruimte scheppen voor de eigen interpretatie van het verhaal en verdiepmogelijkheid van de leerlingen. Zo kun je als het ware de stilte laten spreken. (Van der Harst, p.36; 162) Tenslotte moet je contact houden met je gehoor. De reacties van de actief luisterende leerlingen gaan door de dialogische werking met de verteller deel uitmaken van het verhaal. Luisteren is daarom de belangrijkste voorwaarde voor vertellen.

Verhelderen

Na het vertellen van het verhaal volgt het *verhelderen*. Leerlingen gaan met elkaar in gesprek. De leerlingen verhelderen voor zichzelf het verhaal. Op deze manier kan een verbinding ontstaan met eigen verhalen van de leerlingen.⁴⁷ (Van der Harst, p.44) Bijvoorbeeld door het verhaal door de leerlingen zelf af te laten maken of het in een woord benoemen van wat de leerling het meest is bijgebleven. Het is niet de bedoeling dat de docent het verhaal uitlegt.

Variëren

Een docent kan *variëren* met het verhaal. Door een verhaal in verschillende situaties uit te proberen en de reacties mee te nemen, zal het inzicht in het verhaal en wat je ermee kunt doen, toenemen. (Van der Harst, p.57) Een kracht van verhalen is dat ze herhaald kunnen worden. Een verhaal zal, onder invloed van de situatie, de context, steeds veranderen. De verteller zal het verhaal wijzigen, de luisteraar zal niet altijd hetzelfde horen. Iemand die een verhaal gehoord heeft kan het weer doorvertellen, op zijn manier, met zijn nadruk of weglatingen. Zo zal het verhaal deel uitmaken van een levende traditie.⁴⁸ Een verhaal groeit onder invloed van vertellen aan een bepaalde groep toehoorders en de culturele context. Een

⁴⁴ Een tip van Van der Harst is een archiefje van dit soort opdrachten aan te leggen. (Van der Harst, p.163/164) Ook De Schepper doet suggesties. (De Schepper, p.303)

⁴⁵ Dit is geheel in lijn met de didactische ideeën van Geerligts en Ebbens over activerend leren en de richtlijnen die daarbij gebruikt kunnen worden. (Geerligts, p.181 e.v.; p.236-237; Ebbens, p.9-13) Zowel Roebben als De Schepper benadrukken dat alleen informatie geven zonder vervolgstap waarbij de leerling aan de slag gaat met de informatie niet gewenst is. De Schepper laat differentiatie (kennismaken met andere visies op het leven) volgen door integratie (spiegelen aan de ander en afwegen of je iets wilt overnemen of niet). Het onkritisch naast elkaar zetten van visies leidt tot betekenisverlies. (De Schepper, p.57 e.v.) Roebben kiest voor interreligieus leren (learning from religion) boven het multireligieuze learning about religion mede omdat vrijblijvendheid tot de misvatting kan leiden dat 'het allemaal niet uitmaakt en dat het toch allemaal hetzelfde is'. Door vervlakking en ontkenning van de ervaringscomponent zijn er geen leermogelijkheden meer. Interreligieus leren kan learning about religion wel insluiten. (Roebben, p.151)

⁴⁶ Geerligts geeft daar tips voor. (Geerligts, p.236-237)

⁴⁷ Dit sluit aan bij de opmerking van De Schepper dat je bij de nabespreking van een verhaal niet moet praten over wat er in het verhaal is gebeurd, maar over wat de leerlingen aanspreekt en ook de creatieve activiteit na het verhaal zich moet richten op het binnen laten komen van het verhaal bij de leerling. (De Schepper, p.66; p.292)

⁴⁸ Roebben beschrijft een dergelijk proces van het ontmoeten van traditie in de narthicale ruimte, waarbij onverwacht nieuwe inzichten ontstaan en een nieuwe traditie kan ontstaan. (Roebben, p.114 e.v.)

tip van Van der Harst is om leerlingen die nog in contact staan met een orale traditie te vragen naar de verhalen. (Van der Harst, p.124)

Aansluiting bij de tussenbalans van deel 1

Het pedagogisch-didactische aspect

Zoals gezegd sluit Van der Harst aan bij de didactische ideeën van Geerligs en Ebbens. Alleen de controleerbaarheid van het leerproces op langere termijn lost hij niet op.

Het ontwikkelingspsychologische aspect

Van der Harst verwijst niet direct naar ontwikkelingspsychologische theorieën, maar legt wel een verbinding met het psychologische ontwikkelingsproces op cognitief, moreel en affectief gebied met haar opmerkingen over hoofd, hart en handen. Hij zegt niets over de verschillende beginniveaus en individuele ontwikkeling van leerlingen. Dat is een gemis mijns inziens. Van der Harst loopt daardoor net als de docenten levensbeschouwing uit deel 1 van deze scriptie, het risico leerlingen te overvragen, bijvoorbeeld waar het zich kunnen verplaatsen in het standpunt van anderen betreft. Juist in de leeftijd van de basisvorming ontwikkelt het denken van leerlingen zich. Daarbij heeft elke leerling een individueel pad. Door goed vooronderzoek en door te variëren in opdrachten kan mijns inziens wel rekening gehouden worden met die diverse beginsituaties.

Van der Harst sluit mijns inziens aan bij Fowler en Vygotsky waar het belang van taal en de dialoog wordt benadrukt. Ook is het leerproces van door het verhaal tot inzicht kunnen komen en dat inzicht in het eigen verhaal kunnen verwerken te vergelijken met Vygotsky's ideeën over het proces van leren en de zone van de naaste ontwikkeling. Waarbij opgemerkt moet worden dat Vygotsky de marge van wat te leren is - de nieuwe opdracht mag niet te makkelijk en niet te moeilijk zijn - bij Van der Harst niet genoemd wordt.

Het sociaal-culturele aspect

Hij houdt ook rekening met sociaal-culturele invloeden, zoals het gebruiken van taal en voorbeelden die leerlingen in hun wereld kunnen herkennen en in de erkenning van de invloed die de omgeving op verteller en toehoorder kunnen hebben.

Conclusies

Uit het voorgaande concludeer ik dat verhalen bijzonder geschikt zijn voor gebruik in de les levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs om de volgende redenen.

