

## DOORGAANDE LIJNEN

*leerplanontwikkeling voor het vak levensbeschouwing in het Nederlands voortgezet onderwijs*

### Ter inleiding

Hoe bereiden wij onze leerlingen voor op de multiculturele en multireligieuze samenleving? Hoe kunnen leerlingen subject worden van hun eigen leerproces? Wat moet er dan veranderen in doel en programma van het levensbeschouwelijk onderwijs? Drie thema's, die in recente toonaangevende publikaties op het terrein van levensbeschouwelijk onderwijs een constant aandachtspunt vormen<sup>1</sup>. Ontwikkelingen en opties worden door de betreffende auteurs geplaatst en verantwoord vanuit de bredere context van de huidige tijd. Daarbij klinken voortdurend begrippen als individualisering, emancipatie, pluralisme en secularisatie. Begrippen, die op processen wijzen welke het onderwijs fundamenteel raken, soms in een crisis brengen, maar meestal heilzaam uitdagen.

Docenten levensbeschouwing zijn momenteel vooral met twee zaken bezig. In de eerste plaats is er een algemene herstructurering van het voortgezet onderwijs gaande, bestaande uit de invoering van de "basisvorming" vanaf 1993 en de voorbereiding van het "tweede fase onderwijs", dat volgens planning in 1998 wordt ingevoerd<sup>2</sup>.

In de tweede plaats zijn de docenten bezig met de overgang van *godsdiensonderwijs* of *schoolcatechese*, die bijna uitsluitend op het christendom waren gericht, naar een invulling van het vak, nu *levensbeschouwing* genoemd, waarin de pluriformiteit van de seculiere en multireligieuze samenleving tot uitdrukking wordt gebracht.

Op het eerste gezicht kunnen beide zaken als ingrijpende veranderingen worden gezien. Daarbij worden immers op allerlei kruispunten keuzen gemaakt en soms ook grenzen overschreden. Bij nader inzien kunnen dezelfde zaken ook als momenten binnen een continu proces van geleidelijke ontwikkeling worden gekarakteriseerd. Daarom staat deze bijdrage over de leerplanontwikkeling in de laatste vijf jaar onder de titel *Doorgaande lijnen*. Zowel inhoudelijk als pedagogisch-didactisch wordt voortgebouwd op eerder ingezette ontwikkelingen. Inhoudelijk: bijvoorbeeld de benadering van de verschillende godsdiensten die in de nieuwe methoden wordt gevolgd, ligt in het verlengde van verklaringen van het Tweede Vaticaans Concilie en de opzet van *De Nieuwe Katechismus*, de Nederlandse uit 1966. Pedagogisch-didactisch: aanzetten voor bijvoorbeeld de huidige nadruk op differentiatie en zelfstandig leren zijn al te vinden in publikaties rond de middenschool in de jaren negentig<sup>3</sup> en het *Didactisch Werkvormen Boek* dat de Vereniging van Katechese Docenten (VKD, thans VDL) in 1984 uitgaf<sup>4</sup>.

Jef Bulckens heeft ook de Nederlandse ontwikkelingen steeds met interesse gevolgd en er zorgvuldig verslag van gedaan in zijn publikaties over catechese en godsdiensonderricht. Wij leveren graag een bijdrage aan deze bundel bij het afscheid van Jef Bulckens als hoogleraar, die ook voor de ontwikkelingen in Nederland van groot belang is geworden. Over de kwaliteit van zijn "begrijpend lezen" hebben we nooit te klagen gehad. Jef Bulckens leverde daarbij kritisch commentaar en inspireerde met zijn eigen reflecties en didactische uitwerkingen. Wij hebben ook jarenlang van zijn grote eruditie mogen profiteren in de redactie van *Verbum* en bewaren de beste herinneringen aan zijn collegiale samenwerking en vriendschap.

### Inrichting van het vak levensbeschouwing

Voor de inrichting van het vak levensbeschouwing zijn niet alle ontwikkelingen in de moderne maatschappij even belangrijk. Voor dat doel kan men zich beperken tot vier sleutelbegrippen in het veranderingsproces van de moderne wereld. Met behulp van die vier begrippen kan een pedagogisch-didactisch model worden geconstrueerd met vier daaraan corresponderende scharnierpunten in het onderwijs (zie schema).

