Kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing RK

VKLO
VERENIGING KATHOLIEKE LERARENOPLEIDINGEN

Kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing RK

VKLO

2014

Eindredactie: Peter Teune & Marcel Zagers

De volgende personen hebben bijgedragen aan deze publicatie:

Drs. Jan Arts
Adviseur bestuur, VKLO
Dr. Elizabeth Boddens Hosang
Identiteitsbegeleider basisonderwijs, Stichting Confessioneel Onderwijs Leiden
Drs. Leontien Dekker
Thomas More Hogeschool Rotterdam
Drs. Mipo Descheemaeker
Katholieke Pabo Zwolle
Dr. Monique Leygraaf
Hogeschool iPabo
Drs. Liesbeth Stalmeier
Bisschoppelijk gedelegeerde onderwijs, Bisdom Rotterdam
Dr. Peter Teune
Fontys Hogescholen
Drs. Marcel Zagers
Fontys Hogeschool Kind en Educatie

Deel 1 van deze kennisbasis is ontwikkeld door een projectgroep die was samengesteld uit de volgende personen: Leontien Dekker, Mipo Descheemaeker, Monique Leygraaf, Peter Teune en Marcel Zagers.

Deel 2 en de appendix zijn tot stand gekomen in een projectgroep die bestond uit Elizabeth Boddens Hosang, Leontien Dekker, Mipo Descheemaeker, Liesbeth Stalmeier, Peter Teune en Marcel Zagers.

© VKLO 2014
Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder de uitdrukkelijke, voorafgaande en schriftelijke toestemming van de auteur.

Woord Vooraf

Het werken binnen de katholieke traditie van de basisschool en het begeleiden van kinderen in hun morele en religieuze ontwikkeling doet een extra beroep op de professionaliteit van leerkrachten. Hoe verantwoord je voor jezelf, aan kinderen, collega's, ouders, de katholieke geloofsgemeenschap en andere (geloofs)gemeenschappen in onze samenleving de keuzes die je hierbij maakt?

De basisconcepten uit de kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing RK bieden een handreiking om in het bijzondere en in het alledaagse diepere lagen te ontdekken: betekenis en zin te ervaren. Met de kennisbasis kun je de avontuurlijke reis van het (kinder)leven vanuit verwondering maar soms ook vanuit verbijstering beschouwen en bespreekbaar maken.

Met (beeld)verhalen, symbolen en rituelen sta je als leerkracht in een levende traditie van meer dan 2000 jaar. Je kiest, interpreteert en voegt iets toe. Niet altijd omdat je daar bewust voor kiest, soms ook omdat het je toevalt, je jezelf deelgenoot voelt van deze traditie of omdat je geraakt bent door iets of iemand.

De Vereniging van Katholieke LerarenOpleidingen wil met de kennisbasis docenten godsdienst/levensbeschouwing inspireren en uitdagen om leerkrachten te leren werken binnen de katholieke traditie van de basisschool.

De kennisbasis is mede tot stand gekomen door een inspirerende dialoog met de Nederlandse bisschoppen in de personen van monseigneur Everardus de Jong en monseigneur Jan Hendriks. Tevens heeft dit geresulteerd in een appendix, waarin thema’s zijn opgenomen die van belang zijn bij de verwerving van de Akte van Bekwaamheid Godsdienst/Levensbeschouwing RK.

Een bijzonder woord van dank richten wij graag aan Peter Teune, Monique Leygraaf, Mipo Descheemaeker, Leontien Dekker, Marcel Zagers, Elizabeth Boddens Hosang, Liesbeth Stalmeier (de samenstellers van de kennisbasis), mgr. De Jong, mgr. Hendriks, Jan Arts als adviseur van het VKLO-bestuur, en Nicole van Son als voormalig bestuurder VKLO.

Met belangstelling zien wij uit naar de contexten die docenten gaan hanteren om leerkrachten anno 2015 te helpen de concepten transcendentie, contingentie en traditie betekenis te verlenen en de wijze waarop zij deze in het kader van de Akte weten te verbinden aan de in de appendix vermelde thema's.

Astrid Venes, Jan Heijmans en Winfried Roelofs
bestuur VKLO

Inhoud

Woord Vooraf 3

1. Over het gebruik van een kennisbasis 6

1.1 Curriculum als systeem 6

1.2 Visie op leren 7

1.3 De rol van de docent 8

1.4 De `eigenheid` van vakken 9

2. Kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing RK, deel 1 11

2.1 Drie concepten 13

2.2 Het concept transcendentie 15

2.3 Het concept contingentie 20

2.4 Het concept traditie 25

2.5 Exemplarisch: contexten 28

2.6 Concepten als kompas: de concepten beproefd 31

3. Kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing RK deel 2 40

3.1 Conceptuele structuur als instrument 41

3.2 Van thema naar context 43

3.2.1 'Bijbel lezen' als context 44

3.2.2 'Ik ga op reis…' 47

3.3 Potentiële contexten 51

4. Appendix: Akte van Bekwaamheid 53

5. Implementatietraject kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing RK . 55

1. Over het gebruik van een kennisbasis

Een kennisbasis bevat een beschrijving of een schema van de *kennis* en *vaardigheden* die een beroepsbeoefenaar zich eigen moet hebben gemaakt tijdens zijn opleiding. Dat kan initieel zijn of later, maar het vormt een onderdeel van zijn professionele bagage. Naast de kennisbasis of kennisbases zijn er nog andere documenten die een rol spelen bij een opleiding. Dat kan een set eindtermen zijn of een verzameling competenties. Daarin wordt beschreven welk *gedrag* van een beroepsbeoefenaar wordt verwacht. In feite is deze verwachting een *doelformulering*.
Een kennisbasis is dus een document dat een grote rol speelt bij de inrichting van een curriculum. Een kennisbasis komt van buiten, maar een curriculum samenstellen is aan een opleiding zelf. Daarbij is het wel noodzakelijk om een kennisbasis te 'vertalen' naar het eigen curriculum. Het is zowel voor de selectie van leerarrangementen als de toetsing en de wijze waarop docenten werken van belang.
In de volgende paragrafen wordt uiteengezet op welke punten een kennisbasis van invloed is en hoe de keuzen binnen de kennisbasis doorwerken op het curriculum.

1.1 Curriculum als systeem

Een curriculum mogen we zien als de organisatie van het leren. Er zijn structuren, waarbinnen de leerprocessen plaats vinden. De leerprocessen worden beïnvloed door activiteiten van docenten, door activiteiten in het werkveld en door toetsing. De onderdelen horen op elkaar te zijn afgestemd en het curriculum hoort te werken als een samenhangend geheel. Dat betekent dat het leerproces van een student consequent ingebed hoort te zijn in alle structuren en activiteiten van het curriculum.
Wanneer bijvoorbeeld gesteld wordt dat het leren van studenten centraal staat, dan horen de activiteiten plaats te vinden op het moment dat een student verder kan met zijn leerproces. In veel gevallen zien we echter dat weliswaar wordt gesteld dat het leerproces van studenten centraal staat,

maar dat de organisatie is afgestemd op de beschikbaarheid van docenten, de lineaire sequentie van het programma en de tijd van de toetsing.
Ook wordt een curriculum nog wel eens opgebouwd vanuit onbewezen vooronderstellingen. Een voorbeeld is de ruimte voor werkplekleren. Werkplekleren is aantoonbaar van belang voor de ontwikkeling van werkgerelateerde vaardigheden en beroepssocialisatie, maar het is ook bewezen dat voor de ontwikkeling van conceptuele kennis en hogere orde denkprocessen de werkplek een ongeschikte leerplek is (Bailey e.a., 2004). De vraag is daarmee hoeveel ruimte in een curriculum nodig is voor de realisatie van beide doelen.
Heel bepalend voor de werking van het curriculaire systeem zijn de doelen (Bakx e.a., 2012). Afhankelijk van de doelen die een opleiding wenst te bereiken, zijn er keuzen mogelijk met betrekking tot de inrichting van een curriculum. Een kennisbasis is een onderdeel van de doeloriëntatie. Het is daarmee een instrument dat zowel voor de curriculumontwikkelaars, voor de docenten, als voor de studenten nut heeft.

1.2 Visie op leren

In het boekje van Gerard Westhoff (2009) onder de titel ‘Leren overdragen of het geheim van de flipperkast’ staan twee stellingen. Stelling 1 is: *‘Kennis is geen ziekte. Sommige ziektes kunnen overgedragen worden. Kennis niet.’* Stelling 2 is: *‘Er bestaat geen directe relatie tussen wat een leraar onderwijst en wat een leerling leert.’* Westhoff laat zien dat er vaak nog sprake is van een illusie over leren, namelijk dat wat een docent onderwijst ongeschonden en onveranderd door een leerling wordt geleerd. Zeker bij klassikaal onderwijs wordt geprobeerd iedereen binnen een bepaalde bandbreedte ‘bij de les’ te houden. Dat daarbij in het curriculum het leren van de leerlingen niet centraal staat, zal duidelijk zijn.
Volgens Ros (2009) hoort bij elk soort kennis (en vaardigheid) een andere aanpak. Voor het leren van *feiten* is een *cognitivistische aanpak* uitstekend. De docent is de instructeur en legt uit. Voor het verwerven van *vaardigheden* en een bepaald, ingeslepen gedrag is een *behavioristische aanpak* vanzelfsprekend. Wanneer het echter gaat om het leren van *conceptuele kennis* of het verwerven van *inzicht* is een andere aanpak noodzakelijk. Dan is een *sociaal-constructivistische benadering* de meest

aangewezen aanpak. De rol van de docent in die situatie is veel meer begeleidend of coachend. Daarbij is de docent de expert die begrijpt waar de drempels liggen om *diepgaander* te leren, die ook methoden kent om individuele leerlingen over een drempel te helpen en die leerlingen kan helpen om meer inzicht in complexe problemen te verwerven.
Vanuit wetenschappelijk onderzoek is aangetoond dat verschillende leerstrategieën effectief zijn. Ros en Van der Hoeven (2009) bespreken een grote review van Hattie waaruit blijkt dat voor het verwerven van conceptuele kennis een ander type curriculum, met andere organisatie en ander docentgedrag nodig is dan in de traditionele situatie met klassen en een leraar als 'uitlegger'.
Wanneer we leren zien als het *uitbreiden* en het beter *organiseren van kennis* (en vaardigheden), dan hebben we daarvoor een andere kennisbasis nodig dan een verzameling feiten. De kennisbasis die we daarvoor nodig hebben is *conceptueel* van opbouw. Feiten vinden we terug in de contexten, waarin de concepten uit de conceptuele structuur gestalte krijgen. Daarin krijgen de concepten hun 'aankleding'. De bedoeling is uiteraard dat de concepten vaker terug komen in het leerproces, zodat *inkapseling* en *isolatie* van het geleerde wordt voorkomen. Het voortdurend gebruiken van concepten in nieuwe contexten zorgt voor verankering bij de leerlingen en studenten.
Overigens zijn de concepten vaak zo geformuleerd dat ze wel structurerend zijn voor de leerkrachten, maar niet zonder meer bruikbaar zijn voor gebruik door kinderen. Ze vormen dus wel hulpmiddelen bij de opbouw en betere organisatie van kennis voor leerkrachten en indirect voor de leerlingen, maar zijn meestal ongeschikt om door te schuiven naar het curriculum in de basisschool.

1.3 De rol van de docent

De kennisbasis is voor docenten een richtsnoer bij het samenstellen van leerarrangementen. Tevens kan de kennisbasis worden gebruikt door docenten om de structuur van hun vakgebied te verhelderen. In principe kan het door hun studenten worden gebruikt als een *raamwerk,* waarin de te verwerven kennis een plaats heeft. Ook kunnen de studenten de

kennisbasis gebruiken om conceptuele structuren te herkennen in de contexten die ze bestuderen. Daarmee is een kennisbasis dus geen afstandelijk instrument dat slechts dient voor het legaliseren van het curriculum. Het is een instrument dat een rol speelt bij de doeloriëntatie en uiteraard uiteindelijk bij de toetsing.
Docenten nemen hun studenten mee op weg naar de kernconcepten van hun vakgebied. Het gaat daarbij vooral om het 'op weg' zijn. Studenten zijn de *'apprentices'* van de expert in dat betreffende vakgebied. Ze moeten leren denken als de vakman. Uiteraard is dat slechts op bescheiden schaal mogelijk, maar daarom is het zo belangrijk dat de kernconcepten van de vakken geëxpliciteerd worden. In de artikelen van Ros en Van der Hoeven (2009) en Westhoff (2009) wordt benadrukt dat de docent wel degelijk het verschil kan maken. Het geven van *feedback* op basis van een kennisbasis maakt voor studenten duidelijk dat er een *referentiekader* is dat ze onderling ook kunnen gebruiken voor het geven van peerfeedback. Nog sterker: zonder het gebruik van een goede kennisbasis verliest feedback een degelijke verankering en wordt het althans door studenten vaak beschouwd als een persoonlijke mening van een docent.

1.4 De `eigenheid` van vakken

De conceptuele structuur van vakken is verschillend. Dat is voor vakmensen niet altijd duidelijk. Experts zijn gewoon om hun expertise op te bouwen in een bepaald domein. De leerkracht basisonderwijs moet vanuit zijn professionaliteit zicht hebben op zeer verschillende domeinen. Dat is een probleem omdat de vakken zeer van elkaar verschillen. Zo zijn er vakken met een sterk cognitieve oriëntatie en vakken met een sterk op vaardigheden georiënteerd karakter. De kunstvakken zijn van dit laatste een voorbeeld. Ook zijn er vakken die gericht zijn op een eigen *materieel object*, maar er zijn ook vakken die geen eigen materieel object hebben, maar hun bestaan te danken hebben aan een *zienswijze* op een materieel object. We noemen dat een *formeel object*. Van dit laatste zijn de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en economie voorbeelden. Ze bestuderen hetzelfde materieel object, namelijk de samenleving, maar ze verschillen in de zienswijze, het formele object, waarmee ze naar die samenleving kijken. Dat houdt ook in dat bij het samengaan van deze vakken weliswaar naar

dezelfde contexten gekeken kan worden, maar dat de verschillen in concepten blijven bestaan.
De dichtheid van concepten kan ook per vak verschillen. In de natuurwetenschappen bestaat een complexe *hiërarchie* van concepten. De vraag is daar vooral welke concepten moeten worden geselecteerd voor een samenhangende conceptuele structuur. Bij de sociale wetenschappen, zoals godsdienst/levensbeschouwing, is de dichtheid van concepten beperkt, maar zijn ze in veel contexten inzetbaar. Het leren gebruiken van de concepten in diverse contexten is noodzakelijk om uiteindelijk diepgaand leren te kunnen bevorderen.