- Verhalen zijn in een didactiek van activerend leren goed te gebruiken. Een verhaal zal in combinatie met een verwerkings- of responsopdracht worden gebruikt. De docent zal zowel bij de voorbereiding als bij de uitvoering en de verwerking het leerproces van de leerling als uitgangspunt nemen.
- Verhalen kunnen aansluiten bij de wereld waar de leerlingen in leven. De moderne beeldcultuur en communicatie van film, internet en televisie gaan goed met verhalen samen. Ze helpen leerlingen bij het leren denken en spreken in beeldende taal.
- Verhalen bieden een ingang voor leerlingen om op zowel kennis- als ervaringsniveau bij een thema aan te haken. Dit maakt het voor de individuele leerling gemakkelijker zelf betrokken te raken bij het verhaal en het verhaal op het eigen levensverhaal te betrekken. Dat kan ook in een leerlinggroep met een diverse achtergrond.

- Verhalen vertellen biedt mogelijkheden voor levensbeschouwelijke communicatie als dat zoals Van der Harst wil ingebed is in de driehoek verhaal, verteller en luisteraar.
- Persoonlijke, fictieve en overgeleverde verhalen bieden ruimte voor de levensbeschouwelijke optiek. In dit soort verhalen spelen universele motieven zoals bijvoorbeeld 'weggaan en thuiskomen' of 'heil en onheil'. Van der Harst spreekt niet expliciet over die levensbeschouwelijke optiek. Wel spreekt hij over de rol die verhalen kunnen spelen bij zingeving, betekenis geven aan de werkelijkheid en richting geven aan het 'zelf' en het construeren van het eigen levensverhaal met behulp van de verhalen van anderen.⁴⁹ Deze argumenten zijn allemaal te vinden in de doelen van de docenten levensbeschouwing in deel 1 van deze scriptie. Kuindersma legt het verband direct als hij spreekt over de verhalende structuur van levensbeschouwing en de bemiddelende functie van verhalen. (Kuindersma, p.8) Een leerling kan via een verhaal over levensbeschouwelijke onderwerpen spreken zonder zich persoonlijk kwetsbaar op te hoeven stellen.
- De verhalen bieden ook letterlijk ruimte aan leerlingen om hun eigen verhaal in te vullen in dat wat niet gezegd wordt.
- Mijn conclusie wordt ondersteund door het citaat van Arnon Grunberg aan het begin van dit deel 2. Houd je je bezig met zingeving, dan zijn verhalen als werkvorm bij uitstek geschikt.

⁴⁹ Van der Harst verwijst naar de cognitieve psycholoog Jerome Bruner die zich bezig houdt met narratieve psychologie.

Deel 3: Bijbelverhalen in de les levensbeschouwing

Inleiding

Uit deel 1 van deze scriptie is gebleken welke gemeenschappelijke doelen docenten en opleiders van docenten levensbeschouwing voor de les levensbeschouwing stellen. Tevens is gebleken met welke pedagogisch-didactische, ontwikkelingspsychologische en sociaal-culturele aspecten mijns inziens rekening gehouden moet worden bij de les levensbeschouwing en wat aandachtspunten moeten zijn bij de les levensbeschouwing.

Uit deel 2 is gebleken welke argumenten gebruikt kunnen worden om verhalen in de les levensbeschouwing te gebruiken. Mijn conclusie is dat verhalen zeer geschikt zijn als werkvorm in de les levensbeschouwing.

In dit derde deel van mijn scriptie wil ik onderzoeken of bijbelverhalen ook geschikt zijn voor de les levensbeschouwing. Daarmee zal ik op antwoord geven op mijn onderzoeksvraag of bijbelverhalen zinvol in de les levensbeschouwing in de basisvorming van de middelbare school gebruikt kunnen worden. Zinvol heb ik in deel 1 beschreven als: aansluitend bij de pedagogisch-didactische inzichten van deze tijd, passend bij de leerling en de docent van deze tijd en passend bij de vakinhoudelijke doelen die je je stelt. Dat betekent mijns inziens aansluitend bij zowel de conclusies en aandachtspunten van deel 1 als de conclusies van deel 2.

Ik zal eerst in het algemeen iets zeggen over bijbelverhalen. Daarna zal ik ze plaatsen binnen het kader van de verhalen uit deel 2. Vervolgens ga ik in op de mogelijkheid om bijbelverhalen in de les levensbeschouwing te gebruiken. Daarbij koppel ik terug naar deel 1. Naast de handboeken en publicaties van docenten levensbeschouwing die ik al eerder gebruikte, gebruik ik ook publicaties van Bulckens, Waterlander en De Kort.⁵⁰

Bijbelverhalen

De bijbel: een boek met verhalen

Om te beginnen moet gezegd worden dat de bijbel een bibliotheek van meer dan zestig verschillende boeken is met nog meer verhalen.⁵¹ De periode waarin de verhalen zich afspelen die in de boeken zijn beschreven loopt van ongeveer 1800 voor Christus tot ongeveer 120 na Christus. Bijbelverhalen zijn in een orale traditie ontstaan. Elementen van mythologische verhalen van andere oudere tradities zijn in de bijbelse traditie opgenomen. Bijbelse scheppingsverhalen putten bijvoorbeeld uit mythologische verhalen van andere culturen. (Charpentier, p.21)

⁵⁰ Het boek van Bulckens: *Zoals eens op de weg naar Emmaüs* (1994) gebruik ik alleen voor zover zijn ideeën over bijbelgebruik in het onderwijs toepasbaar zijn in een les levensbeschouwing die aan de voorwaarden voldoen uit mijn tussenbalans aan het einde van deel 1 van deze scriptie. Bulckens gaat namelijk uit van een 'dubbele ontsluiting' en catechese. Die dubbele ontsluiting houdt een wisselwerking tussen de leerling en de bijbeltekst in waarbij de leerling leert van de tekst door bestudering en reflectie en waarbij de tekst daarnaast ook tot de leerling kan spreken of appelleren op basis van de goddelijke geloofsboodschap. Bulckens gaat kortom uit van ruimte voor geloofsoverdracht binnen de les. (Bulckens, p.250-251) Dit past niet in die voorwaarden. Waterlanders artikel 'Wat kun je met de bijbel doen op scholen waar je uitgaat van het kind?' is te vinden in de HKI-bundel *Dossier bijbel en catechese*, N. Bulter c.s. (red.), (1985). De Kort publiceerde 'Ik laat u niet gaan. Over de creatieve omgang met bijbelverhalen', in *Narthex*, februari 2003.

