

Bronwijs

De gedeelde opdracht van basisonderwijs en voortgezet onderwijs

TAMAR KOPMELS EN ERIK RENKEMA

Er wordt werk gemaakt van levensbeschouwelijk onderwijs, zowel in voortgezet als primair onderwijs, in bijzonder en in openbaar onderwijs. Soms (nog) volop bediscussieerd, soms schoorvoetend, soms nog te weinig, maar minstens even zo vaak vol overtuiging, vol creativiteit, vol allure.

Narthex publiceert regelmatig over visies op en praktijken van levensbeschouwelijk onderwijs op middelbare scholen. In hoeverre houden deze praktijken rekening met datgene wat de leerlingen aan onderwijs al hebben ontvangen op de basisschool? Beginnen we in het voortgezet onderwijs 'gewoon' opnieuw, met leerlingen als onbeschreven, levensbeschouwelijke bladen? Het zal geen verbazing wekken dat wij pleiten voor meer oog voor de kennis en vaardigheden die leerlingen meenemen van de basisschool. Staat dit überhaupt op de agenda wanneer er gesprekken zijn met vertegenwoordigers van de basisschool? Met de leerlingen zelf?

We gaan een stap verder: door sterk in te zetten op een doorgaande lijn van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs als het gaat om de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen. Dan zijn er geen zogenaamde onbeschreven bladen meer, dan tasten we niet in het duister als het gaat om de levensbeschouwelijke beginsituatie van leerlingen in het eerste jaar, dan is er al helemaal geen breuk tussen groep 8 en de brugklas. Met een doorgaande lijn zetten we in op een integrale benadering van de levensbeschouwelijke vorming van jonge mensen.

Die gemeenschappelijke, gedeelde opdracht maakt de overgang van basisschool naar middelbare school niet alleen inzichtelijker voor alle betrokkenen, het is vooral veel krachtiger voor de ontwikkeling van de leerlingen.

In dit artikel schetsen we een mogelijkheid voor zo'n doorgaande lijn. Daarbij is het primair onderwijs geen kopie van het voortgezet onderwijs en andersom. Ze hebben beide hun eigen accenten. Maar die accenten staan wel in het teken van een gemeenschappelijke opdracht: niet alleen een gemeenschappelijke opdracht van po en vo, maar ook van bijzonder en openbaar onderwijs.

Gedeelde opdracht: levensbeschouwelijke burgerschapsvorming

In dit betoog willen we niet voorbijgaan aan inspirerende praktijken in po en vo, zoals bijvoorbeeld het nationaal plan van LERVO, waar *Narthex* regelmatig aandacht aan besteedt. Ook in het basisonderwijs werken bevlogen leerkrachten en directeuren aan lessen, vieringen en programma's voor levensbeschouwelijk onderwijs. Maar er ontbreekt in onze ogen een duidelijke definiëring van een inhoudelijke, gedeelde opdracht, een gezamenlijke visie en daarmee de uitwerking van een doorlopende leerlijn van po naar vo.

Het primair onderwijs is geen kopie van het voortgezet onderwijs en andersom. Ze hebben beide hun eigen accenten.

Deze opdracht begint bij het burgerschapsonderwijs, zoals curriculum.nu dat verwoordt. Uitgaande van drie grote basiswaarden in de democratische, pluriforme samenleving¹ (vrijheid, gelijkheid, solidariteit) formuleert curriculum.nu de opdracht van burgerschapsonderwijs als volgt: “Burgerschapsonderwijs daagt leerlingen ook uit om verbanden te leggen tussen hun eigen leefwerelden en grotere (mondiale) maatschappelijke vraagstukken. Het gaat om globalisering, duurzaamheid en technologie. Leerlingen leren kritisch na te denken en te reflecteren op complexe, vaak ethisch geladen vraagstukken. Door het ontdekken van mogelijkheden om zelf iets te doen aan deze vraagstukken, ontwikkelen leerlingen een actieve houding. Zij leren in gesprek te gaan met anderen en elkaars standpunten te bevragen. Zo ontwikkelen zij hun eigen opvattingen.”² Dit burgerschapsonderwijs vormt een gedeeld fundament voor primair en voortgezet onderwijs, voor bijzondere en openbare scholen, bekrachtigd door recente aanscherping van de wet op het burgerschapsonderwijs.³

In de context van dit artikel benadrukken we drie fundamentele vaardigheden van leerlingen waar burgerschapsonderwijs zich op richt. Deze vaardigheden kun je zien als een concrete vertaalslag van de doelstellingen van de gezamenlijke opdracht voor het funderend onderwijs.