Literatuur

Bailey, Th, Hughes, K, & Thornton Moore, D. (2004) *Working Knowledge*. Teachers College Press, New York.

Bakx, A.;Ros, A. & Teune, P. (2012) *Opbrengstgericht onderwijs ontwerpen.* Uitgeverij Coutinho, Bussum 2012.

Ros, A.A. (2008) Kennis en leren. Noodzaak, onderzoek en praktijk van het nieuwe leren. *Onderwijsvernieuwing, No. 1,* februari 2008.

Ros, A.A. (2009) Ontwerpen van leeractiviteiten In: *MESOfocus 75, Leren en laten leren,* pp.53-74*.*

Ros, A.A. & Hoeven, J. van der (2009) Evidence voor onderwijsvormen. In: *MESOfocus 75, Leren en laten leren,* pp.21-35*.*

Westhoff, G. (2009) Leren overdragen of het geheim van de flipperkast. *Onderwijsvernieuwing No. 7,* februari 2009*.*

2. Kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing RK, deel 1

In dit hoofdstuk worden de concepten gepresenteerd die de basis vormen voor de kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing RK. Een kennisbasis bestaat uit een hiërarchisch gelaagd systeem van concepten en daaraan verbonden contexten. Behalve de concepten (paragraaf 1 t/m 4) wordt in dit document exemplarisch een aantal contexten geschetst (paragraaf 5). Hierbij zal ook een aantal misconcepties en leerproblemen bij het vak aan de orde komen. Het afsluitende hoofdstuk (paragraaf 6) beschrijft een kleine toets van de concepten in de praktijk.

Bij de concepten die hier beschreven zijn gaat het om de *big ideas* van het vakgebied godsdienst/levensbeschouwing RK. Deze *big ideas* beschrijven wat typerend is voor dit vak. En dus ook: wat onderscheidend is. Waarin onderscheidt het vak godsdienst/levensbeschouwing RK zich van andere vakken? Om dit onderscheidende tot zijn recht te laten komen, is ervoor gekozen de concepten in theologische termen te formuleren. Door gebruik te maken van typisch theologische begrippen is het onderscheidende van het vakgebied beter gewaarborgd. Het moge duidelijk zijn dat de keuze om de concepten in theologisch taal te formuleren niet automatisch betekent dat het onderwijs dat uiteindelijk vanuit deze concepten gegeven wordt, zich ook van deze theologische taal dient te bedienen.
Net als bij de kennisbases van de andere vakken is de keuze gemaakt de vakdidactiek geen plek te geven binnen de concepten.

Het vaststellen van concepten is een spannende maar ook lastige klus. Concepten kunnen gestold overkomen, als op zichzelf staande, afgeronde entiteiten. Het redactieteam heeft gepoogd zoveel mogelijk het dynamische karakter van de onderscheiden concepten zichtbaar te maken.
Een ander probleem dat verbonden is aan het vaststellen van concepten, is dat je zaken ontwart die niet te ontwarren zijn. Het is als met het raadsel van de knoop in het touw. Met de ontwarring (of zoals Bernlef dicht:

‘*ontknoping’*) lijkt het verhaal te zijn ontrafeld, maar blijkt ook zijn hart te zijn gevlogen. Het redactieteam heeft gepoogd het conceptuele verhaal achter het vak godsdienst/levensbeschouwing RK te ontrafelen, zonder het hart van het vak te hebben laten ontsnappen.

In conceptversie is de kennisbasis op 24 mei 2011 voorgelegd aan docenten godsdienst/levensbeschouwing aan pabo’s uit Nederland en Vlaanderen. Hun opmerkingen zijn verwerkt in deze uiteindelijke versie.

08-10-2011

ONTKNOPING

Het hart van een touw
schuilt in zijn knopen

Trotse bos van alle kanten
even open voor mijn gepruts

Een zucht van opluchting -
ik heb zijn draad gevonden
ontrafel zijn verhaal

Daar ligt hij nu, stil
gebogen - een lijn.

Met de ontknoping is ook
zijn hart gevlogen.

J. Bernlef, uit: *De kunst van het verliezen* (1980)

2.1 Drie concepten

Het vak godsdienst/levensbeschouwing RK kent drie grote, aan elkaar rakende en elkaar overlappende concepten, hier genoemd en besproken in willekeurige volgorde:

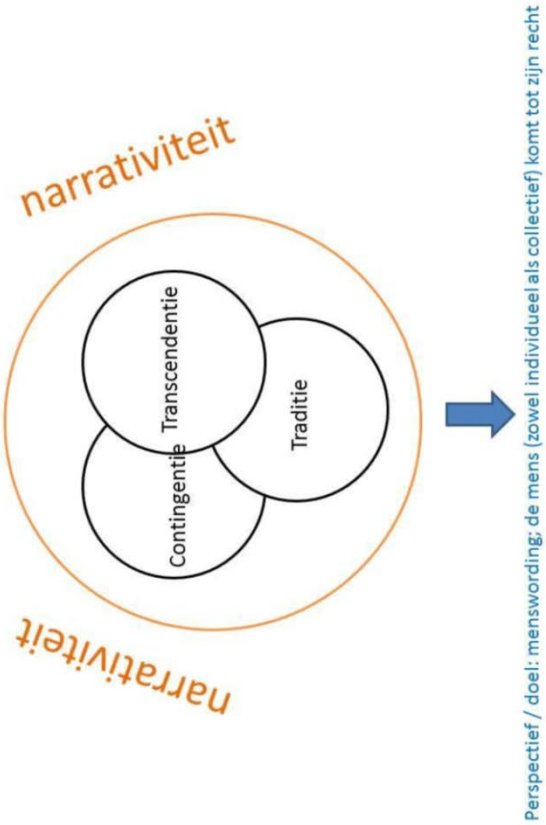
- transcendentie,
- contingentie en
- traditie.

Deze drie concepten worden samengehouden en omgeven door het begrip 'narrativiteit'. Narrativiteit kleurt de wijze waarop de concepten functioneren binnen het vak. De narrativiteit die de concepten omgeeft, waarborgt het dynamisch verstaan van de drie concepten. Kelchtermans (2008) noemt het dynamisch karakter als één van de kenmerken van narrativiteit: zo is narratieve kennis kennis die steeds aan (potentiële) herziening onderhevig is. Dit dynamische karakter van narrativiteit hangt nadrukkelijk samen met een andere karakterisering van narrativiteit: narrativiteit namelijk als de interpretatieve reconstructie van opvattingen en ervaringen tot betekenisvolle gehelen. Daarnaast druk de term 'narrativiteit' uit, dat verhalen in het vak godsdienst/levensbeschouwing een grote rol spelen. Ganzevoort (1998) wijst erop dat narrativiteit altijd een rol heeft gespeeld in met name de religieuze dimensie in het menselijk bestaan: *'De religieuze traditie bestaat uit verhalen over God en mensen, concreet gelokaliseerd in bepaalde tijden, plaatsen en omstandigheden. Het is die traditie, die door de eeuwen heen is doorgegeven en vorm gegeven, en die op een of andere wijze verbonden wordt met de concrete verhalen van mensen in het hier en nu.'* De concepten transcendentie, contingentie en traditie kunnen niet verstaan worden buiten het verhaal om. (zie schema 1)

Behalve dat de onderling met elkaar verweven concepten omgeven zijn door het begrip 'narrativiteit', wil ook benadrukt zijn,dat het vak – waarvan de concepten de inhoudelijke basis vormen – een doel, een perspectief heeft. Het vak godsdienst/levensbeschouwing is erop gericht dat de mens individueel en collectief tot zijn recht komt, waarbij ook deze 'menswording' dynamisch opgevat wil worden: niet essentialistisch alsof er een blauwdruk van 'de mens' zou bestaan waarnaar gestreefd dient te worden. De hier bedoelde 'menswording' wil uitdrukking zijn van de intentie dat de mens(heid) tot zijn recht komt; de mens die als mens gehoord en gezien

wordt, en die de medemens als mens hoort en ziet; de mens aan wie recht en gerechtigheid wordt gedaan en die zelf recht en gerechtigheid doet; de mens aan wie gastvrijheid wordt betoond en die zelf de vreemdeling gastvrij onthaalt.

Na deze introducerende woorden zullen in dit hoofdstuk de drie concepten met hun onderliggende concepten besproken worden. De volgorde waarin de concepten besproken worden, is willekeurig. Er ligt geen hiërarchische indeling aan ten grondslag.



Schema 1: De hoofdconcepten door narrativiteit omgeven in het perspectief van menswording.

2.2 Het concept transcendentie

Bij het concept transcendentie gaat het om het 'ervaren van transcendentie'. Hiermee wil uitgedrukt zijn dat het niet om transcendentie als zodanig gaat, niet om transcendentie als een van de mensen onafhankelijk object, maar om door mensen ervaren of te doen ervaren transcendentie.

Ervaren

Schillebeeckx (1989) beklemtoont dat ervaring altijd veronderstelt dat er iets gebeurt dat zich te ervaren geeft: er gebeurt iets in de natuur, in de geschiedenis, in een menselijke ontmoeting enzovoort dat door de mens ervaren wordt. Tegelijkertijd is het ervaren van een gebeurtenis onmogelijk zonder een interpretatiekader dat mede bepaalt wat we ervaren. Hierbij is sprake van een wisselwerking: *'(…) Het geheel van reeds opgedane ervaringen wordt een interpretatiekader of 'ervaringshorizon', waarbinnen we nieuwe ervaringen interpreteren, terwijl, tegelijk, dit voorgegeven interpretatiekader door die nieuwe ervaringen aan kritiek wordt blootgesteld: bijgesteld, gecorrigeerd of soms zelfs radicaal tegengesproken wordt. In elk geval: door nieuwe ervaringen wordt het vroeger reeds ervarene in nieuwe samenhang gezien en dus anders.'* (p.35) Bij 'ervaren' of 'ervaring' gaat het zo om meer dan 'de wijze waarop men het leven aanvoelt' (De Schepper, 2004, p.38). Ervaren is een dynamisch proces, waarbij de ervaringshorizon zowel bepalend is voor de wijze waarop gebeurtenissen ervaren worden, als bijgesteld wordt door hetgeen ervaren wordt.

Dewey (1999), die de werkelijkheid karakteriseert als een geheel van interacterende (of transacterende) elementen, gebruikt de term 'ervaren' of 'ervaring' ter aanduiding van die interactie (of transactie) van levende organismen met hun omgeving. Ook bij Dewey is sprake van een 'enerzijds – anderzijds', waarbij de (interactie tussen mens en) omgeving een grotere rol speelt dan in de meer op mentale processen gerichte omschrijving van Schillebeeckx. Deweys definitie van 'ervaring' wordt gekenmerkt door een nauwe relatie tussen doen en ondergaan. Voor Dewey bestaat 'ervaren' of 'ervaring' uit een interactie (of transactie) tussen levende organismen en hun omgeving, waarbij enerzijds het levende organisme door zijn

activiteiten veranderingen in de omgeving teweeg brengt *(doen)*, en het levende organisme anderzijds de gevolgen van die veranderingen ondergaat *(ondergaan)*. (Dewey) Ervaring hebben in het geven van onderwijs bijvoorbeeld betekent zowel dat de 'ervaringsdeskundige' onderwijs gegeven heeft, als dat de onderwijsactiviteiten iets met hem of haar gedaan hebben (vergelijk Berding, 2011). Het dynamische proces van ervaren kent bij Dewey dus een actief en passief aspect.

Met '*ervaren van* transcendentie' wil dus uitgedrukt zijn dat transcendentie hier niet zozeer opgevat wordt als iets dat *is* maar iets dat *gebeurt* tussen de ervarende mens en de omgeving; en dat het ervaren van transcendentie een actieve en een passieve component kent: het brengt mensen in beweging *(doen)* en het gebeurt aan mensen *(ondergaan)*.

Transcendentie

In de *Encyclopedie van het Katholicisme* wordt als letterlijke betekenis van het begrip 'transcendentie' gegeven: overstijgend, uitgaand boven. Transcendentie *'duidt datgene aan wat een bepaald gebied (of bepaalde orde) te boven gaat, er onafhankelijk van is of er althans niet geheel door wordt verklaard.'* (De Groot, 1959, p.738)

Waar in modern taalgebruik transcendentie tegenover immanentie wordt geplaatst, wil transcendentie hier als onderdeel van de ene werkelijkheid gezien worden. De ene werkelijkheid bestaat uit immanentie en transcendentie, uit natuur en bovennatuur, uit het waarneembare en het numineuze (Van den Berk, 2005). Transcendentie wil er een uitdrukking van zijn, dat er meer mogelijk is dan wij mensen vanuit ons eigen perspectief voor mogelijk houden; dat het eigen grote gelijk niet de enige werkelijkheid en mogelijkheid is. (Roebben, 2007) Het begrip 'transcendentie' wil aangeven dat een zekere grens overstegen kan worden. Deze grens kan opgevat worden als de grens van het menselijke.

In die lijn doordenkend kan het begrip 'transcendentie' duiden op zowel de openbaring van God aan de mens, als het vermogen van de mens het domein van het menselijke te overstijgen en zich te richten op God of het goddelijke. Halsema (2007, p.69) laat zien hoe 'transcendentie' ook filosofisch in verschillende betekenissen wordt gebruikt. Zo begrijpt Plato het beoefenen van filosofie zelf 'als een geleidelijk opstijgen naar het

transcendente'. Kant vat transcendentie op als dat wat de grenzen van de ervaring te buiten gaat. En Jaspers beschouwt transcendentie als de innerlijke zekerheid dat men niet door zichzelf wordt voortgebracht.

Vindplaatsen van ervaringen van transcendentie

Bij het vaststellen van onderliggende concepten bij het hoofdconcept 'ervaren van transcendentie' is een onderscheid gemaakt tussen vindplaatsen waar transcendentie ervaren kan worden, en wijzen waarop de mens reageert op ervaringen van transcendentie. (zie schema 2)

Transcendentie kan ervaren worden *in relatie* en *in de omgeving*. Om met het ervaren van transcendentie in relatie te beginnen: mensen kunnen ervaren dat er meer mogelijk is dan vanuit het eigen perspectief voor mogelijk wordt gehouden in de ontmoeting met kritische personen, waarbij 'kritisch' opgevat wil worden als 'betekenisvol voor degene die deze personen ontmoet'; in de ontmoeting met de ander, de Ander, het andere. In ontmoeting met de ander aan wie de mens niet voorbij kan (vergelijk Breukelmans interpretatie (2000) van het Hebreeuwse woord *rea*, naaste) wordt transcendentie ervaren. Er blijkt meer mogelijk te zijn dan binnen de eigen horizon voor mogelijk werd gehouden.