⁵¹ Al naar gelang de achtergrond, protestant of katholiek, tellen de christenen 66 of 73 boeken in de bijbel. (Charpentier, p.6)

In de bijbel staan teksten van verschillende literaire genres. Naast verhalen vind je er ook poëzie bijvoorbeeld in het boek Psalmen, opsommingen zoals geslachtsregisters bijvoorbeeld in het boek Genesis en wetsteksten die het leven met geboden en verboden ordenen in bijvoorbeeld het boek Leviticus.

De verschillende literaire genres zijn in een taal en met een bedoeling geschreven die bij die genres horen. (Bulckens, p.282) Ook de verhalende teksten in de bijbel verschillen van aard. Er zijn epische verhalen over heldendaden, profetische uitspraken of wijsheidsverhalen die mythisch van aard zijn. (Charpentier, p.25) Er zijn ook gelijkenissen en wonderverhalen.

De bijbel: een boek voor christenen en joden

Vanuit de christelijke traditie bestaat de bijbel uit twee delen, het oude of eerste testament en het nieuwe of tweede testament. Het eerste testament is de verzameling boeken die op een bepaald moment in de tijd binnen de joodse traditie is vastgesteld als canon, als de belangrijkste religieuze boeken.⁵² Deze boeken vertellen over de geschiedenis van het volk Israël met hun God. Het tweede testament is de verzameling boeken die op een bepaald moment in de tijd binnen de christelijke traditie is vastgesteld als canon van de belangrijkste religieuze boeken. Dit tweede testament biedt verschillende soorten verhalen over het leven en uitspraken van de joodse rabbi Jezus van Nazareth en over het leven binnen de eerste christelijke gemeenschappen die in Jezus de Christus, de door God gezonden redder, herkennen, die zij zoon van God noemen.

Voor joden is het eerste deel van de bijbel en voor christenen zijn beide delen van de bijbel geïnspireerd door hun God. De bijbel openbaart voor hen het goddelijke. De bijbel biedt hen mogelijke antwoorden op levensbeschouwelijke vragen in hun eigen leven in de wereld hier en nu. De bijbelverhalen verbinden voor hen de mens met hun God, of zo je wilt het transcendente. De verhalen zijn onderdeel van hun godsdienstige levensbeschouwing.

Wat voor verhaal is een bijbelverhaal?

Vanuit de indeling van Van der Harst van persoonlijke, informatieve, fictieve en overgeleverde verhalen vallen alle religieuze verhalen, net als sprookjes, mythen en familieverhalen binnen de categorie overgeleverde verhalen. Bijbelverhalen zijn een product van een creatief proces. Ook al verschillen ze in tijd van ontstaan, onderwerp en vorm, ze zijn allemaal 'verhaal' geworden, doorverteld, of vanuit een bepaalde visie opgeschreven en herschreven om weer gelezen te worden.

Is een bijbelverhaal anders dan andere verhalen?

Voor leerlingen is een bijbelverhaal: een verhaal. Het is een overgeleverd verhaal uit een godsdienstige levensbeschouwing dat mogelijk iets kan zeggen over een levensbeschouwelijk thema dat wellicht ook in het leven van de leerling speelt.

Daarnaast is het een verhaal uit de joodse en/of christelijke godsdienstige traditie. Mensen hebben het verhaal doorverteld en opgeschreven met een bedoeling. Ze wilden het verhaal bewaren in de overtuiging dat mensen die na hen kwamen er wat aan zouden kunnen hebben. Ze hebben zelf met behulp van het verhaal nagedacht over hun leven, hun verleden en hun toekomst. Hoe kon je het beste met je burens omgaan, wat moesten ze doen als het leven

⁵² De joodse traditie gaat uit van de Torah, de Neviim en de Ketoevim (Tenach), dit zijn de wetten van Mozes, de verhalen over de profeten en de geschriften. De protestant-christelijke traditie heeft voor wat betreft het eerste testament een indeling op basis van de Hebreeuwse tekst vastgesteld. De rooms-katholieke traditie heeft voor wat betreft het eerste testament een indeling op basis van een Griekse vertaling van de Hebreeuwse teksten gemaakt. Deze indelingen wijken van elkaar af. (Charpentier, p.6)

moeilijk was, wat dachten ze over God, het begin van het leven en de dood? Het verhaal laat aan de leerling een mogelijke manier zien om je leven vorm te geven, of te beleven, vanuit wellicht een ander perspectief dan het perspectief van de leerling zelf. Dat andere perspectief kan niet als 'de waarheid' aan de leerling worden aangereikt. Ga je wel uit van 'de waarheid' dan doe je het verhaal tekort. (De Schepper, p.290-296)

Een bijbelverhaal heeft dus twee kanten: het is een verhaal en het is een verhaal met een bedoeling. Als je er als docent van uitgaat dat een bijbelverhaal goddelijk geïnspireerd is terwijl je daar bij verhalen van andere godsdienstige tradities niet van uitgaat, dan zeg je dat een bijbelverhaal toch een ander verhaal dan andere verhalen is. Daar moet je je als docent van bewust zijn. Dat geldt nog meer als je er van uitgaat dat die goddelijke inspiratie voor de leerlingen in de klas ook belangrijk is.⁵³ Dan gaat het niet meer om het gemeenschappelijke levensbeschouwelijke thema, maar om de goddelijke inspiratie. Dat komt neer op geloofs-overdracht. Zoals ik eerder heb beargumenteerd, is het ongewenst geloofsoverdracht als doel voor de les levensbeschouwing te nemen vanwege de diversiteit in de multi-culturele klassen op school en de plaats van religie in deze tijd in de samenleving.⁵⁴ Als docent moet je je eigen standpunt hierover kennen.⁵⁵

Mijn conclusie is dat je een bijbelverhaal goed kunt gebruiken in de les levensbeschouwing. Het uitgangspunt moet zijn dat het bijbelverhaal een overgeleverd verhaal is dat behoort bij een traditie van een godsdienstige levensbeschouwing, een verhaal dat laat zien dat mensen op een bepaalde manier met levensvragen en -antwoorden omgaan. Voorwaarde is dat het verhaal niet als 'de' waarheid of voor leerlingen goddelijk geïnspireerd gebracht wordt.