### ***Individualisering ---> differentiatie***

Individualisering wordt vaak als een negatieve ontwikkeling gezien, meestal ten onrechte. Bij de presentatie van *Individualisering en religie*, een nieuwe studie van Hans van der Ven, kopt een landelijke krant (zie *Trouw* van 23 februari 1995): "Individualisering hoeft geen bedreiging te zijn"<sup>5</sup>. Individualisering mag dus en wordt zelfs gelegitimeerd door diverse wetenschappen: naast de theoloog Van der Ven, door de politicoloog Van Deth, de cultuur- en godsdienstsocioloog Schreuder en de algemene socioloog De Moor. Docenten levensbeschouwing hadden al eerder de positieve kanten van het individualiseringsproces bij leerlingen ontdekt. Vernet signaleerde al in 1981 de volgende verschuivingen ("déplacements") bij jongeren<sup>6</sup>. Veel jongeren:

- 1zijn eerder op zoek naar "wijsheid" en spiritualiteit dan naar een godsdienst of een leer;
- 2staan meer open voor de persoonlijke, zoekende, religieuze ervaring dan voor het vaststaande, objectieve en collectieve dogma;
- 3vinden de actuele beleving belangrijk, niet zozeer het instituut;
- 4hebben meer waardering voor een waarachtige houding dan voor een notionele waarheid.

Deze individualisering heeft niet alleen betrekking op de traditie waarin jongeren zijn opgegroeid. Op dezelfde wijze grazen zij in steeds wijder kringen rond het ouderlijk erf. In de literatuur wordt dit "bricolage" genoemd: iets zelf in elkaar knutselen. Zo construeren jongeren zich continu een eigen zingevingsgeheel met gebruikmaking van verhalen en ideeën, rituelen en symbolen die zij onderweg aantreffen. Levensbeschouwing als bouw pakket, verkrijgbaar in supermarkt en doe-het-zelf zaak.

In het *Didactisch Werkvormen Boek* van de VKD werden reeds eerder allerlei werkvormen verzameld die op genoemde verschuivingen in de levensbeschouwelijke ontwikkeling van jongeren zijn afgestemd. De sindsdien uitgekomen methoden passen zulke werkvormen steeds consequenter toe. Door middel van bijvoorbeeld belevingsanalyse van verhalen en audiovisuele vormen van expressie, naast de gebruikelijke cognitieve werkvormen, maken de leerlingen op gedifferentieerde wijze contact met religieuze tradities en bij voorkeur met concrete mensen die deze traditie persoonlijk beleven. De leerlingen geven daarbij uitdrukking aan eigen ervaringen, ideeën en gevoelens en leren daarover op cognitief en affectief niveau met elkaar te communiceren. Onderlinge uitwisseling en persoonlijke verwerking worden gestimuleerd door afwisseling van instructie, klasgesprek, werken in tweetallen en kleine groepen en in individuele opdrachten. In de handleiding bij de methode *Labyrint* worden suggesties gegeven om in iedere les naast instructie en klasgesprek ook individueel en in groepjes te werken<sup>7</sup>.

De nieuwe methoden voorzien ook door inhoudelijke differentiatie in de "scharrelbehoefte" van de leerlingen: ze verdiepen zich gezamenlijk behalve in het christendom ook in andere levensbeschouwingen, godsdienstige en niet-godsdienstige. Daarbij kunnen telkens weer keuzemogelijkheden worden ingebouwd door simultaan uit te voeren opdrachten: sommigen bestuderen geboorterituelen van christenen, anderen van moslims en weer anderen van humanistisch georiënteerde mensen. Wanneer met deze didactiek in de basisvorming wordt gewerkt, is dat voor leerlingen en docenten een goede vooroefening van het tweede fase onderwijs waarin serieus werk wordt gemaakt van individuele leercontracten.

### **Stelling 1**

*Differentiatie* als didactisch model is een adequate reactie op het proces van *individualisering*, dat zich in heel de samenleving, ook binnen de kerken en andere levensbeschouwelijke groeperingen, afspeelt.