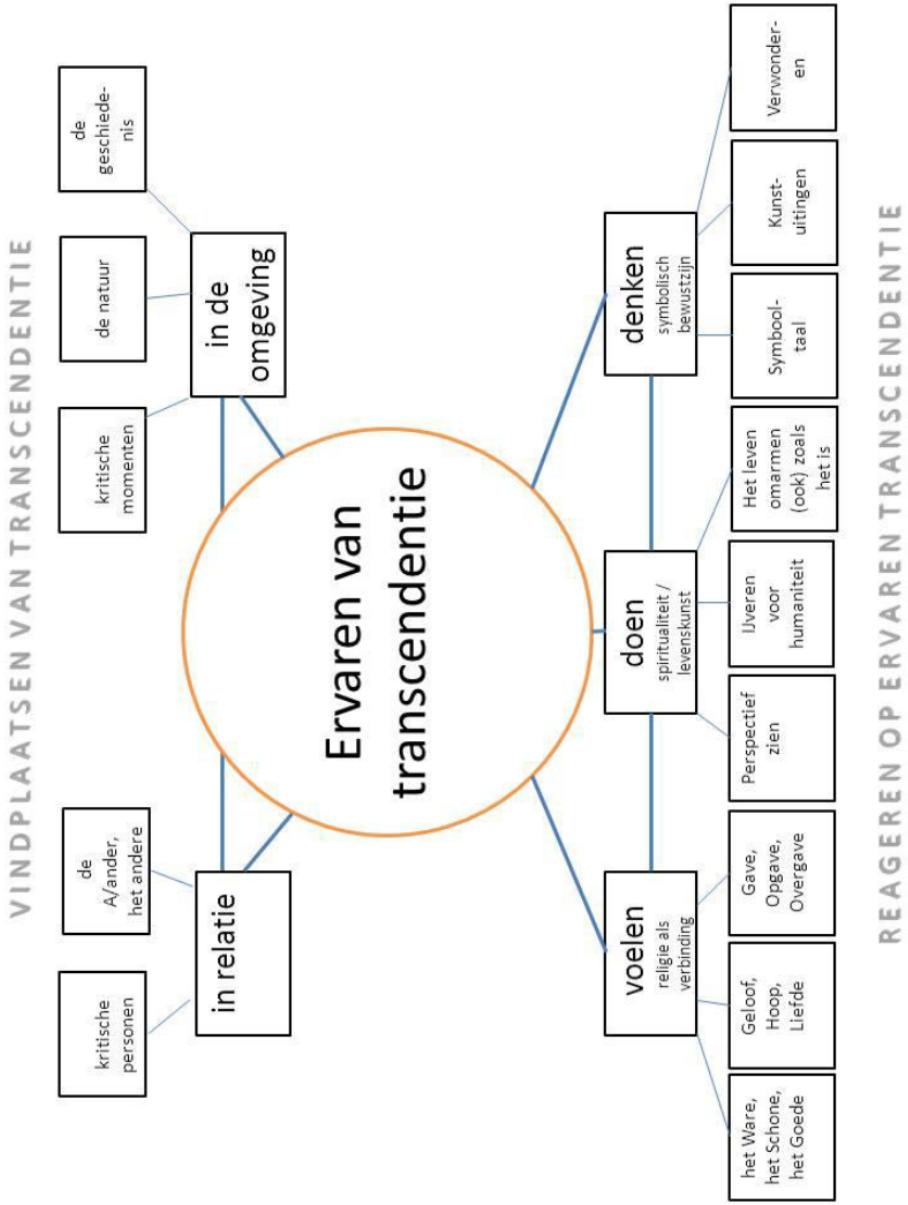
Dat geldt zeker ook voor de ontmoeting met de Ander. Ervaringen van God of het goddelijke zijn voor de mens grensoverschrijdend. De ervaring van God die zijn eigen, voor de mens nieuwe, onverwachte en vaak voor onmogelijk gehouden werkelijkheid doet inbreken of oplichten in de bestaande werkelijkheid, maakt de mens bewust van de beperktheid en begrensdheid van wat in de ogen van de mensen mogelijk is. Maar ook in relatie tot 'de ander in jezelf' kan transcendentie ervaren worden. Binnen de in de huidige tijd veel gehoorde zoektocht naar je innerlijke, ware zelf neemt receptiviteit voor iets dat groter is dan jezelf een belangrijke plaats in: *'The innermost self is experienced as a doorway to a context of meaning that is greater than either the social world or the passing psychological occurrences within us.'* (Guignon, 2004, p.60)

Behalve in relatie tot anderen kan de mens ook in de omgeving transcendentie ervaren. Hierbij valt te denken aan kritische momenten, momenten die voor de persoon in kwestie betekenisvol zijn; aan (overweldigende en/of ontroerende ervaringen van) de natuur, en aan de geschiedenis.

Reageren op ervaringen van transcendentie

Ervaringen van transcendentie blijven niet zonder gevolgen. Er gebeurt iets wanneer transcendentie ervaren wordt. In de onderliggende concepten die uitdrukking willen geven aan het reageren op ervaringen van transcendentie, zijn de werkwoorden *voelen*, *doen* en *denken* leidend.

- De mens reageert *voelend*: er ontstaat een affectieve verbinding tussen het transcendente en het immanente. 'Het Ware, het Schone en het Goede', 'Geloof, Hoop en Liefde', 'Gave, Opgave en Overgave' komen in het vizier.
- De mens reageert in *daden*: het ervaren van transcendentie roept spiritualiteit en levenskunst op. De mens ziet perspectief, zowel in de betekenis van 'richting, doel, telos' als in de betekenis van '(vanuit) meerdere perspectieven zien en handelen'. De ervaring van transcendentie zet de mens in beweging te ijveren voor menswaardigheid. De ervaring van transcendentie wordt beantwoord met een omarming van het leven zoals het (ook) is.
- De mens reageert *denkend*: het symbolisch bewustzijn wordt aangesproken. Symbooltaal, waarbij taal aan meer uitdrukking geeft dan wat pragmatisch en doelmatig uitgedrukt wil worden (Armstrong, 2009), kunstuitingen en verwondering spelen hierbij een rol.



Schema 2: Het concept 'ervaren van transcendentie' met de onderliggende concepten

2.3 Het concept contingentie

Zoals bij het concept transcendentie gaat het bij het begrip contingentie om het 'ervaren van contingentie'.

Contingentie

'Wie jonge mensen spiritueel wil vormen, maakt hen gevoelig voor de grenzen die het leven met zich meebrengt en voor de raakpunten met wat aan de overkant van het eigen groot gelijk ligt.' (Roebben, 2007, p.22) Het laatste deel van deze opvatting (gevoelig maken voor de raakpunten met wat aan de overkant van het eigen groot gelijk ligt) is in het vorige hoofdstuk verbonden met het concept transcendentie. Het gevoelig maken voor de grenzen die het leven met zich meebrengt, waarvan in het eerste deel van Roebbens opvatting sprake is, laat zich verbinden met het begrip contingentie. Schillebeeckx (1989, p.28) beschrijft contingentie als onze *'beperktheid, - onze wisselvallige, precaire geschiedenis van mensen.'* Het begrip contingentie omvat de notie van het niet-noodzakelijke, het niet-wetmatige, het onvoorziene; dat wat zich niet automatisch laat herleiden tot andere gebeurtenissen of vormen van bestaan. Bij contingentie gaat het om de gang die de werkelijkheid neemt los van de invloed van de mens. Contingentie brengt voor de mens onzekerheid met zich mee waarmee omgegaan moet worden. De mens kan er zich niet aan onttrekken om te reageren op gebeurtenissen die het leven onderbreken.

Ervaren van contingentie

Bij ervaringen van contingentie gaat het om ervaringen die zich onttrekken aan wetten van noodzakelijkheid. Wanneer het leven zich aan de mens voordoet op een wijze die zich vanuit de mens bezien laat typeren door willekeur en toevalligheid, is er sprake van het ervaren van contingentie. Dit ervaren van contingentie is – net als het ervaren van transcendentie – te typeren als een dynamisch proces. De ervaringen van contingentie worden gekleurd door ons interpretatiekader, terwijl ons interpretatiekader tegelijkertijd wordt bijgesteld door de ervaringen van contingentie. Dit dynamisch proces van ervaren van contingentie kent zowel een actieve als

een passieve component: het brengt mensen in beweging *(doen)* en het gebeurt aan mensen *(ondergaan)*.

Vindplaatsen van ervaringen van contingentie

Typerend voor het vak godsdienst/levensbeschouwing is dat ervaringen van contingentie die op vele plaatsen en momenten en in velerlei ontmoetingen kunnen worden opgedaan, bewust en expliciet gethematiseerd en bereflecteerd worden in relatie tot transcendentie en traditie. Ervaringen die aantrekken en ervaringen die afschrikken, ervaringen die voortkomen uit kracht en ervaringen die voortkomen uit kwetsbaarheid, ervaringen die ongevraagd inbreken in het menselijk bestaan en ervaringen die nadrukkelijk opgezocht worden: al deze ervaringen die leiden tot verbijstering en/of verwondering worden binnen het vak godsdienst/levensbeschouwing gethematiseerd. Deze ervaringen, deze vindplaatsen van contingentie, zijn als onderliggende concepten bij het hoofdconcept 'ervaren van contingentie' te onderscheiden. (zie schema 3)

Bij het thematiseren van ervaringen van contingentie wordt het louter individuele en persoonlijke overstegen: niet alleen persoonlijk of individueel ervaren grenzen van het leven worden gethematiseerd. Het zijn ook de bredere, door de groep of zelfs door de mensheid herkende contingentie-ervaringen die centraal gesteld worden.

Reageren op ervaringen van contingentie

Bij de thematisering van en reflectie op ervaringen van contingentie (in relatie tot transcendentie en traditie) zijn drie werkwoorden leidend: '*verkennen van*', '*gevoelig maken voor*' en '*omgaan met*'. Ervaringen van contingentie moeten worden verkend: om wat voor ervaringen gaat het? De ervaringen die leiden tot verbijstering en verwondering zullen geëxpliciteerd moeten worden, willen ze gethematiseerd en bereflecteerd kunnen worden. Dat brengt met zich mee dat mensen gevoelig gemaakt moeten worden voor ervaringen van contingentie. Zeker in een snelle, op doelmatigheid gerichte tijd waarin geen ruimte lijkt te zijn voor andere dan rationele benaderingen van de werkelijkheid (zie 'tijdgeest' hieronder), kan sensitiviteit voor ervaringen van contingentie niet als iets vanzelfsprekends

beschouwd worden. Eveneens zal er aandacht moeten zijn voor het omgaan met ervaringen van contingentie. Ervaringen van contingentie doen zich immers aan de mens voor, ook ongevraagd. Ze zijn daarmee voor de mens onontkoombaar. De mens zal moeten leren omgaan met deze ervaringen.

Dit verkennen van, gevoelig maken voor en omgaan met ervaringen van contingentie zal leiden tot het stellen van trage vragen en het zoeken naar duurzame betekenis. Het begrip 'trage vragen' is ontleend aan Kunneman (2009). Voor Kunneman ontstaan trage vragen in situaties waarin de mens de controle verliest. Het zijn existentiële vragen *'die intern verbonden zijn met ervaringen van eindigheid, oncontroleerbaarheid en onmacht.'* (Kunneman, 2009, p.17) De vragen die zo ontstaan noemt hij om verschillende redenen traag:

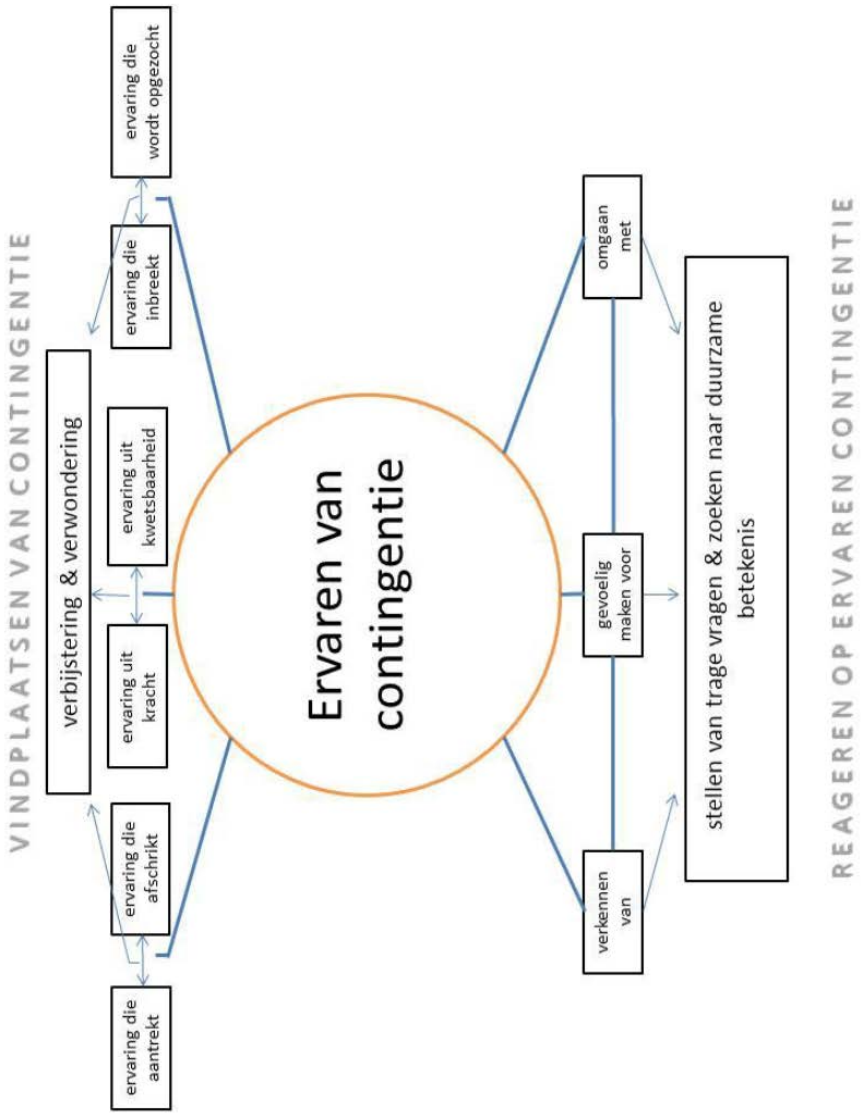
- traag omdat dit soort vragen historisch gezien slechts langzaam verandert;
- traag omdat er geen snelle, efficiënte, technisch-rationele oplossingen of antwoorden voor bestaan.