De mogelijkheden van bijbelverhalen in de les levensbeschouwing

Randvoorwaarden voor het gebruik van bijbelverhalen

Uit mijn tussenbalans blijkt de pedagogisch-didactische wens leerlinggericht les te geven, waarbij leerlingen actief kennis construeren. Koen Waterlander geeft de volgende randvoorwaarden voor het gebruik van bijbelverhalen in een les waarin je het leerproces van de leerling centraal wilt stellen.⁵⁶

- Begin en eindpunt van de les moet het leven van de leerling zijn.
- Alle werkvormen, dus ook de bijbelverhalen mogen niet los van de leerlingen gebruikt worden.
- Je moet eerst onderzoeken bijvoorbeeld door een klassengesprek, wat er leeft bij de leerling, daar zoek je vervolgens een geschikt verhaal bij.
- Als in het gesprek of andere werkvorm achteraf blijkt dat het verhaal aangesloten heeft bij het leven van de leerlingen, is je doel bereikt.
- Bijbelverhalen geven op deze manier geen vaste recepten, geen 'leer', maar stof tot nadenken. (Waterlander, p.217-222)

⁵³ Bulckens stelt dat bij de fundamentalistische lezing waarbij de tekst als absolute onveranderlijke waarheid wordt ervaren, geen creatief verstaan van de tekst meer mogelijk is en daarom moet worden afgewezen. (Bulckens, p.263).

⁵⁴ Als je wel de mogelijkheid van geloofsoverdracht, van doorgeven van een gelovige traditie in je lesdoelen opneemt, moet je daarover naar de leerlingen, de school en de ouders duidelijk zijn. Ook als de les op een christelijke school gegeven zou worden, met de christelijke traditie als voorkeurs traditie. De Schepper neemt dat laatste als uitgangspunt. (De Schepper, p.91)

⁵⁵ Roebben stelt expliciet dat hij de leerlingen niet wil binnenleiden in een traditie. (Roebben, p.112)

⁵⁶ Deze manier van werken sluit aan bij de werkwijze van Grimmitt.

De zingeving door de leerling staat voorop. De leerling zal op een constuerende manier leren. Bijbelverhalen zullen daarom thematisch ingezet zullen worden in de les levensbeschouwing. De vraag bij het bijbelverhaal zal zijn wat de betekenis voor de leerling op dat moment is. (De Kort, p.15-22) De verhalen zullen primair vanuit de tekst besproken worden.

Als je op deze manier tegen het gebruik van bijbelverhalen aankijkt, sluit je mijns inziens aan bij veel van de conclusies die ik in eerder getrokken heb ten aanzien van de pedagogisch-didactische en sociaal-culturele aspecten van de les levensbeschouwing.

De kracht van bijbelverhalen

Zoals ik in deel 2 heb vermeld zijn verhalen bijzonder geschikt voor de les levensbeschouwing. Bijbelverhalen kunnen dat ook zijn mits op een manier gebruikt die bij deze tijd past en de docent zich aan de hiervoor genoemde randvoorwaarden houdt. Er is een aantal positieve redenen te noemen om voor een bijbelverhaal te kiezen in een les levensbeschouwing.

- Er zijn veel verschillende soorten bijbelverhalen. Ze zijn een rijke bron van verhalen over levensbeschouwelijke thema's. Bijvoorbeeld het verhaal van kleine David die in het gevecht wint van de grote sterke Goliath; de verloren zoon die arm en berooid bij zijn vader terugkomt, of Abraham die uit zijn vertrouwde omgeving wegtrekt.⁵⁷
- Alle manieren waarop mensen levensbeschouwing ervaren en uiten worden in bijbelverhalen verwoord: ervaring (gevoelsmatige overtuigingen); opvattingen, beelden (in je hoofd en daarbuiten); rituelen; sociale verbanden en de moraal. (De Schepper, p.21; p.35 e.v.)
- De taal van bijbelverhalen is veelal beeldende taal. Beelden zijn voertuig van symbolisch bewustzijn en religie. (De Schepper, p.44) Leerlingen leren door symbolische verhalen de werkelijkheid op een andere manier te zien. Door de beeldende taal krijgen leerlingen ruimte om te komen tot het opnieuw verbeelden van het eigen levensverhaal.⁵⁸
- Verhalen zijn producten van creativiteit, ook de bijbelverhalen zijn dat. Bijbelverhalen kunnen uitnodigen tot het maken en vertellen van nieuwe verhalen. Die creatieve uiting is een onderdeel van het leerproces van de leerling. Een persoonlijke verwerking van een levensbeschouwelijke thema.
- Leerlingen kunnen reflecteren op en zich spiegelen aan het verhaal van 'de ander' en zelf hun conclusies trekken ten aanzien van hun eigen identiteit.⁵⁹ Zoals bij andere overgeleverde verhalen kan de individuele subjectieve ervaring van de leerling via het verhaal in verbinding worden gebracht met de ervaringen van de personages in de verhalen en de rollen die zij in het verhaal spelen.
- Het duiden binnen een bepaalde traditie kan de levensbeschouwelijke ervaring verdiepen en licht werpen op de 'wortels' van die ervaring. Die traditie hoeft niet per se de christelijke traditie te zijn, (De Schepper, p.99)

Aandachtspunten voor het werken met bijbelverhalen in de les levensbeschouwing

Er is een aantal aandachtspunten te noemen bij het gebruik van bijbelverhalen in de les levensbeschouwing. Deze kunnen zowel pedagogisch-didactisch, of meer sociaal-cultureel of ontwikkelingspsychologisch van aard zijn.

⁵⁷ Zie: 1Sam. 17; Luk. 15; Gen. 12 e.v.

⁵⁸ Roebben verwijst hier naar Ricoeur. (Roebben, p.164)

⁵⁹ Er moet rekening worden gehouden met de ontwikkeling van het denkvermogen en de affectieve en morele ontwikkeling van de leerling, zie eerder over Piaget, Fowler en Vygotsky, Erikson en Kohlberg.