### ***Emancipatie ---> instrumentatie***

In de hierboven beschreven, positieve zin is individualisering een uitvloeisel van emancipatie. Emancipatie is een voortdurende beweging van groepen en individuen om vrij te kunnen kiezen en mondig mee te kunnen spreken. Dat geldt voor alle terreinen van het leven, ook de laatste instituten die mensen bij uitstek afhankelijk maakten en probeerden te houden: de medische macht, de rechterlijke macht en de kerkelijke macht. Voor kerk en theologie heeft Hans van der Ven het emancipatiestreven uitvoerig bestudeerd en beschreven. Zijn conclusie is duidelijk. In zijn *Kritische godsdienstdidactiek* schrijft hij: "De uittocht van de pedagogiek/didactiek uit de theologie en andersom is niet meer ongedaan te maken. Emancipatie houdt immers met name in: emancipatie uit de bevoogding van religie, kerk en theologie. Een weg terug is er niet meer<sup>8</sup>." Van artsen wordt tegenwoordig verwacht dat zij hun patiënten zoveel kennis en inzicht verschaffen, dat dezen mee kunnen oordelen over de zinvolheid van medische handelingen en in staat zijn al dan niet met een operatie of medicijnkuur in te stemmen. Zo kunnen in onze moderne cultuur ook religieuze autoriteiten niet meer voor anderen uitmaken wat mensen tot heil strekt. Mensen willen achter de schermen van de openbaring mee kijken en zelf de bronnen raadplegen, waarop religieuze uitspraken en morele richtlijnen zijn gebaseerd.

Een op emancipatie gerichte pedagogiek - indertijd in de discussie rond de middenschool fel omstreden - wordt thans in de basisvorming en de opzet van het tweede fase onderwijs volop geoperationaliseerd. Centraal in de basisvorming staat de ontwikkeling van vaardigheden: algemene studievaardigheden - vaardigheden om zelfstandig op een bepaalde vakgebied te opereren - vaardigheden om vrij en verantwoordelijk te leven en te handelen in een open, dynamische samenleving. Met deze vaardigheden kunnen leerlingen ook later zelf zorgen dat hun kennis en inzicht op de diverse vakgebieden of terreinen van het leven actueel blijven.

Geldt dit ook voor het vak levensbeschouwing, dat vanouds op verkondiging en overdracht was gericht? Welke bijdrage kan het vak levensbeschouwing leveren aan de algemene vaardigheden voor menswording in vrijheid en mondigheid? Het verlaten van het model van monoreligieuze opvoeding in het onderwijs is per se al een bijdrage aan emancipatie. "Een godsdienstonderricht op katholieke scholen dat in dialoog treedt met andere kerken en wereldgodsdiensten, biedt", aldus Herman Lombaerts, "een dubbel voordeel: het laat toe de geloofwaardigheid van de christelijke traditie meer objectief te onderzoeken en het kan de persoonlijke instemming met deze traditie bevorderen<sup>9</sup>." Onderzoek bij jongeren heeft Joep de Hart tot beeldrijke conclusies geleid: "Jongeren staan erop hun eigen hemels baldakijn in elkaar te mogen knutselen" en "Ze zijn niet geïnteresseerd in zuilen, maar velen lijken wel op zoek naar fundamenten<sup>10</sup>." Het belang van de levensbeschouwelijke optiek, waarbij leerlingen de basisbegrippen en dimensies van levensbeschouwing kennen en kunnen hanteren, draagt ook in hoge mate bij aan hun levensbeschouwelijke emancipatie. Op deze wijze krijgen zij zelf de instrumenten in handen om op levensbeschouwelijk gebied zelfstandig te opereren.

## **Stelling 2**

*Instrumentatie* als doel van onderwijs is de geëigende toerusting van mensen in het proces van *emancipatie* dat personen en groepen steeds voor nieuwe opgaven stelt.