Het stellen van trage vragen hangt onlosmakelijk samen met het zoeken naar duurzame betekenis. Ervaringen van contingentie vragen om duidingen die de ervaringen niet ontkennen of wegmasseren, maar die de mogelijkheid bieden ze onder ogen te zien en een plaats te geven, dan wel de strijd ermee aan te gaan. Dat de betekenis die gezocht wordt duurzaam is, wil zeggen dat de zoektocht niet gericht is op tijdelijke oplossingen die al dan niet kant-en-klaar door anderen worden aangeboden. *'Levensbeschouwelijke vorming wil kinderen, jongeren en volwassenen helpen om gevoelig te worden voor het eigen 'uiteindelijkheids-perspectief'. Het wil hen helpen om de uiteindelijke zin of 'ultimate meaning' (Tillich) van hun bestaan te doorgronden en te verwoorden, om veerkrachtig door het leven te kunnen gaan.'* (Roebben, 2007, p.124)

Tijdgeest

Van deze thematisering van ervaringen van contingentie kan gezegd worden, dat ze op gespannen voet staat met de huidige westerse tijdsgeest waarin de ervaren werkelijkheid rationeel benaderd wordt; waarin logische verklaringen gezocht worden voor wat zich aan de mens voordoet; waarin

geloof in maakbaarheid en vooruitgang domineren; waarin de mens gericht is op presteren, concurreren en (steeds meer) consumeren; waarin snelheid en doelmatigheid de klok luiden. In deze snelle tijd lijkt geen tijd te bestaan voor trage vragen en duurzame betekenissen.
Anderzijds kan gezegd worden dat de thematisering van ervaringen van contingentie de ruimte biedt alternatieven te ontdekken voor de snelle, op doelmatigheid gerichte benaderingen van de werkelijkheid. Het zet aan tot het ontwikkelen van *'rijkere visies op datgene wat het menselijk leven kleur en diepgang geeft'*. (Kunneman, 2009, p.15) Bauman (2007) karakteriseert de huidige tijd als een fluïde tijd. In de huidige tijd is weinig meer zeker: alles is voortdurend in beweging en dus vloeibaar. Het individu moet zijn eigen keuzes maken. Het thematiseren van contingentie-ervaringen kan deze mens met zijn onzekerheid een helpende hand bieden. Hij zal het moeten leren. De mens die gevoelig gemaakt is voor ervaringen van contingentie is in staat trage vragen te stellen en duurzame betekenis te zoeken.



Schema 3: Het concept 'ervaren van contingentie' met de onderliggende concepten

2.4 Het concept traditie

Zoals bij de concepten transcendentie en contingentie gaat het bij het begrip traditie om het ‘ervaren van traditie’.

Traditie

Bij het concept traditie gaat het niet om religieuze tradities als objectiveerbare werkelijkheden. Het begrip traditie wil opgevat worden als een ruimte waarbinnen mensen zich (kunnen) begeven. Mensen verhouden zich op verscheidene manieren tot deze ruimte. Er zijn mensen die zich binnen de ruimte van de traditie opgesloten hebben gevoeld of voelen, en veel moeite hebben gedaan of doen om zich vrij te vechten. Er zijn mensen die bewust in deze ruimte leven en haar voortdurend of minstens regelmatig verkennen. Er zijn mensen die in deze ruimte leven maar zich daar nauwelijks van bewust zijn: ze zijn als vissen in het water die hun eigen leefruimte niet zien en pas zouden missen als die er niet meer zou zijn. En er zijn mensen die van tijd tot tijd om diverse redenen deze ruimte opzoeken om haar daarna weer te verlaten.

Wanneer traditie opgevat wordt als een ruimte, laat het zich karakteriseren als een ruimte met permeabele wanden. Woorden en beelden uit de traditie worden ook buiten de traditie gesproken en gezien, door mensen die zich niet in de ruimte van de traditie (willen) begeven. Door bewust gezochte uitwisseling en ontmoeting (dialoog) maar ook door onontkoombare communicatie (internet, migratie, globalisering), lopen traditie-ruimtes en traditievrije ruimtes geleidelijk in elkaar over. Zo kan het gebeuren dat iemand zich in meerdere ruimtes tegelijkertijd thuis voelt; dat iemand zich achtereenvolgens in een traditieruimte en in een traditievrije ruimte begeeft. Dit maakt dat de ruimte van traditie zich als concept moeilijk beschrijven of determineren laat. De indruk kan immers ontstaan dat traditie een gestold concept zou zijn. Niets is minder waar. De hier onderliggende concepten dienen beschouwd te worden als wellicht te onderscheiden maar zeker niet als van elkaar te scheiden. (zie schema 4) Bovendien geldt van zowel het hoofd-concept ‘traditie’ als van de onderliggende concepten, dat het geen eigenstandig objectiveerbare werkelijkheden betreffen maar dynamische (sub)concepten zijn, die niet zozeer bestaan als wel (kunnen) ontstaan.

Vindplaatsen van ervaringen van en met traditie

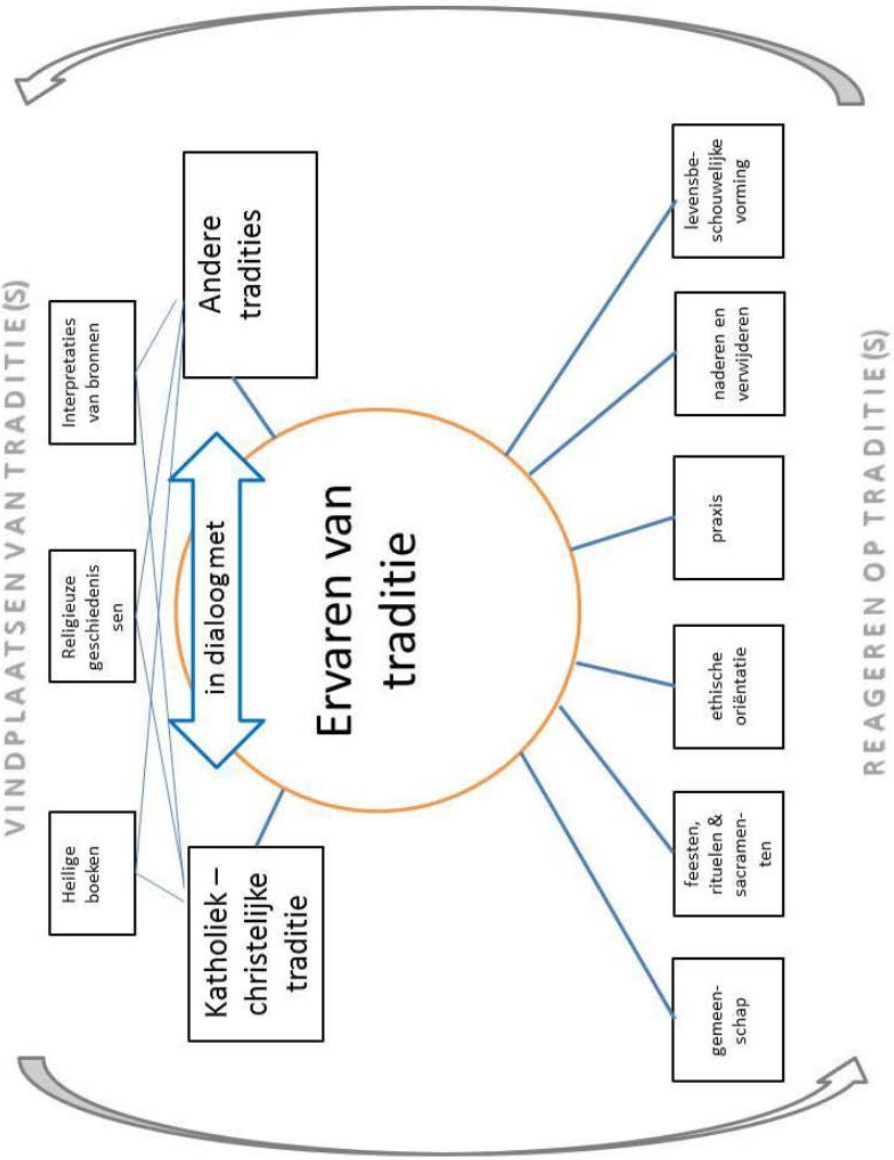
Met bovenstaande opmerkingen in gedachten, kunnen de katholiek-christelijke traditie en de andere geloofstradities onderscheiden worden binnen vindplaatsen van ervaringen van en met tradities – vindplaatsen die niet van elkaar te scheiden zijn en veelal in elkaar overlopen. Deze traditie-ruimtes staan namelijk niet los van elkaar, maar zijn met hun heilige boeken, religieuze praktijken, en (literaire en theologische) interpretaties van bronnen, dialogisch verbonden met elkaar.

Reageren op ervaringen van en met traditie

De ervaringen van en met traditie brengen mensen in beweging. Mensen vormen of participeren in een gemeenschap: er worden feesten gevierd, rituelen worden gevormd of ondergaan, sacramenten worden gevierd, ethische keuzes worden gemaakt en doordacht, de ervaring van en met traditie krijgt handen en voeten in het leven van alledag (praxis). Daarbij kunnen naderende en verwijderende bewegingen gemaakt worden: mensen zoeken de traditie-ruimte op, maar verlaten haar ook weer. (Vergelijk Hull (1996, p.178): *'… The child has the spiritual right to come close to religion but also the spiritual right not to come too close.'* Reagerend op ervaringen van en met traditie vormen mensen zich levensbeschouwelijk.

Wisselwerking

Het onderscheiden van vindplaatsen van en reacties op ervaringen van en met traditie vraagt erom te benadrukken dat er een wisselwerking bestaat tussen reacties en vindplaatsen. Waar mensen reageren op ervaringen van en met traditie kunnen (nieuwe) vindplaatsen van ervaringen van en met traditie ontstaan. De dynamiek van het concept traditie maakt dat vindplaatsen geen statische, vaste canon kunnen worden. Vindplaatsen en reacties werken op elkaar in.



Schema 4: Het concept 'ervaren van traditie' met de onderliggende concepten

2.5 Exemplarisch: contexten

Waar de concepten vrij abstracte constructies genoemd kunnen worden, wordt in deze paragraaf aan de hand van een aantal concrete contexten aangetoond dat de geformuleerde concepten functioneren in concrete contexten. Met nadruk zij gesteld, dat dit exemplarisch en niet uitputtend gebeurt. Ook zullen enkele misconcepties en leerproblemen bij het vakgebied beschreven worden.

Exemplarische contexten

'Jullie zijn het zout der aarde': het ontdekken van andere dimensies in de taal

Om kinderen gevoelig te maken voor tweede taal (symbooltaal) zijn er allerlei oefeningen die de metafoorcompetentie van kinderen vergroten. Als voorbeeld voor de studenten wordt gekozen voor de uitspraak *'Jullie zijn het zout der aarde'*. In de eerste fase van de activiteit proeven de studenten wat het effect van zout is: zo komen de studenten op synoniemen voor zout. Vervolgens maken de studenten kennis met hedendaagse uitspraken over zout, bijvoorbeeld in spreekwoorden, en worden de studenten uitgedaagd na te denken over 'zoute' gebeurtenissen of personen. In deze oefeningen wordt het symbolisch bewustzijn aangesproken om vandaaruit in de tweede fase van de activiteit 'zout' in de traditie centraal te stellen: de uitspraak van Jezus, zout in de kerkelijke rituelen. De opeenvolging van deze fases brengt de dialoog tussen de katholiek-christelijke traditie en de andere tradities op gang en maken de dynamiek van het concept *traditie* zichtbaar.

De Goede Week beleven: een paastraditie op de pabo

Het Evangelie volgens Mattheüs vormt de basis van de activiteiten rondom de Goede Week. Alle eerstejaars studenten werken met de docent drama met de teksten uit het evangelie. De oefeningen die de docent doet, hebben betrekking op de vorm (uitspraak, uitbeelding, et cetera). Maar via de vorm komt ook de inhoud ter sprake: wat staat er eigenlijk en wat betekent het? Docenten gaan met een groep studenten naar een uitvoering van de Mattheus Passion van J.S. Bach, en het evangelie vormt de ruggengraat van een viering met studenten. Het is een confrontatie met de

tekst die voor velen een vindplaats van *contingentie* wordt en verbijstering en verwondering oproept. In dit project wordt de wisselwerking tussen de vindplaatsen van *traditie* en reageren op *traditie* zichtbaar.

Ibrahiem en de beeldjes

In het eerste jaar staat het verhaal van Abraham/Ibrahiem centraal. In één van de bijeenkomsten maken de studenten kennis met het begin van het verhaal van Abraham/Ibrahiem: zijn vertrek uit zijn land, zijn familie, het huis van zijn vader en het begin van zijn tocht naar het land dat God hem wijzen zal (Gen. 12: 1-5). Vervolgens lezen de studenten de corresponderende tekst uit de *Woord voor Woord kinderbijbel* van Karel Eykman met afbeeldingen van Bert Bouwman. In dit veel uitvoeriger verhaal slaat Abraham in de winkel van zijn vader al de afgodsbeeldjes stuk voordat hij vertrekt. Wanneer zijn vader woedend vraagt wat hiervan de bedoeling is, antwoordt Abraham dat er een gevecht was uitgebroken tussen de godenbeeldjes, waarop zijn vader antwoordt: 'Kom nou, godenbeelden kunnen toch niets.' En dat was precies het punt dat Abraham wilde maken.

Deze toevoeging is ontleend aan de joodse/rabbijnse traditie. Daarom maken de studenten vervolgens kennis met een bewerking van de betreffende passage uit *The legend of the Jews* van Louis Ginzberg, waarna ze de overstap maken naar de islam: het verhaal van Ibrahiem en de beeldjes uit *We vertellen je het mooiste verhaal* van Farouk Achour en Senad Alic, en uit de Koran Soera 21: 51-72. Hiermee verkennen de studenten diverse *traditieruimtes* en ontdekken ze het permeabele karakter van de wanden. Ook worden de studenten uitgedaagd zelf actief te zijn in deze traditieruimtes. Naar aanleiding van het opstandige gedrag van Abraham/Ibrahiem waarmee ze inmiddels iets vertrouwder zijn geworden, lezen ze gedichten (*Toekomstvragen* van J. P.J.H. Clinge Doorenbos, *Ik ben lekker stout*, *Onder moeders vleugels* en *Het zoetste kind* van Annie M.G. Schmidt) en schrijven ze een sneldicht over kinderen die een andere keuze maken dan van hen verwacht wordt.

Overigens functioneren ook de andere concepten in deze activiteit zoals transcendentie (nieuw perspectief zien) en contingentie (een inbrekende ervaring die gevoelig maakt voor het zoeken naar duurzame betekenis).