- De doelen moeten duidelijk zijn voor de leerlingen. Er mag geen verborgen agenda zijn van geloofsoverdracht of het uitdrukken van het idee dat de bijbel ook voor de leerling toch nog niet zo'n gek boek is. Jongeren hebben daar een goede neus voor.
- Moralisieren moet vermeden worden, net als het brengen van een bijbelse boodschap als 'de waarheid' en 'goed' voor de leerling nu. Als bijbelverhalen in het verleden wel moraliserend gebracht zijn, kan dat een negatieve invloed op jouw les met bijbelverhalen hebben. (De Schepper, p.305)
- De verhalen en levensbeschouwelijke thema's moeten aansluiten bij de belevingswereld en de taal van jongeren.
- De verhalen en levensbeschouwelijke thema's moeten aansluiten bij de cognitieve, morele en affectieve ontwikkeling van jongeren.⁶⁰

Een bijbelverhaal als werkvorm

Bij dit onderdeel volg ik de indeling van Van der Harst in de vier V's, voorbereiding, vertellen, verhelderen en variëren. Het verhaal zal zoals eerder besproken, altijd in combinatie met responsieopdrachten in de les gebruikt worden. Ik wil rekening houden met de hierboven genoemde randvoorwaarden en aandachtspunten.

Vorbereitung

De voorbereiding betreft de docent en de leerlingen.

- Allereerst moet de docent in de les onderzoeken welke levensbeschouwelijke thema's bij zijn leerlingen spelen. De leerling brengt in, de docent neemt de leerling serieus nemen en luistert.
- Vervolgens kiest hij een bijbelverhaal dat bij het door de leerlingen aangegeven thema past, of kiest hij verschillende bijbelverhalen waar de leerlingen uit kunnen kiezen. Welk verhaal het best bij welk levensbeschouwelijke thema past valt buiten de onderzoeksvraag van deze scriptie.⁶¹ De docent komt tegemoet aan de eis dat het verhaal moet aansluiten bij de taal en belevingswereld van de leerling door een versie van het verhaal in modern Nederlands als uitgangspunt te nemen, eventueel door het verhaal zelf te bewerken.
- De docent onderzoekt en houdt rekening met de cognitieve, affectieve en morele ontwikkeling van de leerlingen. Dat betekent bijvoorbeeld dat hij niet zonder meer uitgaat van beheersing van bijvoorbeeld de vaardigheid om de werkelijkheid symbolisch te kunnen zien.
- Hij formuleert heldere doelen waarbij aangegeven is welke vaardigheden en competenties hij wil dat de leerlingen ontwikkelen.⁶² Hij moet de leerlingen laten weten wat zijn bedoeling is met het gebruik van een bijbelverhaal.
- Hij zal besluiten welke methode en werkvormen hij samen met het verhaal zal gebruiken. Kies je voor de methode van de interspirituele dialoog, het mystagogisch-communicatieve ontmoetingsleren ofwel 'learning in the presence of the other'⁶³ zoals Roebben dat voorstaat of leg je, zoals De Kort, nadruk op de creativiteit die het bijbelverhaal in zich

⁶⁰ Fowler zegt over verhalen in de mythisch-letterlijke fase, dat verhalen met veel fantasie en symboliek, heldenverhalen of scheppingsverhalen, ook uit andere culturen zijn zeer geschikt. Daarnaast zal aan het eind van deze fase de rationaliteit zich ontwikkelen. Dan is het goed door middel van creatieve expressie extra aandacht te besteden aan de fantasie. (De Schepper, p.202 e.v.)

⁶¹ Roebben vraagt de theologische wetenschap leessleutels te leveren voor bijbelverhalen voor gebruik in de les levensbeschouwing vandaag. Welke bijbelverhalen zijn geschikt voor de bespreking van welke existentiële sleutelvragen (Roebben, p.118)

⁶² Bijvoorbeeld de vaardigheden van Geurts of De Schepper. (Geurts, p.20; De Schepper, p.148-149)

⁶³ Roebben citeert hier Mary C. Boys. (Roebben, p.157)

draagt en bij leerlingen kan oproepen. (Roebben, p.151; De Kort, p.15) Ook al is het doel van beide methodes inzicht krijgen in de eigen manier van in het leven staan, de organisatie van de les en de keuze van de werkvorm zal door de methode beïnvloed worden.

- De docent zal het leerproces van de leerlingen begeleiden. Daarvoor heeft hij kennis in huis over de levensvragen van de leerlingen en de sleutelervaringen en antwoorden van religieuze tradities. Hij kan de levensvragen of anders genoemd de grensvragen van de leerlingen thematiseren, voorbeelden geven, leerlingen op de verhalen laten reflecteren en hun ervaringen laten verwoorden.⁶⁴ In tegenstelling tot Bulckens vinden zowel De Schepper als De Kort dat de docent geen bijbeldeskundige hoeft te zijn. De leerlingen zullen verhalen eerder zien als een spannend verhaal. (De Schepper, p.305; Bulckens, p.242) De docent moet kritisch zijn op bronnen. Hoewel religies bronnen van wijsheid zijn, mogen die bronnen niet fundamentalistisch gebruikt worden. (Roebben, p.114) Ook moeten er geen clichés over tradities bevestigd worden vanuit een exotenpositie zoals bijvoorbeeld hindoeïsme stevast verbinden met een heilige koe. (De Schepper, p.183)
- De docent moet kritisch kunnen kijken naar zijn vak en waar nodig bijstellen. De docent zal steeds moeten bedenken dat in zijn spreken over de bijbel altijd ook zijn eigen cultuur en religieuze traditie meesprekt. (Bulckens, p.242) De maatschappij verandert voortdurend. Daar zullen niet alleen de leerlingen maar daar zal ook de docent zich steeds weer op moeten afstemmen.

Vertellen - verbeelden

Vertellen is een van de manieren van ‘verbeelden’ die De Schepper beschrijft als te ontwikkelen levensbeschouwelijke competentie. Er zijn echter meer creatieve verbeeldingsvormen zoals drama, muziek of schrijven. Alle kunnen verschillende functies hebben binnen de les. Ik zet hier ter verduidelijking functies van ‘vertellen’ en ‘drama’ onder elkaar.