### ***Pluralisme ---> communicatie***

Pluralisme is in Nederland niet begonnen met het binnenkomen van "vreemde" godsdiensten als hindoeïsme en islam. Pluralisme is een verschijnsel dat Nederland al vanaf de Reformatie kenmerkt. Het verschijnsel wordt nu wel anders benoemd en gewaardeerd. Voorheen ontkenden kerken het pluralisme door in termen van eigen waarheid tegenover de dwaling van anderen te denken. Nu realiseren we ons steeds duidelijker hoe beperkt ieders religieus denken en handelen is. We erkennen de meervoudige aanwezigheid van dezelfde God in de spiritualiteit van de verschillende

christelijke denominaties en andere religies. Dat is geen vrijblijvend relativisme, maar eerbiediging van Gods grootheid en liefde voor alle mensen. Meer nog dan een bont-christelijk Nederland vraagt een multiculturele en multireligieuze samenleving om communicatie tussen mensen en groepen ook op het niveau van de levensbeschouwing. Dit alles sluit aan bij het streven in de vroegere schoolkatechese de ervaringsdimensie aan te boren en langs die weg geloof en leven (openbaring en ervaring, bijbel en actualiteit, enzovoort) op een vitale wijze met elkaar te verbinden. Daarmee wordt tevens recht gedaan aan de erkenning in de theologie dat de dragende ideeën of metaforen van het christendom en andere religies steeds weer opnieuw in communicatie dienen te worden gebracht met de antropologische constanten die bij alle mensen, culturen en religies worden aangetroffen. Dat helpt leerlingen zich deze metaforen eigen te maken en hun leven daarop te laten drijven. Het opent hun ogen tevens voor overeenkomstige visies en verbeeldingen van waaruit anderen leven en werken. Dat kan als de meest adequate invulling van eigentijds katholiek onderwijs worden beschouwd. Cees de Wit en Jozef Kok schreven een brochure, waarin zij concreet aangeven hoe de komst of aanwezigheid van allochtone leerlingen voor de katholieke school een extra uitdaging is om de zorg voor elke leerling afzonderlijk structureel te bevorderen en zich te bezinnen op een eigentijdse invulling van katholiek onderwijs<sup>11</sup>. De opgave is niet: allochtonen aanpassen aan de Nederlandse cultuur en de christelijke religie, maar: het katholiek onderwijs aan de verrijking met en door allochtonen en de fundamentele veranderingen die daaruit voor iedereen kunnen voortvloeien. Pluralisme dus als uitdaging tot bredere en diepere communicatie.

### **Stelling 3**

*Communicatie* is de fundamentele activiteit in het leven van mensen die, levend in een levensbeschouwelijk *pluralisme*, zich via een proces van bricolage een zingevingsysteem (veelal partieel en voorlopig) construeren.

### ***Secularisatie ---> integratie***

Het begrip secularisatie wordt in veel betekenissen gebruikt. Secularisatie wordt hier niet negatief gezien als een proces van verwereldlijking in de zin van ongelovigheid en materialisme. Met secularisatie bedoelen we vooral twee ontwikkelingen aan te duiden:

- A kunst, wetenschap, moraal, en concreet ook het onderwijs en de school onttrekken zich aan de bevoogding door kerk en religie en vragen het recht op (relatieve) autonomie;
- B in de seculariserende maatschappij bestaan geen bevoorrechte posities voor bepaalde religieuze groepen en de overheid is "neutraal": zij handelt niet op basis van religieuze wetgeving, maar vanuit principes van democratie en het humanum.

Dit alles betekent dat de samenhang tussen alle gebieden van het leven en onderdelen van de maatschappij van binnenuit gevonden moet worden. De noodzakelijke synthese moet door intelligent handelen van mensen en organiseren van samenwerking worden bereikt. In het onderwijs behoort de pretentie, dat godsdienst eigenlijk het belangrijkste en alles normerende vak was, tot de voltooid verleden tijd. Gezocht wordt naar een nieuw model om de eenheid van de werkelijkheid, die door de verschillende vakken uiteen wordt gelegd, te behouden of waar nodig te herstellen. Onderdeel van het TVS-model van basisvorming (Toepassing-Vaardigheden-Samenhang) is het aanbrengen van samenhang in de over verschillende vakken opgedeelde werkelijkheid. Dat doet een beroep op docenten om onderlinge raakvlakken tussen de vakken op te zoeken, grotere leergebieden te creëren en gezamenlijke projecten op te zetten. In de kerndoelen van de basisvorming vinden we bij alle vakken thema's van waardenoriëntatie. De overheid verleende subsidies om daarvoor een leerplan en materiaal te ontwikkelen. Dat leverde twee uitvoerige

handleidingen op, van rooms-katholieke en protestants-christelijk zijde<sup>12</sup>. Er is intussen ook allerhande aanvullend materiaal beschikbaar om waardenoriëntatie binnen alle vakken te realiseren<sup>13</sup>. Bedoeling is waardenoriëntatie uitdrukkelijk op te nemen in de leerboeken van de vakken van de basisvorming, als onderdeel van de "gewone" stof. In deze waardenoriëntatie gaat het niet alleen om "algemeen menselijke waarden" of ethiek, maar ook om de relatie daarvan met godsdienst en levensbeschouwing.