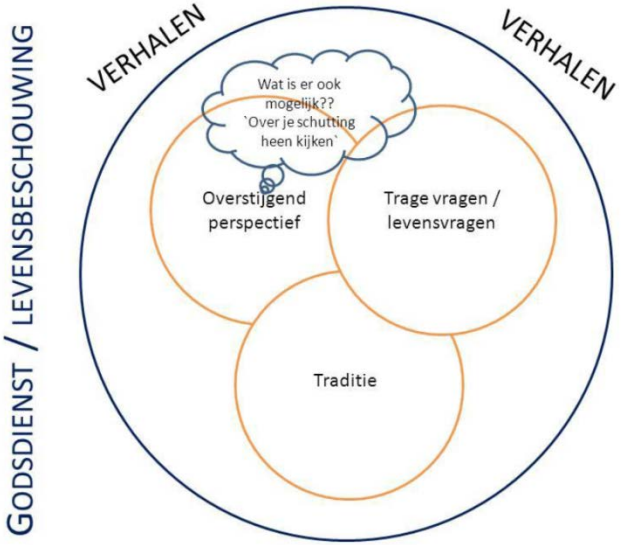
Misconcepties en leerproblemen

Het vak godsdienst/levensbeschouwing kent verschillende misconcepties en leerproblemen. Enkele daarvan willen we hier expliciet benoemen.

- Bij haar afstuderen beschrijft een student de volgende misconceptie: *'Naar aanleiding van dit document* [een document waarin zij aantoont competent te zijn] *ben ik mij meer bewust geworden van mijn handelen op het gebied van religie en levensbeschouwing. Wat mij vooral opviel, was dat ik het in de meest kleine situaties terug kon vinden. Voorheen dacht ik bij religie of levensbeschouwing aan grote thema's en moeilijke onderwerpen, terwijl ontelbaar veel handelingen te zien zijn in het dagelijks leven. Neem als voorbeeld de manier waarop je naar bed gaat, je avondeten opeet, een verjaardag viert, enzovoort.'*
- Het idee dat het bij godsdienst/levensbeschouwing over grote, ingewikkelde, onoplosbare zaken gaat, kan studenten en leerkrachten verlammen. Studenten en leerkrachten kunnen van zichzelf denken dat ze hiertoe niet in staat zijn en dat ze over te weinig kennis beschikken om met het vakgebied godsdienst/levensbeschouwing bezig te zijn in de klas.
- Een andere misconceptie betreft de (ontbrekende) ruimte om vrij en kritisch te kunnen of mogen denken binnen het vakgebied godsdienst/levensbeschouwing. De opvatting leeft dat het vakgebied godsdienst/levensbeschouwing denkt vanuit vaststaande waarheden waaraan niet getornd mag en kan worden. Deze starre, dogmatische opvatting is een misconceptie die tot leerproblemen kan leiden.
- Een ander mogelijk leerprobleem binnen het vakgebied komt voort uit een rationele benadering van verhalen. Wanneer mensen verhalen alleen op een rationele wijze kunnen benaderen en de taal van de verhalen alleen pragmatisch en doelmatig kunnen verstaan, wordt het moeilijk(er) de diepere, symbolische lagen van de taal en de verhalen te verkennen.

2.6 Concepten als kompas: de concepten beproefd

Tijdens het ontwikkelen van de kennisbasis ‘godsdienst/levensbeschouwing RK’ deed zich de unieke mogelijkheid voor de ontwikkelde concepten te beproeven binnen twee groepen studenten. Het betrof de eerste- en tweedejaars studenten van de universitaire pabo in Amsterdam. Deze studenten studeerden zowel voor hun bachelor pedagogiek aan de VU als hun bachelor educatie aan de iPabo. Beide groepen hadden aan de iPabo een module van vijf bijeenkomsten godsdienst/levensbeschouwing gehad in de tweede helft van het jaar. Aan de VU hadden ze toen ook al enkele colleges godsdienst/levensbeschouwing gehad. In de bijeenkomsten aan de iPabo hadden beide groepen studenten expliciet kennis gemaakt met de concepten van het vak – zij het in enigszins aangepaste taal. De theologische begrippen uit de kennisbasis waren voor een deel vervangen door begrippen die in de kennisbasis opgenomen zijn in de subconcepten. (zie schema 5)



Schema 5: De kennisbasis in andere begrippen

In de woorden van eerstejaars studenten

Bij de toetsing (een open boek tentamen) zijn aan de eerstejaars studenten de volgende vragen gesteld:

Vraag 1: levensbeschouwelijke activiteit in de klas

Hieronder vind je een aantal begrippen die afkomstig zijn uit de literatuur en collegestof, en die betrekking hebben op levensbeschouwing. Kies minstens **drie** van deze begrippen uit (het mogen er ook meer zijn), en beschrijf met behulp van die drie of meer begrippen wanneer een activiteit in de klas een levensbeschouwelijke activiteit genoemd kan worden. Betrek in je antwoord ook je eigen stage-ervaringen en/of je zelf gekozen prentenboek of verhaal.

(levens)visie	trage/levensvragen	ander/nieuw perspectief
verhalen	identificatie-mogelijkheid	eerste taal
tweede taal	mythos	logos
ervaringen	rituelen	goed leven
waardevol	leren van ‘parels’	traditie

Vraag 2: levensbeschouwelijke aspecten in het verhaal van Abraham / Ibrahiem

Ook het verhaal van Abraham/Ibrahiem kent levensbeschouwelijke aspecten. Selecteer vier verschillende passages/onderdelen uit het verhaal van Abraham/Ibrahiem. Beschrijf deze passages kort in eigen woorden, en geef van elke passage aan welk(e) levensbeschouwelijk(e) aspect(en) in de betreffende passage een rol spelen. Je mag daarbij gebruik maken van de begrippen uit vraag 1, maar je mag ook gebruik maken van andere begrippen uit de literatuur en de collegestof. Zorg ervoor dat zowel de Bijbelse Abraham als de Koranische Ibrahiem in je antwoord voorkomen. Bij Ibrahiem mag je als passage ook kiezen voor een op het verhaal van Ibrahiem gebaseerd islamitisch feest. Zorg ervoor dat minstens drie

levensbeschouwelijke aspecten/begrippen voorkomen in je antwoord.

‘Uit de antwoorden van de studenten is een aantal passages geselecteerd, waaruit blijkt dat studenten prima in staat zijn de concepten en subconcepten te herkennen in het vak/onderwijs.’

‘Gen. 18 en 19. Er wordt gesproken over de gastvrijheid van Abraham en Lot. Door de overlevering van deze verhalen is gastvrijheid erg belangrijk in de ogen van bijbelvertellers. Een ongastvrij persoon, die bijvoorbeeld vindt dat iedereen gewoon alleen voor zichzelf moet zorgen, zou door het lezen van dit verhaal een nieuw perspectief kunnen krijgen. Hij had zijn eigen mening, maar door het verhaal kan hij wellicht inzien hoe het ook anders kan.’

* * *

‘Een activiteit in de klas kan levensbeschouwelijk genoemd worden wanneer de volgende begrippen erin voorkomen. Wanneer in de activiteit levensvragen of trage vragen aan bod komen. Wanneer in een verhaal of meerdere verhalen de tweede taal en de eerste taal worden gebruikt dan is het een levensbeschouwelijke les/activiteit. Aan die tweede taal en de eerste taal kan je ook de begrippen logos en mythos verbinden. Levensvragen zijn vragen over het leven die mensen aan het denken zetten, maar eigenlijk nooit helemaal beantwoord kunnen worden. Hierbij heb ik als voorbeeld een activiteit die ik gegeven heb in de klas. Het verhaal ‘De brief van de Zandtor’ heb ik voorgelezen en in dat verhaal zit ook een levensvraag. Ook bevat dit verhaal een ander perspectief. De zandtor schrijft een brief aan de regen, want hij wil het ook wel eens horen kletteren. Wat hierin naar voren komt, is het zien van de wereld vanuit een ander perspectief. Je verbreedt je kijk op de wereld door ook een keer over de schutting bij de buren te kijken.’

* * *

‘In mijn klas heb ik een les levensbeschouwing gegeven aan de hand van het boek ‘Blij met mij’. In dit verhaal werden de kinderen op een speelse manier in aanraking gebracht met de vragen ‘Wie of wat wil ik zijn?’ en ‘Hoe wil ik leven?’. Dit zijn voorbeelden van existentiële levensvragen: ze gaan namelijk over het eigen bestaan. Door vragen te stellen aan de kinderen in de trant van ‘Wat zou jij liever zijn, een mens of een dier?’, probeerde ik om de kinderen – op een heel laag niveau – na te laten denken over hun (levens)visie. Dit was dus een levensbeschouwelijke activiteit omdat de kinderen werden geprikkeld om na te denken over een simpele vorm van een trage vraag.
Wat mij heel leuk lijkt, is om in mijn klas te proberen om levensbeschouwing te gebruiken om van te leren (‘learning from’). Aan de hand van mooie verhalen al dan niet uit religieuze boeken wil ik de kinderen na laten denken over hun visie en hun bepaalde sociale regels aanleren. Op die manier leren ze dus van de ‘parels’.’

* * *

‘Kenmerkend voor deze activiteiten is het volgende: er wordt in een andere taal gesproken dan bij andere activiteiten. Normaal spreken we vooral in de zogenaamde eerste taal, die van ondubbelzinnige termen, heldere logica en klare waarheden. Bij levensbeschouwelijke activiteiten gebruiken we een tweede taal, de taal van wat eigenlijk niet te zeggen is. Een taal van beelden en gelijkenissen. In mijn stage heb ik bijvoorbeeld gebruik gemaakt van een gelijkenis die Jezus ooit vertelde. Jezus zegt in deze gelijkenis dat zijn discipelen naar de mussen en de bloemen moeten kijken: als God de Vader al voor deze nietige dieren en bloemen zorgt, dan zal hij toch ook voor hen zorgen? Vanuit dit verhaal kon een gesprek ontstaan over levensvragen: waar maak jij je zorgen over? Wat is er waardevol genoeg om je zorgen over te maken? De kinderen vertelden over hun ervaringen, momenten waarop zij zich zorgen maakten. Dit vind ik de fijnste vorm van een levensbeschouwelijke activiteit, als er een gesprek uit voorkomt dat alle leerlingen aanspreekt. Zo zijn er wel 100 voorbeelden te bedenken. Ik denk dat de gemene deler de volgende is: levensbeschouwelijke activiteiten spreken ieder kind persoonlijk aan, ze hebben een waarde voor ieder kind, en vanuit de traditie of juist een heel andere achtergrond, leren ze kinderen een tweede taal spreken.’

* * *

'In de Koran wordt verteld dat Ibrahiem zijn zoon Ismaïl moet offeren. Als Ibrahiem zijn zoon Ismaïl al met zijn hoofd op de grond heeft geduwd en het mes al vlakbij de hals van Ismaïl is, houdt God de hand van Ibrahiem tegen. Ibrahiem en Ismaïl zagen een ram op hen afkomen. Ze hebben de ram geofferd en gedeeld met de armen. Dit verhaal ligt ten grondslag aan het offerfeest. Dit is een levensbeschouwelijk verhaal omdat het het verhaal vertelt waarom in de traditie het offerfeest elk jaar gevierd wordt. Ook laat het verhaal het goede leven zien, het trouw zijn aan God.
Het verhaal dat ik had verteld was een verhaal in de taal van de mythos. Het verhaal was niet zozeer gericht op wat zich historisch exact heeft afgespeeld, maar het is een verhaal met zaken die de logica ontspringen. Het verhaal van Abraham/Ibrahiem is een voorbeeld van een verhaal in de taal van de mythos. De passage waarbij Abraham (en later Lot) drie mannen voor zich ziet staan en bedenkt dat deze reizigers geen tent hebben om voor te zitten en een siësta te houden, dat ze door moeten gaan in de hitte van de dag, maar rust kunnen gebruiken. Hij is gastvrij en nodigt ze uit. Dit is een voorbeeld van goed leven. Een mens behoort gastvrijheid te bieden, vooral als mensen afhankelijk zijn van de gastvrijheid van een ander.'

In de woorden van tweedejaars studenten

Ook de tweedejaars studenten van de universitaire pabo hebben bij het vak godsdienst/levensbeschouwing expliciet kennis gemaakt met de concepten van het vakgebied, in de woorden die ook bij de eerstejaars gebruikt zijn. Tijdens hun stage hebben de studenten een klein onderzoek opgezet om te ontdekken wat de culturele en levensbeschouwelijke bagage is waarmee de kinderen de klas in komen. Hiertoe hebben ze activiteiten opgezet en uitgevoerd in de klas. Ook deze studenten lopen stage in de onderbouw (kleuters). Bij het open boek tentamen is ondermeer de volgende vraag gesteld:

> **Vraag 1: onderzoeksactiviteiten in de klas**
> Beschrijf kort welke activiteiten je ondernomen hebt in de klas om de culturele en levensbeschouwelijke bagage van de kinderen op het

spoor te komen. Geef per activiteit vanuit de literatuur en collegestof een onderbouwing waarom de door jou ontworpen en uitgevoerde activiteiten levensbeschouwelijke activiteiten zijn.

Uit de antwoorden van de studenten is een aantal passages geselecteerd, waaruit blijkt dat ook deze studenten prima in staat zijn de beweging tussen context en concept te kunnen maken.

'Wat is geluk en van wie word je het meest gelukkig? Deze vraag stelde ik aan acht kleuters uit de klas. Ik had dit onderzoek gekoppeld aan het thema post, waarbij kinderen een kaartje mochten sturen naar de persoon die hen het meest gelukkig maakte. Deze activiteit is levensbeschouwelijk, omdat het hier gaat om een 'trage vraag' of 'levensvraag'. Deze vraag over wat geluk is, gaat namelijk al eeuwenlang mee: mensen denken er al eeuwen lang over na. Tevens is de vraag traag, omdat je er niet zo snel een antwoord op hebt: de vraag is niet goed op te lossen. Er is niet een 'juist' antwoord op wat geluk is. Tevens is er ook een klein beetje sprake van 'overstijgend perspectief', omdat ik kinderen ook een beetje met elkaar liet discussiëren. Zo stelde ik vragen als: 'Ben je het daar mee eens?' Op deze manier zagen de kinderen een ander perspectief: hoe de ander ernaar kijkt. Kinderen leerden bijvoorbeeld dat andere personen andere kinderen gelukkig kunnen maken (om een andere reden).'

* * *

'Ik ging met de kinderen (4) in de spiegel kijken en vertelde wat ik zag: 'Ik zie een juf met blond haar…' Maar ook: 'Ik zie een meisje dat van zingen houdt en een zus heeft.' Op die manier wilde ik de kinderen zich ervan bewust maken om niet alleen naar de buitenkant te kijken, maar ook naar de binnenkant! De kinderen maakten een zelfportret met daaromheen allemaal dingen die met hen te maken hebben. Deze activiteit is levensbeschouwelijk omdat het een trage vraag bevat: 'Wie ben ik?' Voor een kleuter is dit nog moeilijk te beantwoorden: zij moeten nog een identiteit ontdekken/vormen. Ook vind ik dat dit een activiteit is met een overstijgend perspectief, omdat je niet alleen naar je eigen uiterlijk kijkt maar ook nadenkt over wat er nog meer achter mij zit, van binnen.'