- Vertellen nodigt uit tot interactie en dialoog. Het kan de docent zijn die vertelt, maar het kunnen ook de leerlingen zijn. De keuze heeft weer gevolgen voor de keuze van het verhaal en de inbedding in de les. In deel 2 ben ik hier uitgebreider op ingegaan.
- Drama stimuleert veelal non-verbale, reflectie waarvan het effect niet direct te meten is. Leerlingen zijn actief betrokken. De docent moet de leerling vertrouwen. Drama heeft veel mogelijkheden, zoals bijvoorbeeld: tableau vivant of improvisaties.⁶⁵ Een verhaal dat je wilt spelen moet boeiend zijn en actie bevatten. Er moeten voor de leerlingen herkenbare problemen zijn waar een oplossing voor gezocht moet worden. Drama is niet geschikt om een ‘boodschap’ te brengen. Het eerste testament bevat meer voor drama geschikte verhalen zoals: Adam en Eva of de toren van Babel dan het tweede testament. Het tweede testament is compacter van stijl, gelaagd, met korte gebeurtenissen en met meer filosofisch getinte teksten. De gelijkenissen uit het tweede testament zijn wel geschikt voor dramatisering. (De Schepper, p.277)

Verhelderen

Naast het op een creatieve manier verbeelden van het bijbelverhaal is het voor het leerproces van belang dat het verhaal en het thema in een bepaalde context gezet worden. Een leerling kan daarmee een vervolgstap in het leerproces maken. De leerling internaliseert dat wat hij

⁶⁴ Roebben komt in drie stappen in een goed gepland leerproces tot religieus ‘ontstollen’: 1. het bepalen van de sleutelervaringen die besproken zullen worden en die aansluiten bij de levensvragen van de leerlingen; 2. (het belangrijkste) het vloeibaar maken van de sleutelverhalen (vanuit de eigen ervaring en religieuze herkomst) om bij de religieuze sleutelervaringen te komen en je laten inspireren door de vernieuwde blik op de sleutelervaring; 3. het verzamelen en formuleren van structurerende inzichten van wat geleerd is. Roebben noemt dit proces: levende traditie. (Roebben, p.172)

⁶⁵ Overigens mag je niemand dwingen tot spel. Na overleg met de leerling kun je die leerling een andere taak geven in bijvoorbeeld de organisatie. (De Schepper, p.277-283)

heeft gezien of gehoord, brengt dat bij de eigen ervaring en maakt een creatieve verwerkingsopdracht.⁶⁶ Daarvoor kun je verschillende dingen doen.

- De basisvaardigheden waarnemen en verbeelden combineren met levensbeschouwelijke basisvaardigheden zoals redeneren (waaronder filosoferen) en communiceren. (De Schepper, p.300)
- Aanvullende historisch-kritische informatie aanreiken. De bijbel is immers geen boek van nu. Het zijn verhalen uit een andere cultuur dan de onze. Informatie over de ontstaansgeschiedenis kan ook een letterlijke, fundamentalistische lezing voorkomen. (Bulckens, p.283) Je kunt leerlingen ook zelf onderzoek laten doen naar deze informatie. Zelf onderzoek doen maakt nieuwsgierig.
- Bijbelverhalen symbolisch lezen. De door beelden opgeroepen ervaringen kunnen worden herkend en kunnen aansluiten bij het levensbeschouwelijke thema dat de leerlingen bezig houdt dat aan de grondslag ligt van de keuze voor dit verhaal.
- Het verhaal met de structurele tekstanalyse onderzoeken. Deze structurele analyse kan gecombineerd worden met andere opdrachten. Dit is een hermeneutische vorm van onderwijs. De tekst wordt thematisch besproken.⁶⁷ (Bulckens, p.250-251) Deze literaire analysevorm neemt de tekst zoals die voor je ligt als uitgangspunt. De tekst wordt op drie niveaus geanalyseerd.
 - o Het discursieve niveau, waar het om concrete zaken gaat. Er wordt gekeken naar wie, wat, wanneer, waar in het verhaal doet.
 - o Het narratieve niveau dat gaat over de narratieve ontwikkeling van de verschillende personages in het verhaal. Je geeft antwoord op vragen als: hoe verloopt de gebeurtenis of handeling voor de personages?
 - o Het logisch-semantisch niveau waar de dieper liggende motieven van de tekst in de vorm van tegenstellingen aan het licht komen.

Deze methode sluit aan bij de eerder genoemde randvoorwaarden voor het gebruik van bijbelverhalen in de les levensbeschouwing van Waterlander omdat je binnen de tekst blijft. Dit kan een tegenwicht bieden tegen moraliserende, esthetiserende en normatieve lezing van de bijbeltekst. Je bevordert actief en constructief lezen, groepsinteractie en mogelijkheden voor actualisatie. (Bulckens, p.297) Gevonden motieven in de tekst kunnen verbonden worden met de ervaringen van de leerlingen. De lezer herschrijft het verhaal op zijn manier en wordt daarmee deel van een levende traditie.⁶⁸ (Bulckens, p.299) Er is geen voorkennis nodig. De docent is begeleider van het analyseproces. Op een dergelijke manier kun je mijns inziens ook naar bijbelverhalen in andere media zoals film kijken.

Variëren

Afwisseling is vanuit didactisch oogpunt noodzaak. Het bevordert de motivatie van leerlingen om te leren. Het kan een sleur doorbreken en leerlingen alert maken.

- Wissel daarom werkvormen en invalshoek en ook verbeeldingswijzen zoals tekst, (bewegend) beeld, drama, spel en muziek af. (Bulckens, p.243) Gebruik ook de moderne digitale media die leerlingen aanspreken.

⁶⁶ Zoals al eerder gezegd, benadrukken zowel Roebben als De Schepper dat in de les levensbeschouwing bij het aspect ervaring moet worden aangesloten. Als dit achterwege blijft, leidt dat tot vrijblijvendheid in de levensbeschouwelijke dialoog wat vervlakking en ontkenning van verscheidenheid tot gevolg heeft. Ook Geurts benadrukt dat de les niet beperkt mag blijven tot technisch benoemen van levensvragen. Leerlingen moeten ook leren om te gaan met levensvragen. Hij spreekt over contextueel onderwijs. (Geurts, p.18)

⁶⁷ De hermeneutiek past bij de methodes van de meeste auteurs in het eerste deel van deze scriptie.