Het streven naar samenhang tussen de vakken en integratie van waardenoriëntatie in die vakken speelt ook in het tweede fase onderwijs. Zonder eigen vak en uren op te geven (integratie is *niet*: opgaan in) kan de docent levensbeschouwing hier volop aan meedoen en zo levensbeschouwing beter integreren in het geheel van de opleiding en persoonlijke vorming.

Wanneer in andere leergebieden ethiek en zingeving gegarandeerd en structureel worden ingebouwd, ontstaat er enige compensatie voor uren levensbeschouwing die ondanks alle inspanning ze te behouden toch verloren gaan. Voor de leerlingen zal levensbeschouwing meer relevant worden, wanneer ze een geïntegreerd onderdeel van de werkelijkheid blijkt te zijn, een aspect van hun beroepsvoorbereiding en een element in hun persoonlijke ontwikkeling, waarmee ieder op haar of zijn manier mee bezig is.

Voor het tweede fase onderwijs kan gebruik gemaakt worden van modelontwikkeling en inmiddels opgebouwde ervaring in het middelbaar beroepsonderwijs<sup>14</sup>. Juist in het kader van de toekomstige beroepspraktijk kunnen leerlingen opnieuw de betekenis van levensbeschouwing ontdekken, zowel van de christelijke traditie als van de religies die in de multireligieuze samenleving van Nederland een nieuwe presentie hebben gekregen.

Het is van belang te constateren dat de secularisatie in bovenomschreven zin mede door christenen zelf voltrokken wordt en ook theologisch kan worden gelegitimeerd<sup>15</sup>. In het geding zijn hier de erkenning van de eigen verantwoordelijkheid van de mens in de hem en haar door God toevertrouwde wereld en de beginnende realisering van het Rijk Gods in het hier en nu van de geschapen werkelijkheid.

#### **Stelling 4**

*Integratie* van levensbeschouwelijke vorming in heel het onderwijs is een adequate reactie op het proces van *secularisatie*, waarin aan de (relatieve) autonomie van wetenschap, ethiek, opvoeding en onderwijs recht wordt gedaan, zonder afbreuk te doen aan de heilzame werking van godsdienst en levensbeschouwing als een traditie van zingeving.

#### **Functies docenten levensbeschouwing**

De hiervoor geschetste elementen in de leerplanontwikkeling van het vak levensbeschouwing zijn niet nieuw maar trekken reeds eerder aangezette lijnen door. Toch vraagt deze ontwikkeling wel om enige bijstelling in het profiel van de docent levensbeschouwing en stelt haar/hem voor nieuwe opgaven.

De docent godsdienst/levensbeschouwing worden gebruikelijk drie rollen toegeschreven: deskundige, begeleider en identificatiefiguur of voorloper. In elk van deze drie rollen treden verschuivingen op. De integratie van levensbeschouwelijke vorming in alle vakken en heel het onderwijs is intussen zo belangrijk geworden dat je hier van een nieuwe, een vierde rol kunt spreken. Docenten levensbeschouwing zijn ook onderwijsagent voor waardenoriëntatie en zingeving in andere vakken.

De laatste jaren neemt in Nederland het aantal studenten voor het vak levensbeschouwing sterk af. Dat is niet het geval in Vlaanderen; daar neemt het aantal leraressen godsdienst opvallend toe. Mede daarom kiest Jef Bulckens in zijn nieuwe boek de vrouwelijke vorm en spreekt hij altijd over "godsdienstleerkracht", dat in het Vlaams een vrouwelijk

substantief is<sup>16</sup>. Een goed voorbeeld! Had Leonardo da Vinci ook de mannelijke en vrouwelijke vorm voor ogen toen hij het profiel van de volmaakte leerkracht tekende?