* * *

‘Ark van Noach. Ik heb het verhaal met een groepje gelezen. Twee van de vijf kinderen lezen vaker uit de bijbel. Ik heb vragen gesteld over God, bidden, de Bijbel en wat ze zelf mee zouden nemen in de Ark. Hierna hebben we samen een grote Ark getekend met auto’s, papa en mama en naast de boot de boom met het takje. Deze activiteit is levensbeschouwelijk:

- *‘trage vragen’: vragen als ‘Wie is God en waar?’ horen hierbij. De kinderen hadden hier mooie antwoorden op.*
- *‘traditie’: ik heb het verhaal van Noach voorgelezen, dit is al erg oud. Het is een verhaal uit de joods-christelijke traditie.*
- *‘overstijgend perspectief’: drie kinderen worden niet gelovig opgevoed, toch praten we er samen over. Wat vinden zij van God, de Bijbel en bidden? Zijn ze het met elkaar eens?’*

* * *

‘In mijn stage heb ik twee onderzoeksactiviteiten uitgevoerd om de culturele en levensbeschouwelijke bagage van de kinderen op het spoor te komen. Allereerst een activiteit rondom het boekje ‘Een taart voor Beer’. Dit boekje heb ik voorgelezen aan de kinderen, omdat ik ze zo aan het denken wilde zetten over het vieren van verjaardagen en andere feesten. Daarna heb ik aan de kinderen gevraagd hoe zij hun verjaardag vieren en hoe het gevierd wordt. Mogen ze bijvoorbeeld kiezen wat ze gaan eten, krijgen ze cadeautjes of gaan ze een bepaalde activiteit doen? Zijn er andere feesten die ze graag vieren? Bijvoorbeeld het Suikerfeest, Kerstmis, Nieuwjaar of het Offerfeest? Dit is een levensbeschouwelijke activiteit, omdat het vraagt naar tradities van kinderen, van thuis en eventueel vanuit een bepaalde religie. Het verhaal heb ik gebruikt om het gesprek in te leiden, maar dit verhaal wordt ook gebruikt als spiegel: je herkent het en ziet het terug in je eigen leven. Het verhaal zelf is niet echt levensbeschouwelijk, maar het gesprek dat hieruit voorkomt wel. Het heeft te maken met levensbeschouwelijke socialisatie: het jezelf eigen maken van gewoontes en gebruiken van een bepaalde cultuur.’

Literatuur

Armstrong, K. (2009). *De kwestie God. De toekomst van religie*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Bauman, Z. (2007). *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

Berding, J. (2011). *John Dewey over opvoeding, onderwijs en burgerschap. Een keuze uit zijn werk*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Berk, T. van den (2005). *Het numineuze*. Zoetermeer: Meinema.

Breukelman, F. (2000). Wie is mijn naaste? Preek naar aanleiding van Lucas 10:25-37. In N.T. Bakker, *De Noodzaak van de preek. Om het levende woord. Deel 10* (p. 9-24). Kampen: Uitgeverij Kok.

Dewey, J. (1999). *Ervaring en Opvoeding*. (Vertaald en ingeleid door G. Biesta en S. Miedema) Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Ganzevoort, R. (1998). *De praxis als verhaal. Narrativiteit en praktische theologie*. Kampen: Kok.

Ghorashi, H. (2010). 'Een gedeeld wij': een proces zonder einde. In P. Scheffer, F. Verhagen, H. Ghorashi, J. Kennedy, & A. Verbrugge, *Martin Luther King en wij. Een emancipatie zonder einde*. (p. 34-47). Amsterdam: VU Uitgeverij & VUconnected.

Groot, J. de (1959). *Encyclopedie van het Katholicisme. Volkseditie*. Amsterdam: Elsevier.

Guignon, C. (2004). *On being authentic*. London: Routledge.

Halsema, A. (2007). Horizontale transcendentie in een multiculturele wereld. In I. Brouwer, I. Emmerik van, H. Alma, M. Paassen van, & A. Scholten, *De stille kracht van transcendentie. Wijsheid in beelden, verhalen en symbolen*. (p. 67-77). Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Hull, J. (1996). A Gift to the Child: A new Pedagogy for Teaching Religion to Young Children. *Religious Education*, 172-188.

Kelchtermans, G. (2008). Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid. In L. Stevens, *Leraar wie ben je?* (p. 13-23). Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Kunneman, H. (2009). *Voorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme. Deel 1*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Roebben, B. (2000). *Religieus opvoeden in een multiculturele samenleving*. Leuven: Davidsfonds.

Roebben, B. (2007). *Godsdienstpedagogiek van de hoop*. Leuven: Acco.
Schepper, J. De (2004). *Levensbeschouwing ontwikkelen. Didactiek voor godsdienst/levensbeschouwing in het primair onderwijs*. Hilversum: Kwintessens Uitgevers.
Schillebeeckx, E. (1989). *Mensen als verhaal van God*. Baarn: Nelissen BV.

3. Kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing RK deel 2

Het bestuur van de VKLO en het bestuur van de Bond KBO hebben in januari 2008 opdracht gegeven een inventarisatie te maken, ten behoeve van een gezamenlijk te ontwikkelen kennisfundament dat leerkrachten tenminste moeten bezitten om verantwoord binnen de katholieke identiteit van de basisschool te kunnen werken, en om kinderen te begeleiden in hun morele en religieuze ontwikkeling. Hiertoe is een inventarisatiegroep samengesteld, die onderzoek heeft gedaan onder de pabo's die lid zijn van het VKLO. In het *'Verslag van de inventarisatie ten bate van het kennisfundament godsdienst/levensbeschouwing'* (9 juli 2008) heeft deze groep haar bevindingen uiteengezet. Vervolgens is er een redactieteam gevormd, dat op 8 oktober 2011 het document *'VKLO Kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing RK.'* heeft gepresenteerd. Hierin worden de drie concepten gedefinieerd en toegelicht, die de grondslag vormen van de kennisbasis: (ervaren van) transcendentie, contingentie en traditie. Daarnaast wordt exemplarisch een aantal contexten geschetst, waarin de genoemde concepten functioneren.

Dit hoofdstuk is een uitwerking van de kennisbasis uit 2011 en spitst zich toe op de wisselwerking tussen concept en contexten, die een gelaagdheid in kennis tot stand brengt. Zonder contexten blijven de concepten abstract, binnen een context lichten ze op en krijgen ze betekenis. Een concept kan niet anders dan vanuit contexten worden verduidelijkt. Dat moet tevens vanuit verschillende contexten gebeuren, omdat concepten rijker en omvattender zijn dan contexten. Contexten op hun beurt verkrijgen hun betekenis wanneer ze in relatie worden gebracht met één of meerdere concepten. Anders blijven het niet meer dan thema's.

Deze wisselwerking tussen concepten en contexten moet binnen het vak godsdienst/levensbeschouwing op de pabo vorm krijgen, zodat studenten zo goed mogelijk worden voorbereid op de pluriforme situatie van het katholiek onderwijs. Het is de bedoeling dat de studenten oog krijgen voor de conceptuele structuur van het vak. Aanvankelijk zal dit betekenen dat zij gaan aanvoelen hoe de concepten 'transcendentie', 'contingentie' en 'traditie' in een context inhoud krijgen en hoe de contexten betekenis en verdieping krijgen door de concepten. Vervolgens zullen zij deze

gelaagdheid gaan herkennen, bijvoorbeeld in het lesmateriaal dat op de stageschool wordt gebruikt of in opmerkingen van kinderen en medestudenten. Uiteindelijk dienen zij zo vertrouwd te worden met de conceptuele structuur van deze kennisbasis, dat zij erdoor worden gesteund in hun lespraktijk en zij haar op eenvoudige wijze kunnen toepassen.

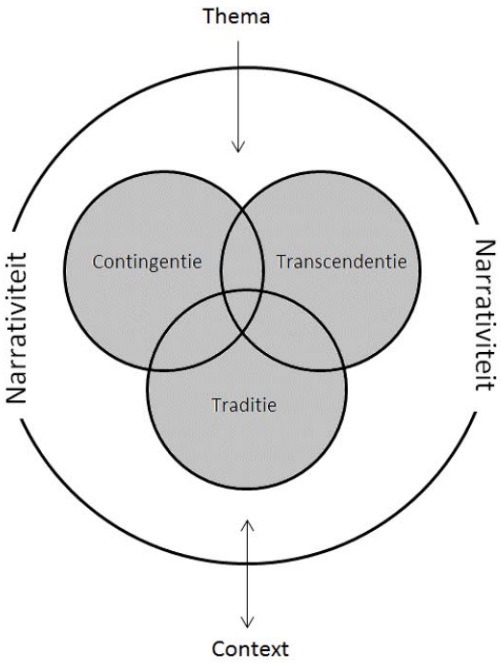
In dit hoofdstuk willen we geen uitputtend overzicht geven van de contexten die sturend zouden moeten zijn voor een kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing. Als dit al zou kunnen, zou het niet wenselijk zijn omdat de dynamiek tussen concepten en contexten en daarmee de gelaagdheid van kennis zou verdwijnen. Het gevaar zou dan bestaan dat 'kennis' wordt gelijkgesteld aan 'kennis van contexten'. Bovendien is het in onze ogen ook aan de docenten godsdienst/levensbeschouwing zelf, om de conceptuele structuur van deze kennisbasis in te bedden binnen de eigenheid van hun pabo. Ter illustratie werken we twee contexten uit, die bedoeld zijn als voorbeelden. In de laatste paragraaf wordt ingegaan op potentiële contexten.

3.1 Conceptuele structuur als instrument

In de conceptuele structuur van het vak godsdienst/levensbeschouwing worden de drie leidende concepten omgeven door het begrip 'narrativiteit'. Als we ervan uitgaan dat het bestaan en het ervaren van mensen een narratieve structuur heeft en dat zij hun ervaringen ordenen in verhaalachtige vormen, biedt deze benadering studenten de mogelijkheid te ontdekken:

- hoe levensverhalen gestalte krijgen en wat het eigen aandeel en dat van anderen daarbij is;
- hoe ervaringen of gebeurtenissen als transcendent en/of contingent kunnen worden ervaren;
- hoe zij het eigen, individuele verhaal in verband kunnen brengen met het grote verhaal van de christelijke traditie en omgekeerd, hoe het grote verhaal van de christelijke traditie in verband kan worden gebracht met hun eigen, persoonlijke verhaal;
- hoe traditie zich blijft ontwikkelen.

Overigens hoeft de narratieve benadering niet uitsluitend te leiden tot een levensbeschouwelijke communicatie die alleen verbaal wordt ingevuld. Het is belangrijk om studenten te laten ontdekken hoe zij de religieuze en levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen op andere manieren kunnen ondersteunen dan alleen door het voeren van gesprekken, bijvoorbeeld door te werken aan (het vermogen tot) verbeelding, wat een van de aanbevelingen was in het eerder genoemde '*Verslag van de inventarisatie ten bate van het kennisfundament godsdienst/levensbeschouwing'* (9 juli 2008).



Schema 6: Hoe een thema context kan worden

Hoe kan de conceptuele structuur fungeren als een instrument om gelaagdheid en diepgang aan te brengen? Vanuit een narratieve benadering kunnen de drie concepten en een thema of onderwerp uit het curriculum op elkaar worden betrokken. Het is de bedoeling dat de concepten alle drie in de uitwerking van het thema naar context aan de orde komen, in meerdere of mindere mate. De aard van het thema zal mede bepalen, bij welk concept of concepten het zwaartepunt komt te liggen. Het is geen eenrichtingsverkeer maar een wisselwerking, zoals de dubbele pijl in schema 6 aangeeft. Bovendien zijn de concepten deels met elkaar verweven, zoals de overlappende cirkels laten zien: ze raken aan elkaar en kunnen elkaar oproepen, in een dynamisch proces. Zo kan een situatie als contingent ervaren worden en vervolgens ervaringen van transcendentie teweegbrengen.
Wanneer de drie concepten – steeds vanuit narrativiteit – met een thema worden verbonden, ontstaat er een gelaagdheid die van invloed is op het leerproces. Het thema krijgt meerdere dimensies en wordt zo tot context. Naarmate de studenten meer vertrouwd raken met de drie concepten en ze gaan herkennen in de verschillende contexten, ontwikkelen zij inhoudelijke vakkennis die niet beperkt blijft tot ‘weetjes’ waarmee ze geen enkele voeling hebben en die niet of nauwelijks beklijft.

3.2 Van thema naar context

Hoe werk je een thema uit tot een context? Aan de hand van twee voorbeelden wordt een beeld geschetst van verschillende aspecten en invalshoeken die zich kunnen aandienen, als een thema wordt verbonden met de concepten ‘transcendentie’, ‘contingentie’ en ‘traditie’. Het is slechts een aanzet: er zijn meer en andere benaderingen mogelijk. De verbinding van een thema met de drie concepten kan een variëteit aan aanknopingspunten oproepen, waaruit een context kan ontstaan.
Een op papier uitgewerkte context is slechts het begin. Hij vormt het uitgangspunt voor het leerproces dat in de onderwijspraktijk ontstaat en waarin de wisselwerking tussen context en concepten pas werkelijk tot stand komt.
Het eerste thema dat als potentiële context wordt beschreven is *‘Bijbel lezen’*; daarna wordt het thema *‘Ik ga op reis’* uitgewerkt.

3.2.1 ‘Bijbel lezen’ als context

Bijbel of Bijbel lezen is een belangrijke context binnen onze kennisbasis. De concepten zijn voor een belangrijk deel hieraan ontleend. Wanneer Bijbel als context wordt gezien, wordt tegelijkertijd duidelijk gemaakt, hoe de verschillende concepten tot verschillende betekenissen kunnen leiden. Voor de overzichtelijkheid hebben we hier de concepten los van elkaar opgevat.

‘Bijbel lezen’en transcendentie
In de kennisbasis deel 1 wordt onder transcendentie verstaan ‘ervaren van transcendentie’ (p.16). Met het concept transcendentie wordt niet bedoeld iets dat ‘is’ maar iets dat ‘gebeurt’ tussen de ervarende mens en de omgeving, wat een actieve en een passieve component kent. Het gebeurt aan mensen en het brengt mensen in beweging. Ervaringen van transcendentie blijven dan ook niet zonder gevolgen: mensen reageren, ‘denkend’, ‘voelend’ en ‘handelend’. Aan de hand van schema 2 op pagina 20 van kennisbasis deel 1 kan dit concept op verschillende manieren in relatie worden gebracht met de context ‘Bijbel’. De schuingedrukte begrippen in de onderstaande tekst zijn afkomstig uit dit schema.