⁶⁸ Volgens Bulckens is het niet de bedoeling dat de tekst alleen de menselijke ervaring bevestigt. Bijbelverhalen functioneren dan alleen maar als verheldering van ervaringen nu. Hij is immers uit op dubbele ontsluiting. (Bulckens, 242 en 251)

- Kies verhalen uit verschillende levensbeschouwingen, afgestemd op de leerlingen en de school. Op een school waar iedereen, ook de leerlingen, het erover eens is dat de christelijke traditie een voorkeurspositie heeft, zal vaker een bijbelverhaal worden gekozen.
- Wissel ook het soort verhalen af. Informatieve verhalen (over andere mensen toen en nu) kunnen helpen bij het ontwikkelen van de vaardigheden verkennen, waarnemen en verbondenheid beleven. Spiegelverhalen (over voor leerlingen herkenbare situaties) kunnen helpen bij het ontwikkelen van de vaardigheden redeneren en traditie hanteren. Beeldende verhalen (ook mythes, wonderverhalen) kunnen helpen bij het ontwikkelen van de vaardigheden waarnemen, verbeelden, transcendentie zien en traditie hanteren.
- Doseren is ook geboden. Richt je niet alleen op de cognitieve of de creatieve ontwikkeling van de leerling. Benader de ervaring van de leerling niet alleen direct, maar ook indirect via bijvoorbeeld spiegelverhalen. (De Schepper, p.183; p.191, p.286)

Deel 4: Conclusies - Kun je bijbelverhalen zinvol gebruiken in de les levensbeschouwing in de basisvorming van de middelbare school in deze tijd?

Inleiding

Uit het voorgaande concludeer ik dat bijbelverhalen inderdaad zinvol gebruikt kunnen worden in de les levensbeschouwing in de basisvorming van de middelbare school in deze tijd.

Met zinvol gebruik bedoel ik nogmaals: aansluitend bij de pedagogisch-didactische inzichten van deze tijd, passend bij de leerling en zijn niveau voor wat betreft de cognitieve, affectieve en morele ontwikkeling en de docent van deze tijd en passend bij de vakinhoudelijke doelen die je je stelt. Daarom zal ik de conclusies net als in mijn tussenbalans aan het eind van deel 1 onderverdelen in:

- Bijbelverhalen en het vak levensbeschouwing
- Bijbelverhalen en het pedagogisch-didactisch aspect
- Bijbelverhalen en het ontwikkelingspsychologische aspect
- Bijbelverhalen en het sociaal-culturele aspect

De conclusies vullen elkaar aan.

Bijbelverhalen en het vak levensbeschouwing

- Bijbelverhalen passen in het vak levensbeschouwing dat wil werken met de levensbeschouwelijke optiek. De verhalen worden thematisch gebruikt. Via een verhaal, dat kan een bijbelverhaal zijn, kan een leerling op een andere manier naar zijn eigen levensverhaal gaan kijken. Bijbelverhalen geven stof tot nadenken. Ze geven ervaringskennis. Levensbeschouwelijk leren is bemiddeld leren. Er kan geleerd worden als de ervaring van de leerling met een levensbeschouwelijk thema aansluit bij de levensbeschouwelijke ervaring van mensen in het verhaal zonder dat de leerling zich kwetsbaar hoeft op te stellen.
- Bijbelverhalen passen in het vak levensbeschouwing omdat ze een voorbeeld geven van hoe mensen met een bepaalde godsdienstige levensbeschouwing met levensvragen in hun tijd zijn omgegaan. Daarnaast geven ze een voorbeeld van verhalen die mensen met een christelijke levensbeschouwing nu tot voorbeeld voor hun handelen strekken. De verhalen staan in dienst van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling.
- Bijbelverhalen passen in het vak levensbeschouwing dat ontwikkeling van levensbeschouwelijke communicatie als middel en als doel ziet. Ze bieden leerlingen met metaforen en symbolen de mogelijkheid en de ruimte om hun eigen ervaring met levensbeschouwelijke thema's te bespreken of anderszins te verbeelden.
- Bijbelverhalen bieden in hun context gebracht feitenkennis over de christelijke godsdienstige levensbeschouwing.
- Bijbelverhalen passen in het vak levensbeschouwing dat wil bijdragen aan het voorbereiden van leerlingen op zelfstandig leven in een sociale gemeenschap die divers is. Ze passen binnen een concept dat zingeving als sociaal leren ziet.
- Voorwaarden voor het gebruik van bijbelverhalen zijn: afzien van absolute waarheidsaanspraken, geen geloofsoverdracht, niet moraliseren, inzicht van de docent in de eigen levensbeschouwing en de eigen houding ten aanzien van bijbelverhalen. Een probleem kan zijn dat leerlingen wel absolute waarheidsaanspraken willen doen gelden en er een onverenigbaarheid van opvattingen blijkt.

Bijbelverhalen en het pedagogisch-didactisch aspect

- Bijbelverhalen kunnen gebruikt worden in leerlinggericht activerend onderwijs waarbij de leerling ook construerend kan leren en binnen het leerconcept van de richtlijnen van effectief onderwijzen van Geerligns.
- Met bijbelverhalen, als overgeleverde verhalen, kunnen verschillende levensbeschouwelijke vaardigheden en competenties geoefend worden. Voor de korte termijn kunnen toetsbare concrete leerdoelen opgesteld worden. Moeilijker is het opstellen van toetsbare concrete leerdoelen op de langere termijn.
- Bijbelverhalen zijn zelf creatieve producten, zij kunnen aanzetten tot creatieve verwerking van levensbeschouwelijke vragen en antwoorden door leerlingen. Een voordeel is dat bijbelverhalen verschillende genres, beelden en motieven met zich meebrengen.
- Bijbelverhalen kunnen gevarieerd gebracht worden met gebruik van verschillende media waaronder de digitale media en de virtuele wereld.

Voorwaarden zijn:

- De leerling moet begin en eindpunt van de les zijn. De werkvormen mogen niet los van de leerlingen gebruikt worden. Het bijbelverhaal wordt gekozen vanuit de situatie van de leerling.
- De leerling moet de vrijheid hebben om zelf conclusies te kunnen trekken bij het levensbeschouwelijke onderwerp.
- De docent moet zowel kennis aandragen als de leerling begeleiden in zijn leerproces. Dit vraagt een open luisterende opstelling naar de leerling.
- Om de leerling uit te dagen tot een actief construerend leren zal de manier waarop het bijbelverhaal gebruikt wordt, moeten aansluiten bij de belevingswereld, de taal, de ervaring van de leerling.
- De groep moet veilig zijn.