### ***Inhoudelijk deskundige***

De docent moet meer dan ooit godsdienstpedagogisch inzicht hebben in de wijze waarop kinderen en jonge mensen tot levensbeschouwing komen en daarin een eigen attitude en handelingsbekwaamheid opbouwen. De docent moet kunnen informeren of tenminste de weg weten met betrekking tot alle levensbeschouwingen, godsdienstige en niet-godsdienstige, die wij thans rijk zijn. Zij/hij moet daarbij kunnen werken vanuit de fundamentele levensbeschouwelijke optiek en derhalve enigszins thuis zijn in de vergelijkende godsdienstwetenschap. Omdat ook de expliciet levensbeschouwelijke vragen samenhangen met andere aspecten van het persoonlijk en maatschappelijk leven opereert de docent levensbeschouwing ook op raakvlakken met andere schoolvakken en hun achterliggende wetenschappen (psychologie, geschiedenis, economie, enzovoort).

### ***Begeleidster van personen en groepen***

Bulckens noemt de godsdienstleerkracht behalve een theologisch deskundige ook een "bemiddelaar, een relatiedeskundige een didacticus". Hij schrijft: "Zij helpt leerlingen meer zelfstandig zicht te krijgen op hun leven vanuit gelovig-theologisch standpunt en nodigt ze uit hun persoonlijke houding tegenover de (christelijke) godsdienst uit te klaren om er eventueel naar te kunnen handelen<sup>17</sup>."

In onderwijs dat leerlingen in staat stelt subject te worden van hun eigen leerproces is niet overdracht, maar begeleiding de kerntaak. Naar het model van de maieutiek van Socrates zal de docent handelen als een vroedvrouw/man die tevoorschijn haalt wat in de leerling zelf reeds besloten ligt en bezig is te groeien. Waar leerlingen leren met en van elkaar is de docent intermediair en moet hij deze rol feitelijk kunnen spelen in een multi-religieuze groep, waartoe ook leerlingen behoren voor wie het nog niet eens duidelijk is of zij wel een levensbeschouwing hebben. De docent zal daarbij extra zorgvuldig en agogisch verantwoord om moeten gaan met leerlingen uit culturele en religieuze minderheden. Zij/hij zal om moeten kunnen gaan met het gegeven dat sommige leerlingen vanuit hun traditie bepaalde zaken als zekerheid, heilig en inhoud van openbaring beschouwen wat voor anderen "gewoon menselijk" en onderwerp van vrije discussie is.

### ***Voorloopster***

Ook de docent neemt als persoon deel aan het proces van interlevensbeschouwelijke communicatie. Terwille van de beschikbaarheid voor alle leerlingen hoeft de docent de eigen levensvisie niet achter te houden. Tegelijkertijd is de docent ook mogelijk identificatiefiguur: geen voor-beeld dat de leerlingen letterlijk volgen, maar figuur met wie zij zich kunnen confronteren, door wie zij zich bewust worden van eigen houding en opvattingen en worden uitgedaagd deze verder te ontwikkelen. Daarbij gaat het niet in de eerste plaats om de materiële inhoud van de levensbeschouwing van de docent zelf. De docent zal vooral een voor-beeld zijn van levensbeschouwelijk zoeken en ontdekken en in die zin een voortrekker. Iemand die het eigen gelovig zoeken van de leerlingen organiseert en hen laat profiteren van haar/zijn eigen terreinverkenningen en ervaringen. Ook op de docentenrol is dus van toepassing: het gaat fundamenteel om de levensbeschouwelijke optiek.

Docenten zullen deze functie alleen kunnen vervullen als zij hun eigen spiritualiteit blijven voeden. Dat kan op veel manieren gebeuren. Van belang is het de eigen bronnen niet droog te laten vallen en tegelijk de verrijking vanuit andere bronnen niet uit de weg te gaan. Ook voor de docent kan dat juist goed samengaan. Voeding voor spiritualiteit ligt ook volop in moderne muziek, beeldende kunst en film. En niet in de laatste plaats ook in de relatie met de leerlingen.

### ***Onderwijsagente***

Waar gestreefd wordt naar samenhang in het onderwijsaanbod zullen onderlinge afstemming van vakken en gezamenlijke projecten van de docenten levensbeschouwing vragen dat zij gemotiveerd en gekwalificeerd zijn om met docenten van andere vakken tot afspraken te komen en samen te werken.