- De gelovige lezer en/of hoorder herkent in de verhalen een groter verhaal, een grotere wereld waarvan hij zelf deel uitmaakt. Het eigen levensverhaal wordt gezien als een onderdeel van dit grote verhaal. *(de geschiedenis)*
- De gelovige lezer kan zich door God of door Jezus direct aangesproken voelen. De woorden die tot de mensen toen waren gericht, verstaat hij als gericht tot hem zelf nu. *(de A/ander)*
- Dit kan zich vertalen in een oproep om zich in te zetten voor medemensen in de kantlijn van de samenleving. *(ijveren voor humaniteit)*
- De lezer kan in de verhalen symbolische handelingen en gebeurtenissen zien (‘De ogen gingen open’), waarmee hij handelingen en gebeurtenissen in zijn eigen leven of wereld kan duiden. *(symbooltaal)*
- De lezer kan zijn eigen situatie van onderdrukking herkennen in de verhalen over hoop en bevrijding, wat hem in beweging brengt en hoopvol stemt. *(perspectief zien)*

‘Bijbel lezen’ en contingentie

Zoals bij transcendentie gaat het bij het concept contingentie om ervaren van contingentie. Ook hier is sprake van een passieve en een actieve component: het gebeurt aan mensen en het brengt mensen in beweging. Wanneer het leven zich aan ons voordoet als willekeur en toevalligheid, wanneer wij het idee krijgen dat de werkelijkheid zijn gang gaat zonder zich te storen aan de invloed van de mens, spreken we van contingentie-ervaringen. Dergelijke ervaringen associëren we met begrippen als beperktheid, toevalligheid en kwetsbaarheid. Ze kunnen vragen oproepen van verbijstering en verwondering. Voor het vak godsdienst/levensbeschouwing is het typerend dat aankomende leraren basisonderwijs gevoelig worden gemaakt voor deze contingentie-ervaringen, en dat zij met deze ervaringen leren omgaan. Wie hiertoe in staat is, is in staat om trage vragen te stellen en te zoeken naar duurzame betekenis.

Aan de hand schema 3 op pagina 25 kan ervaren van contingentie op verschillende manieren in relatie worden gebracht met de context ‘Bijbel’. De schuingedrukte begrippen komen uit dit schema.

- Bijbelverhalen kunnen worden gezien als een ethisch appel, als spiegels die ons ter zelfreflectie worden voorgehouden. Wat doen wij met de ons toevertrouwde schepping, wat doen wij voor de minder bedeelden in ons midden? *(stellen van trage vragen)*
- In Bijbelteksten wordt duidelijk dat de weg van – ook gelovige! – mensen niet altijd over rozen gaat. Het tegendeel lijkt haast het geval te zijn. Wie de weg van God gaat, zal voor hete vuren komen te staan. Hoe vaak wordt niet verteld hoe mensen aan de afgrond van het bestaan gekomen hun God aanroepen, om in de ervaring van Gods afwezigheid (‘Waarom hebt Gij mij verlaten?’) Zijn aanwezigheid (‘Ik-zal-er-zijn’) te vinden? *(ervaring die afschrikt, ervaringen uit kwetsbaarheid)*
- Vrijheid is een groot goed voor de mens in de westerse samenleving. De onvrijheid van anderen kan onze eigen vrijheid echter aantasten. In Bijbelverhalen kan worden gezien hoe het zoeken naar gerechtigheid mensen zo kan opeisen, dat zij niet anders meer kunnen dan zich met hart en ziel inzetten voor het Koninkrijk van God. *(gevoelig maken voor contingentie-ervaringen, ervaring van verbijstering die wordt opgezocht)*

- Bijbelverhalen kunnen worden gezien als verhalen over een omgekeerde wereld, wat onder andere tot uitdrukking komt in de woorden van Jezus : 'Veel eersten zullen laatsten en veel laatsten zullen eersten zijn.' Het kleine overwint het grote, het zwakke heeft een langere adem dan wat in de ogen van mensen als sterk wordt gezien. *(ervaring die aantrekt, ervaring die afschrikt)*

'Bijbel lezen' en traditie

Het concept traditie is geen statisch begrip. Ervaringen van en met traditie brengen mensen in beweging, waardoor weer nieuwe vindplaatsen van traditie kunnen ontstaan. Het concept traditie kent een dynamiek die in de kennisbasis de ruimte van traditie wordt genoemd – een ruimte met permeabele wanden. Woorden en beelden uit de traditie kunnen ook buiten deze ruimte worden gesproken en gezien. Mensen treden deze ruimte binnen met woorden en beelden in andere, ook traditievrije ruimtes gehoord en gezien. Aan de hand van schema 4 op pagina 28 – waaraan de schuingedrukte begrippen zijn ontleend - kan ervaren van traditie op verschillende manieren in relatie worden gebracht met de context 'Bijbel'.

- Voor de vieringen op zondag is een leesrooster vastgesteld. Voor elk weekend staan drie lezingen voorgeschreven uit de verschillende Bijbelboeken. Wereldwijd lezen alle praktiserende katholieken dezelfde teksten op dezelfde dag, die de diaken of priester in zijn overweging toelicht en vertaalt naar de eigen tijd en situatie. Zo ontstaat een wereldwijde gemeenschap, die door dezelfde teksten geïnspireerd een zeggingskracht weet te vinden waarin de eigen taal en cultuur doorklinkt. *(gemeenschap, ethische oriëntatie, interpretaties van bronnen)*
- Het komt ook voor dat mensen in gespreksgroepen samenkomen om met elkaar een Bijbeltekst te bespreken en te bediscussiëren: wat zegt het jou, wat zegt het mij? Bijbelteksten bestaan niet anders dan in interpretaties, ze worden altijd interpreterend gelezen. Dit kan een reactie van bewogenheid en betrokkenheid oproepen maar ook het tegenovergestelde, als de tekst de lezer/hoorder niet aanspreekt of zelfs niets zegt. *(interpretaties van bronnen, naderen en verwijderen)*
- Bij bijzondere momenten in het jaar zoals Kerstmis, Pasen en Pinksteren, en bij bijzondere momenten in een mensenleven zoals Eerste Communie, Vormsel, huwelijk en uitvaart is het een goed

gebruik om specifieke Bijbelfragmenten te lezen. Deze momenten ontlenen hun betekenis aan deze verhalen. De gebeurtenissen waarover wordt gelezen worden door deze bijzondere gebeurtenissen niet alleen herdacht, maar ook weer tegenwoordig gesteld. Gods heilshandelen met mensen is niet iets wat alleen in een lang verleden heeft plaatsgevonden. Het gebeurt opnieuw, hier en nu voltrekt het zich aan ons. *(feesten, rituelen en sacramenten)*

- De Bijbel speelt een cruciale rol in het leren of doorgeven van traditie. Traditie wordt onder andere in verhalen doorgegeven die voor kinderen die in de ruimte van de traditie opgroeien, een referentiekader kunnen worden. *(levensbeschouwelijke vorming)*

De concepten als instrument

Deze uitwerking, waarin de potentiële context 'Bijbel lezen' met de drie concepten wordt verbonden, levert een aantal mogelijke invalshoeken en betekenissen op – en er zijn nog andere denkbaar. Het wil niet zeggen dat alle mogelijke betekenissen van de Bijbel in het curriculum moeten worden behandeld. Het laat zien hoe een context als Bijbel inhoud kan krijgen vanuit de concepten. Ook wordt duidelijk hoe de concepten op hun beurt betekenis krijgen binnen deze context. Het gaat niet zomaar om een trucje om een koppeling te maken tussen concept en context, maar het is een oefening om na te gaan wat er gebeurt als contexten en concepten elkaar ontmoeten.

3.2.2 'Ik ga op reis…'

Als tweede voorbeeld kiezen we voor het thema 'Ik ga op reis', een thema dat wordt behandeld in twee methodes die binnen het katholieke basisonderwijs worden gebruikt, namelijk *Kleur* en *Hemel en Aarde.* De methode *Kleur* richt zich op levensbeschouwelijke vorming vanuit sociaal-emotionele thema's. De methode *Hemel en aarde* is een methode voor het vak godsdienst/levensbeschouwing en richt zich expliciet op de religieuze ontwikkeling van kinderen.

‘Ik ga op reis’ in *Hemel en Aarde*

Het spel *‘Ik ga op reis en ik neem mee…’* vormt het startpunt van een lessenreeks. In plaats van te vragen naar hun bagage, laat *Hemel en Aarde* de leerlingen bedenken wie ze zouden willen ontmoeten als ze op reis gaan: *‘Ik ga op reis en ik zou graag de koningin willen ontmoeten.’* Het tweede kind herhaalt dit en vertelt vervolgens wie hij of zij graag zou willen ontmoeten, enzovoort. Vervolgens spelen ze het spel nog een keer maar dan met de vraag wat de leerlingen zouden willen ontdekken. De leerkracht vraagt bij sommige leerlingen door: ‘Waarom zou je die bepaalde persoon willen ontmoeten of een bepaalde ontdekking willen doen?’ Deze ervaringen worden verder uitgewerkt in het vervolg van de lessen. De leerlingen luisteren naar twee verhalen: één over een bijzondere ontmoeting en één over een bijzondere ontdekking. De leerlingen krijgen de opdracht om in tweetallen op te schrijven wat ze beangstigend/spannend en nieuwsgierig/spannend vinden.

***Hemel en Aarde* en de concepten**

In deze benaderingswijze kan ruimte ontstaan voor het concept transcendentie, waarbij de leerkracht in de wijze waarop hij/zij doorvraagt natuurlijk een belangrijke rol speelt. We volgen weer de schema’s uit deel 1 van onze kennisbasis.

- Transcendentie kan ervaren worden in *relaties*: in ontmoetingen met *kritische personen*, in ontmoeting met *de ander*. Waarom wil je deze mensen zo graag ontmoeten? Omdat je ze boeiend of aantrekkelijk vindt, omdat ze je nieuwsgierig maken of een voorbeeld voor je zijn? Het vooruitzicht of de wens om bepaalde anderen te ontmoeten haalt je even uit je vertrouwde wereld en kan je onrustig maken. Is dat niet karakteristiek voor een transcendentie-ervaring?
- Transcendentie kan ook worden ervaren in relatie tot de *omgeving*. Voor kinderen zijn dit vooral *de natuur* en imposante bouwsels en projecten door mensen *in de geschiedenis* gemaakt, terwijl het voor middelbare scholieren en jong-volwassenen misschien meer *in kritische momenten* zoals natuurrampen en oorlogen schuilt. Door de woeste of wijde natuur kunnen we onder de indruk komen van de grootsheid van de schepping. De projecten van de mensheid confronteren ons met de macht van de mens. Huiveringwekkend, maar

ook leidend tot verwondering. Wat hoop je te ontdekken, wat gebeurt er met je als je dit eenmaal hebt ontdekt?

- Door de vragen bij het thema 'Ik ga op reis en ik zou graag…' kan ook het *symbolisch bewustzijn* van kinderen worden gevoed of in ieder geval worden aangesproken. Neem bijvoorbeeld een plaats als de woestijn, die niet voor niets symbool is geworden voor verlatenheid en beproeving. Van oorsprong (en letterlijk) een ruimte en later (en symbolisch) een periode geworden waar je soms doorheen moet. Zo zijn er meer plekken die kinderen wellicht willen ontdekken (bergen, zeeën, de wildernis) en die met een bewuste inbreng van de leerkracht verder kunnen worden verkend: hoe zou het zijn om hier te zijn?

Ook voor het concept contingentie kan ruimte worden gevonden in de benaderingswijze van de thematiek *'Ik ga op reis…'*. Deze raakt aan de ruimte die in het concept transcendentie wordt gevonden, waarmee duidelijk wordt hoe de concepten met elkaar samenhangen zoals in deel 1 van de kennisbasis is beschreven. We volgen schema 3 op pagina 25.

- Bij ervaringen van contingentie gaat het om ervaringen die zich onttrekken aan wetten van noodzakelijkheid. Kinderen mogen door hun verbeeldingskracht grens doorbrekend denken, wanneer ze bij zichzelf te rade gaan wie zij zouden willen ontmoeten en wat zij zouden willen ontdekken. Dat kunnen voor hen *afschrikwekkende ervaringen* zijn die ook *aantrekken*.
- Het gevoelig maken voor contingentie-ervaringen gaat samen met het stellen van *trage vragen*: vragen naar zin en betekenis. Als de leerkracht vraagt wat de kinderen hopen te vinden en waarom zij juist deze dingen willen ontdekken, zal dit regelmatig tot stilte of tot stamelen leiden. Zo ontstaat er ruimte voor bewustwording en bezinning.

'Ik ga op reis' in *Kleur*

Ook *Kleur* neemt het spel *'Ik ga op reis en ik neem mee'* als startpunt, maar zij biedt het op de gebruikelijke manier aan. Vervolgens verdiept zij de thematiek van de reis door een overstap te maken van materiële zaken naar immateriële zaken. Ze gaat van een alledaagse reis naar een levensreis: *'Als je op reis gaat, bedenk je wat je misschien nodig hebt onderweg en dat neem je mee. Een zaklamp voor als het donker wordt. In het leven kom je ook dingen tegen waarbij je een steuntje, een 'houvast'*

kunt gebruiken. Soms helpt het om tegen jezelf iets te zeggen om jezelf moed in te spreken, iets dat je erdoorheen sleept.' Leerlingen kunnen op het werkblad kiezen uit zinnen die voor hen houvast bieden: *'Ik kies mijn eigen weg/ ik ben trots op mezelf/ ik ben sterk/ ik durf het, ook al voel ik me verlegen/ik kan altijd opnieuw beginnen/ ik mag om hulp vragen, etc.'* Deze zinnen nemen ze mee in hun koffer. De leerkracht vraagt bijvoorbeeld: *'In welke situaties helpen de zinnen die je gekozen hebt jou?' of 'Welke zin zou je hele leven mee kunnen gaan, denk je?'*. Doel van deze activiteit is dat leerlingen ontdekken aan welke kwaliteiten zij houvast kunnen hebben op hun weg naar zelfstandigheid. Kinderen leren hier hoe ze kunnen vertrouwen op zichzelf. In de uitspraken wordt zichtbaar, dat er ruimte is voor het ervaren van tekortkomingen en tegenslag. De onderliggende vraag is hoe je om kunt gaan met ervaringen van contingentie. *Kleur* lijkt te suggereren, dat je de kracht vooral en misschien uitsluitend in jezelf moet zoeken. Het concept transcendentie speelt in de lessen van *Kleur* over 'reizen' geen duidelijk aanwijsbare rol. Dat kan een punt van bespreking zijn bij de bestudering van deze methode. Wat wordt er gemist?