Bijbelverhalen en het ontwikkelingspsychologische aspect

- Bij het opstellen van de lesdoelen, de keuze van het levensbeschouwelijke thema en het bijpassende bijbelverhaal en aanvullende werkvormen zal de docent moeten afstemmen op de niveaus van cognitieve, morele en affectieve ontwikkeling van de leerlingen. Hoe zal een leerling het verhaal verstaan? In hoeverre is de leerling bijvoorbeeld in staat het verhaal symbolisch te begrijpen?
 - o Voordat de lesdoelen worden vastgesteld, zal de docent de beginsituatie van de cognitieve, morele en affectieve ontwikkeling van leerlingen moeten onderzoeken. Deze zullen altijd divers zijn.
 - o Door de tijd heen zal dit onderzoek herhaald moeten worden. Het gaat immers om processen zonder vaste uitkomst die individueel verlopen. Als dat niet gebeurt, kan de leerling niet aan de voor de les gestelde doelen voldoen.

Bijbelverhalen en het sociaal-culturele aspect

- In onze samenleving speelt religie een andere rol dan in de afgelopen decennia. Een bijbelverhaal is weliswaar een overgeleverd verhaal en kan als zodanig in de les levensbeschouwing gebruikt worden, maar datzelfde verhaal hoort ook bij de christelijk godsdienstige levensbeschouwing. Die christelijke godsdienst is deel van onze geschiedenis. Dat zal, positief of negatief, meespelen in de perceptie van de leerlingen en in de opstelling van de docent. Daarom zal de docent in de les moeten uitleggen waarom hij een bijbelverhaal wil gebruiken. Er mag geen sprake zijn van het willen overbrengen van de christelijke boodschap. Het verhaal mag zoals gezegd niet als absolute waarheid gebracht worden. Moraliseren is niet gewenst.

- De diversiteit in de samenleving werkt door in diversiteit in de klas. De docent zal naast bijbelverhalen ook verhalen uit andere godsdienstige levensbeschouwingen gebruiken. Interesse in nieuwe spiritualiteit kan een uitdaging vormen. Ook daar kunnen verbanden worden gelegd, zonder apologetisch te worden overigens. Dit komt tevens tegemoet aan de didactische wens om te variëren.
- De beginsituatie bij jongeren ten aanzien van levensbeschouwelijke vaardigheden is ook divers. Die beginsituatie zal ook eerst door de docent onderzocht moeten worden. Hij moet rekening houden met de uitkomst.

Literatuur

- Alma, H. en J. Janssen**, 'Jeugd en zingeving: een open vraag', in: *Zin op school. Zingeving in het voortgezet onderwijs*, Alma, H. e.a., KSGV, Nijmegen, 2000.
- Bulckens, J.**, *Zoals eens op de weg naar Emmaüs*, Acco, Leuven, 1994.
- Burggraaff, H.**, 'Geloven van drie tot achttien. Een benadering vanuit de ontwikkelingspsychologie', in: *Dossier bijbel en katechese*, N. Bulter c.s. (red.), HKI, Nijmegen, 1985. (pp.277-310)
- Charpentier, E.**, *Pour lire l'Ancient Testament*. Les Editions du Cerf, Paris, 1980. In de Nederlandse vertaling, *Wegwijs in het oude Testament*. Ten Have, Baarn, 1987.
- Ebbens, S., e.a.**, *Effectief leren in de les. Basisvaardigheden voor docenten*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1996.
- Geerligts, T., T. van der Veen**, *Lesgeven en zelfstandig leren*. Van Gorcum, Assen, 2002.
- Geurts, T., T. Streppel**, 'Profetisch contra fetisj', in: *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, jrg. 1 (2001) 6. (pp.5-20)
- Grimmitt, M.H. (ed)**, *Pedagogies of Religious Education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*, Great Wakering, Essex, UK, McCrimmons Publishing Co.Ltd, (2000).
- Harst, A. van der**, *Verhalen verbinden: ruimte voor vertellen op school*, CPS, Amersfoort, 2007.
- Kort, B. de**, 'Ik laat u niet gaan. Over creatieve omgang met bijbelverhalen' in: *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, jrg. 3, (2003) 1. (pp.15-22)
- Lier, J. van**, 'Ontmoeten in het labyrint van de mensheid. Interlevensbeschouwelijke communicatie in het voortgezet onderwijs', in: *Zin op school. Zingeving in het voortgezet onderwijs*, Alma, H. e.a., KSGV, Nijmegen, 2000.
- Nederlandse Katholieke Schoolraad**, Kerndoelen van godsdienst/levensbeschouwing in de basisvorming, geen jaartal, NKS, Den Haag.
- Nederlandse Katholieke Schoolraad**, Een nieuw raamleerplan voor het Godsdienstonderwijs op katholieke scholen voor voortgezet onderwijs, (ook wel Brochure B genoemd), 1989.
- Rijksen, H.M.G.J., L. Segers**, *Levensbeschouwing en ethiek in educatieve beroepen*. Deel 1, basisbegrippen. Damon, Best, 1992.
- Roebben, B.**, 'Bijbelverhalen in levensbeschouwelijk onderwijs', in: *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, jrg. 3, (2003) 1. (pp.26-34)
- Roebben, B.**, *Godsdienstpedagogiek van de hoop. Grondlijnen voor religieuze vorming*, Acco, Leuven, 2007.
- Schepper de, J., M. Zagers e.a.**, *Levensbeschouwing ontwikkelen : didactiek voor godsdienst/levensbeschouwing in het primair onderwijs*, Kwintessens Uitgevers, Hilversum, 2004.
- Waterlander, K.**, 'Wat kun je met de bijbel doen op scholen waar je uitgaat van het kind?' in: *Dossier bijbel en katechese*, N. Bulter c.s. (red.), HKI, Nijmegen, 1985. (pp.217-223)

Websites genoemd in de tekst

<http://www.e-changes.nl/landeninformatie/schoolsysteem11-15.html>
<http://www.learningandteaching.info/learning/constructivism.htm>
<http://www.igs.net/~cmorris/zpd.html>
<http://www.onderwijsachterstanden.nl/zit.php/dossiers/zitdos018.html>
<http://mens-en-samenleving.infonu.nl/psychologie/5285-attitudes-en-gedrag.html>