Duidelijker dan ooit worden in het tweede fase onderwijs taken geformuleerd die het eigen vak en de eigen lessen overschrijden. De docent levensbeschouwing zal onder meer in staat moeten zijn om aspecten van ethiek en zingeving in andere vakken aan te wijzen en zodanig te helpen programmeren dat deze door betreffende docenten zelf uitgevoerd kunnen worden, als geïntegreerd onderdeel van hun vakgebied. enzovoort.

Het raamleerplan voor het onderwijs in de tweede fase dat een commissie van de VDL bezig is te schrijven, bevat een inspirerend en praktisch hoofdstuk over de nieuwe functies van de docent levensbeschouwing. De organisatie van het "studiehuis" vraagt misschien wel om een heel ingrijpende cultuuromslag op school. Docenten kunnen het studiehuis alleen maar realiseren via inclusief denken en eensgezinde samenwerking.

### **Tot besluit: implicaties voor opleiding, nascholing en teamwork**

In de opleiding tot docent levensbeschouwing is tot nu toe vaak onvoldoende rekening gehouden met deze verscheidenheid aan rollen van de docenten en de breedte van de vakgebieden die deze rollen bestrijken. Omdat de opleidingsduur niet is te verlengen (misschien eerder zal worden verkort), is bezinning en hervervorming van het traditionele programma noodzakelijk geworden.

Gezien de geringe aantrekkingskracht of in ieder geval geringe feitelijke deelname aan de opleiding tot docent levensbeschouwing (althans in Nederland) is er ook nog heel wat te doen in de voorwaardenscheppende sfeer voor het vak, waartoe ook het aantal uren en de positie van het vak temidden van de andere vakken en schoolactiviteiten behoren.

"Zittende" docenten zullen gelegenheid moeten krijgen en nemen om via nascholing en andere begeleidingsactiviteiten hun inhoudelijke en agogische deskundigheden uit te breiden en te verdiepen.

Omdat het in de praktijk niemand zal lukken op alle terreinen voldoende deskundigheid op te bouwen, is de vorming van schoolsecties en regionale teams van docenten levensbeschouwing een eerste vereiste. Daarbij kunnen mogelijk ook docenten van verwante vakken betrokken worden. Voorzover dat (nog) te realiseren is moet bij het aantrekken van docenten gelet worden op het verzamelen van diverse kwaliteiten in de sectie.

Ieder docent wordt aangedreven door eigen uiterlijke factoren en innerlijke motivaties. De een put uit persoonlijke geloofsinspiratie en pastorale bewogenheid. Een ander werkt vooral uit trouw aan de eenmaal op zich genomen taak of aan de levensbeschouwelijke grondslag van de school. Een derde voelt zich het meest gemotiveerd door het contact met de leerlingen zelf en de wijze waarop zij je jong en bij de tijd houden. Een verbindend perspectief tekent Bruno Vreeburg<sup>18</sup>: "De school kan de deur nog steeds openzetten voor de spirituele reis die velen ondernemen. In de school kunnen deze ervaringen aan het woord komen, gesystematiseerd worden en van informatie voorzien."

### **NOTEN**

1 Zonder uitputtend te zijn, noemen we de volgende studies:

Chr. Hermans, *Vorming in perspectief; Grondslagenstudie over identiteit van katholiek onderwijs*. Een studie in opdracht van de Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSR), uitgegeven door het Algemeen Bureau Katholiek Onderwijs (ABKO), Den Haag/Baarn, 1993.

Tr. Andree, *Geschapen naar Gods beeld; Pleidooi voor opvoeding tot eigenwaarde en zelfrespect, omwille van de dialoog* (inaugurale rede, Utrecht, 1991, herdruk 1994); Id., *Bundeling van geestkracht hard nodig*, in *Educare*, winter 1994/1995, blz. 32-34; Id., *Levensbeschouwelijke vorming in een multireligieuze samenleving*, in *Berichten en Belangen*, 1994(182), blz. 8-16; Id., *Levensbeschouwing in de basisvorming*, in *Samenwijs*, november 1994, blz.133-135.

J. Bulckens, *Zoals eens op de weg naar Emmaüs; Handboek voor catechetiek*, Leuven, 1994; *Godsdienstondericht op de secundaire school; Handboek voor godsdienstdidactiek*, Leuven/Amersfoort, 1994.