De concepten als instrument

Deze oefening maakt duidelijk hoe een levensbeschouwelijk getint thema als 'Ik ben op reis' op verschillende manieren kan worden aangeboden. Het maakt ook duidelijk hoe diepgang in het thema kan worden gebracht, waardoor het een context wordt waarin de concepten van de kennisbasis doorklinken. Zoals bij de context 'Bijbel' gaat het slechts om een verkenning van mogelijke invalshoeken en betekenissen die niet allemaal in het curriculum behandeld hoeven te worden. Deze context brengt daarnaast aan het licht, hoe de concepten als een instrument kunnen fungeren bij het analyseren en beoordelen van lesmateriaal. Ze zetten aan tot kritisch kijken: voor welke concepten is er ruimte in het thema en voor welke concepten niet? Als de studenten oog krijgen voor de werking van de conceptuele structuur, kan dit hen helpen het eigene van het vak godsdienst/levensbeschouwing te herkennen en toe te passen.

3.3 Potentiële contexten

Het aantal contexten waarin de concepten kunnen functioneren, is in principe eindeloos aan te vullen. De keuze van de contexten is niet los te zien van de beroepspraktijk waarin de toekomstige leerkrachten zullen werken, en dient steeds in het teken te staan van het uiteindelijke doel: toekomstige leerkrachten zo toe te rusten, dat zij in staat zijn de levensbeschouwelijke en religieuze ontwikkeling van leerlingen te ondersteunen en te begeleiden op een katholieke school. Van leerkrachten met de Akte van Bekwaamheid mag worden verwacht, dat zij God ter sprake kunnen brengen op een wijze die zich niet beperkt tot het verstrekken van informatie maar waarbij ook ruimte is voor beleving. Het aanbieden van contexten vanuit de drie concepten 'transcendentie', 'contingentie' en 'traditie' maakt het mogelijk het niveau van de feitenkennis te ontstijgen en andere lagen aan te boren zoals verwondering, betrokkenheid en verbeelding.

Sommige contexten liggen voor de hand, zoals Bijbelverhalen, Jezus, sacramenten, christelijke feesten; basisoriëntaties zoals schepping en voltooiing, verlossing en bevrijding, menswording en barmhartigheid; en contexten als de identiteit van het onderwijs, de interreligieuze dialoog, ethiek.
We moeten er echter voor waken, dat het vak godsdienst/levensbeschouwing op één lijn gesteld wordt met déze contexten. Het is niet ondenkbeeldig, dat zij de plaats van de concepten gaan overnemen en de beoogde gelaagdheid van kennis uiteindelijk niet wordt gerealiseerd.
Het is daarom aan te bevelen om ook te werken met verrassende en misschien minder voor de hand liggende contexten zoals sport, economie, online-offline, jong-oud, lust-liefde, toetsing, gedragsstoornissen. Enerzijds kan het een goede test en verrijking voor onze hoofdconcepten zijn om ze ook los te laten op contexten waaruit ze niet direct zijn afgeleid. Anderzijds kan het tot een grotere betrokkenheid van studenten leiden, als zij ontdekken hoe de christelijke concepten meer diepgang en betekenis kunnen geven aan onderwerpen en thema's waarmee zij in hun eigen leven vertrouwd zijn en waarmee zij in hun eigen beroepspraktijk in aanraking komen.

De samenstelling van de leerlingenpopulatie is een weerspiegeling van de multiculturele en geseculariseerde Nederlandse samenleving. Toekomstige leerkrachten dienen te worden toegerust om *alle* kinderen in hun klas te kunnen ondersteunen in hun eigen religieuze en levensbeschouwelijke ontwikkeling. Daarom moeten we ons ervan bewust zijn, dat de concepten traditie, contingentie en traditie niet zomaar kunnen worden toegepast op andere religies of levensbeschouwelijke stromingen. Deze concepten kunnen in niet-christelijke godsdiensten of levensbeschouwingen een andere betekenis hebben. Daardoor bestaat de kans dat een verkeerd beeld van andere godsdiensten wordt geschetst.
Aangezien het vak godsdienst/levensbeschouwing een beperkte ruimte inneemt in het overvolle pabocurriculum en de verschillende pabo's met verschillende opleidingsconcepten werken, is het aan elke opleiding om een eigen en evenwichtige combinatie te maken van 'vanzelfsprekende' en 'verrassende' contexten.

4. Appendix: Akte van Bekwaamheid

Met behulp van de concepten zoals in deel 1 van onze kennisbasis beschreven, hebben we de structuur en de eigenheid van het vak godsdienst/levensbeschouwing voor het katholiek onderwijs bepaald. Door in het leven van mensen en in de ontwikkeling van kinderen oog en aandacht te hebben voor ervaringen van transcendentie en contingentie die in de ruimte van traditie(s) op een narratieve wijze worden verwoord en verbeeld, willen we de menswording van kinderen en van onze samenleving bevorderen.
Concepten kunnen echter niet zonder contexten worden uitgelegd, omdat hun inhouden slechts in contexten betekenis krijgen. Zoals we in deel 2 van onze kennisbasis hebben geconstateerd, maakt het in principe niet uit voor welke contexten daarbij wordt gekozen. Het aantal contexten is in principe eindeloos aan te vullen, en we moeten voorzichtig zijn om het eigen karakter van ons vak uitsluitend te zoeken in specifieke contexten. Het uiteindelijke doel is om studenten de gelaagdheid van kennis te leren ontdekken en hanteren met het oog op het ondersteunen en begeleiden van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen op een katholieke basisschool.

Voor de Akte zijn de volgende thema's of onderwerpen essentieel en noodzakelijk.

- Christelijke basisoriëntaties:
  schepping, zonde en vervreemding, vergeving, voltooiing en verlossing
- Koninkrijk van God
- Bijbel:
  indeling
  belangrijke verhalen uit het Oude en Nieuwe Testament
  de heilige Schrift als Woord van God, gelezen en verstaan in de geloofsgemeenschap van de Kerk
- Jezus Christus:
  geboorte, leven, dood en verrijzenis
  zoon van God en mens onder de mensen

- Kerk:
    - kerkgemeenschap
    - structuur (ambten)
    - liturgisch jaar
    - belangrijkste feesten
    - sacramenten
    - diaconie
- Bidden:
    - de belangrijkste gebeden (Wees Gegroet en Onze Vader)
    - bidden in je eigen woorden
    - religieuze taal
- Drie-eenheid:
    - Vader, Zoon en heilige Geest
- Maria

Het zijn belangrijke onderwerpen binnen en kenmerkende thema's voor de rooms-katholieke geloofstraditie. Waarom dit zo is, zal echter vanuit de concepten verduidelijkt moeten worden. Gebeurt dit niet, dan dreigt kennis gereduceerd te worden tot feitenkennis ten koste van de beoogde gelaagdheid van kennis.
De aangegeven onderwerpen kunnen in het onderwijs daartoe op verschillende manieren ter sprake komen, als contexten maar ook als uitwerkingen van contexten. Als we bijvoorbeeld zeggen dat de Bijbel als 'Woord van God' gelezen en verstaan in de geloofsgemeenschap van de Kerk' een essentieel kenniselement is voor het behalen van de Akte, dan willen we hiermee niet de rijkdom aan betekenissen teniet doen die ontstaat wanneer we de context 'Bijbel lezen' in ontmoeting brengen met de concepten. (zie 3.2.1 'Bijbel lezen' als context) We willen alleen zeggen, dat in onze ogen deze betekenissen *in ieder geval* aan bod moeten komen. Hoe dit vervolgens gebeurt en hoe de relatie met de concepten wordt gelegd, is aan de betreffende docent binnen de betreffende opleiding. Dat geldt ook voor de overige onderwerpen en thema's.

5. Implementatietraject kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing RK

In opdracht van het bestuur van de VKLO hebben werkgroepen een tweetal documenten ontwikkeld die de basis vormen voor een gezamenlijke kennisbasis op het terrein van godsdienst/levensbeschouwing RK. In de beide documenten wordt een conceptuele structuur gepresenteerd waarin de concepten transcendentie, contingentie en traditie in samenhang als basis dienen om inhoud te geven aan het programma godsdienst/levensbeschouwing.

Bij de presentaties van de documenten hebben de leden van de werkgroep bij regelmaat aangegeven, dat het geen eenvoudige opdracht was om consistent met de concepten in de weer te zijn. Er was sprake van een echte worsteling. Het verkrijgen van een helder inzicht in de concepten en een consequente doordenking ervan richting vormgeving en inhoud, was hen niet licht gevallen. Ze spraken van een complex proces en een ingewikkelde materie. Dit betekent dat in het proces van implementatie ook deze karakteristieke situaties ongetwijfeld aan de orde zullen zijn. Derhalve zal grote zorgvuldigheid, nauwgezetheid en tijd moeten worden gemaakt om de kennisbasis gericht te kunnen invoeren in de verschillende opleidingen.
Een hiërarchisch opgebouwde, complexe conceptuele structuur is een instrument om diepgaand leren mogelijk te maken. Deze structuur geeft de wegen aan waarlangs het leren niet steeds aan de oppervlakte blijft hangen. Het gebruik ervan is niet altijd gemakkelijk. Voor velen zal het worden ervaren als een innovatie. Dat wil zeggen dat het niet echt nieuw hoeft te zijn, maar in de particuliere situatie dat wel is.

We weten hoe innovaties door sociale verbanden bewegen. (Rogers, 2003) Ze kunnen worden geadopteerd, ze kunnen ook worden verworpen of ze kunnen enigszins worden aangepast voor eigen gebruik. Dat laatste proces noemen we *reinvention*. Er zijn een aantal factoren die het proces van adoptie of *reinvention* beïnvloeden. Dat zijn: (1) relatief voordeel, (2) overeenkomende waarden, (3) complexiteit, (4) de mogelijkheid tot observeren en (5) de mogelijkheid tot experimenteren. De factoren 1, 2, 4

en 5 stimuleren de innovatie. Factor 3 werkt tegen. We moeten constateren dat factor 3 in dit geval complex is en de factoren 1 en 2 persoonsgebonden zijn. Sommige mensen ervaren een relatief voordeel, omdat ze de mogelijkheid tot diepgaand leren beter kunnen benutten en deze werkwijze overeenkomt met de waarden die ze aan onderwijs toekennen. Dan zullen deze factoren stimulerend zijn. Dat zal echter niet voor iedereen gelden. De laatste twee factoren zijn te beïnvloeden door het implementatieproces. Er zal gezorgd moeten worden voor situaties waarin het gebruik te observeren is of met de instrumenten geëxperimenteerd kan worden.

Voor de implementatie van deze kennisbasis in de opleiding betekent dat o.a. het volgende.

- De ervaringen van de werkgroepleden zullen benut worden bij de concretiseringen door de deelnemende docenten.
- Zorgvuldigheid in consequente invullingen van de concepten is nodig om geen afwijkende configuraties te verkrijgen.
- Invoering vereist veel dialoog en voortdurend aftasten of de invullingen passen binnen de besproken concepten.
- Het tijdpad voor invoering binnen de eigen opleiding is vrij en afhankelijk van ervaring en stadium van concretisering. Elke opleiding maakt hiervoor een eigen invoeringsplan.
- Docenten (deelnemers) zullen zoveel als mogelijk is in groepsverband hun programma's invullen, bespreken, uitwisselen en aanpassen.

In overleg met het bestuur van de VKLO ziet het overzicht van activiteiten voor de invoering van de kennisbasis er als volgt uit:

1 **18 maart 2014.** Informatieve studiedag voor de docenten. Leden van de werkgroep lichten de documenten van de kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing RK toe en helpen het geschetste kader nader te verhelderen. Tevens worden die dag voorstellen gedaan om in 2014 een tweetal regionale werkbesprekingen te organiseren waarbij de docenten met steun van werkgroepleden gezamenlijk werken aan de verdere concretisering van ieders eigen programma godsdienst/levensbeschouwing.

2 **Najaar 2014.** Studiedag voor de docenten waarin de programma's in grote lijnen worden besproken, knelpunten worden behandeld en afspraken worden gemaakt voor de eerste uitvoering in de opleidingen. Hier zal ook worden besproken op welke wijze het eigen onderwijsveld hierbij betrokken kan worden.

3 **Schooljaar 2014/2015** wordt benut om in elke opleiding voorbereidingen te treffen voor try-outs, invoering van programma(onderdelen). Elke opleiding maakt een eigen invoeringsplan. Bekeken moet worden of ook hierbij leden van de werkgroep beschikbaar kunnen zijn voor advies en begeleiding.

4 **Schooljaar 2015/2016** zal benut gaan worden voor de eerste ronde van collegiale visitatie, waarbij een opleiding bezocht wordt door een drietal docenten van andere opleidingen. Volgens een afgesproken kader wordt besproken hoe vorm en inhoud wordt gegeven aan de kennisbasis, welke aandachtspunten of problemen om oplossingen vragen en welke suggesties er kunnen worden gegeven voor aanpassingen en/of versterkingen van het programma. In de loop van de daaropvolgende jaren worden alle opleidingen op deze wijze collegiaal gevisiteerd.

Enkele verdere aandachtspunten

Bij de bespreking van de kennisbasis wordt tevens een relatie gelegd met de Akte van Bekwaamheid. Daarbij speelt ook de bisschoppelijk gedelegeerde een belangrijke rol. Elke opleiding is zelf verantwoordelijk voor de wijze waarop de bisschoppelijk gedelegeerde bij het traject (programmaopbouw – implementatie – collegiale visitatie) betrokken wordt.
Voorafgaand aan de collegiale visitatie wordt met de deelnemende docenten besproken hoe het onderwijsveld (bestuur en scholen) geïnformeerd wordt over het programma kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing en de daarbij horende Akte van Bekwaamheid. Elke opleiding neemt dit punt – de betrokkenheid van het onderwijsveld – op in haar eigen invoeringsplan godsdienst/levensbeschouwing.

Literatuur

Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations.* New York: Free Press. (5th edition)

Deze kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing RK is opgebouwd rondom de drie centrale concepten ‘ervaren van transcendentie’, ‘ervaren van contingentie’ en ‘ervaren van traditie’. Concepten die abstract blijven als ze niet vanuit contexten worden verduidelijkt en betekenis krijgen. Het aantal contexten is in principe eindeloos aan te vullen, en we moeten voorzichtig zijn om het eigen karakter van het vak godsdienst/levensbeschouwing RK niet uitsluitend te zoeken in specifieke contexten. De contexten die in deze publicatie worden geschetst, zijn daarom bedoeld als exemplarische contexten.

Deze kennisbasis is voor docenten een richtsnoer bij het samenstellen van een curriculum, maar het zal aan een opleiding zelf zijn om haar te vertalen in betekenisvolle leeractiviteiten. Het uiteindelijk doel van deze kennisbasis is om studenten de gelaagdheid van kennis te leren ontdekken en hanteren, met het oog op het ondersteunen en begeleiden van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen op een katholieke basisschool.

ISBN 978-90-823-2840-0