H. Rijkse e.a., *Levensbeschouwelijke vorming; Een nieuw schoolvak*, Best, 1987.

F. Eijkman (red), *Weer zin leren; Over levensbeschouwing en educatie*, Best, 1993.

Th. Geurts, *Democratisering van levensbeschouwing; Een pleidooi voor communicatie*, in *Verbum* 60(1993)4-5, blz. 69-79);

B. de Reuver, *Het vak levensbeschouwing: een migratie tussen verleden en toekomst*, in *Verbum* 57(1990)7, blz. 132-140; *Labyrint: topografie van een methode*, in *Verbum* 60(1993)4-5, blz. 80-88;

J. van Lier, *Het Lam Gods als boekenlegger; Godsdienst --> katechese --> levensbeschouwing: een eindeloos verhaal*, in *Berichten en Belangen*, 1993(174), blz. 3-34.

- 2 Deze bijdrage verschijnt ook als onderdeel van een uitgave van het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC) te 's-Hertogenbosch met dezelfde titel *Doorgaande lijnen*. In deze uitgave wordt uitvoeriger ingegaan op de ontwikkeling van de basisvorming en het tweede fase onderwijs.
- 3 Voor uitgangspunten, experimenten, weerstanden en perspectieven van deze omstreden schoolvorm zie *Verbum* 46(1979)2.
- 4 Vereniging van Katechese Docenten, *Didaktisch Werkvormen Boek voor geestelijke en maatschappelijke vakken* (uitgegeven met didactische begeleiding van het KPC), Schiedam, 1984-1986 (6 delen).
- 5 J.A. v.d. Ven (red), *Individualisering en religie*, Baarn, 1994.
- 6 Zie J. Bulckens in *Godsdienstondericht op de secundaire school; Handboek voor godsdienstdidactiek* (hierna afgekort als *GD*), Leuven/Amersfoort, 1994, blz. 26.
- 7 J. v. Lier e.a. (red), *Labyrint* (Handleiding deel 1), Kampen, 1994, blz. 20-21.
- 8 J.A. v.d. Ven, *Kritische godsdienstdidactiek*, Kampen, 1992, blz. 128.
- 9 H. Lombaerts in *GD*, blz. 32.
- 10 J. de Hart, *Jongeren na de middelbare school; Levensbeschouwelijke opvattingen, waardenoriëntaties en sekseverschillen*, Kampen, 1994, blz. 77. De beeldspraak "hemels baldakijn" is ontleend aan P. Berger, *Het hemels baldakijn* (Utrecht, 1969).
- 11 J. Kok/C. de Wit, *Allochtone leerlingen: bijzondere leerlingen!* KPC, 's-Hertogenbosch, 1992 (reeks *Kwaliteit en verantwoordelijkheid*).



- 12 Van katholieke zijde: J. de Mönnink en F. Ogg, *Opvoeden tot verantwoordelijkheid; Waardenoriëntatie en de pedagogische opdracht in onderwijs*, Kampen, 1993.  
Van protestantse zijde: Stichting Identiteit Basisvorming Christelijk Onderwijs, *Levensbeschouwing en onderwijs; Handboek voor basisvorming in het christelijk onderwijs*, Kampen, 1993.
- 13 In vervolg op de studie van De Mönnink en Ogg verschenen uitgewerkte thema's in leerlingenboekjes van 48 bladzijden voor alle vakken van de basisvorming, uitgegeven door Kok Educatief, Kampen, 1994.
- 14 Het KPC schreef daarvoor een leerplan (1989) en ontwierp inmiddels vijf basismodulen (1991) en vier vervolgmodulen (1994), gericht op specifieke beroepsprofielen, uitgegeven door Wolters-Noordhoff, Groningen.
- 15 Zie ook L. Laeyendecker, *Bedreigde cultuur; Over moderniteit, wetenschap en religie*, Kampen, 1994.
- 16 Zie J. Bulckens, *GD*, blz. 14.
- 17 *Ibidem*, blz. 194.
- 18 Bruno Vreeburg, *Identiteit en het verschil; Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlands voortgezet onderwijs*, Zoetermeer, 1993, blz. 294.