Ten eerste draagt burgerschapsonderwijs bij aan het begrijpen van maatschappelijke processen en ontwikkelingen. Zo staat in de bouwsteen over solidariteit in curriculum.nu dat “leerlingen manieren [ontwikkelen] om de eigen en de belangen van anderen te behartigen; alsmede uitsluiting, onrechtvaardigheid, discriminatie en ongelijke behandeling te herkennen en benoemen.” In deze optiek worden leerlingen uitgenodigd en uitgedaagd midden in de wereld en

1 Voorstellen Burgerschap, blz. 5. Via <https://www.curriculum.nu/voorstellen/burgerschap/>

2 Idem.

3 <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2018/06/05/nieuwe-wet-als-kompas-voor-burgerschapsonderwijs>

de samenleving te staan en processen en situaties kritisch onder de loep te nemen.

Een tweede kernelement is de bijdrage die burgerschapsonderwijs levert aan de ontwikkeling van begrip voor andermans keuzes, ook al zijn die de jouwe niet: *“Dialogue across religious differences may foster our capacities to listen to others with both patience and tolerance. It can make us less dogmatic about our own prejudgments.”* (Elias, 2010) Het stimuleert leerlingen te oefenen in het omgaan met verschillen, in democratisch samenleven en in ontmoeting en dialoog.

Op de derde plaats stimuleert burgerschapsonderwijs de persoonlijke identiteitsontwikkeling van leerlingen. Curriculum.nu wijdt daar zelfs een afzonderlijke bouwsteen aan en verwoordt het belang ervan als volgt: “Het is belangrijk dat leerlingen zich bewust worden van hun identiteit, waar de verschillende aspecten van die identiteit uit voortkomen en hoe het geheel aan verandering onderhevig is.”⁴ Graag formuleren we dit belangrijke aspect van burgerschapsonderwijs als het bijdragen aan de vorming van een persoonlijk zelfverstaan en de persoonlijke zelfarticulatie van leerlingen. Ook Miedema (2014) beschouwt dit als een kenmerk van burgerschapsvorming: *“Should all schools recognize that citizenship education necessarily includes teaching about and from an approach that aims at the religious/worldview identity formation of the students?”*

*Leerlingen worden uitgenodigd en uitgedaagd midden
in de wereld en de samenleving te staan en processen
en situaties kritisch onder de loep te nemen.*

Miedema stelt daarom ook voor burgerschapsonderwijs zo breed en inclusief op te vatten dat er gesproken kan worden over *worldview citizenship education*, veelal vertaald als levensbeschouwelijk burgerschapsonderwijs. In deze lijn definiëren we dit onderwijs, en daarmee dus de onlosmakelijke samenhang tussen levensbeschouwelijk- en burgerschapsonderwijs, als onderwijs dat zich richt op de identiteitsontwikkeling van leerlingen door hen in aanraking te brengen met elkaar, met religieuze en met seculiere bronnen. In de ontmoeting met elkaar en in de kennismaking met bronnen ontwikkelen zij een visie op zichzelf, een manier van (samen-)leven en de wereld.

Levensbeschouwelijk burgerschapsonderwijs zien wij als een vertrekpunt in het denken over een doorlopende lijn tussen primair en voortgezet onderwijs. Zowel leerkrachten op de basisschool als docenten in het voortgezet onderwijs werken aan de hierboven genoemde kernelementen van dit onderwijs: begrip

4 Voorstellen Burgerschap, blz. 22. Via <https://www.curriculum.nu/voorstellen/burgerschap/>

van maatschappelijke processen en ontwikkelingen, oefenen in samenleven, identiteitsontwikkeling. Natuurlijk staan deze drie elementen niet los van elkaar. Sterker nog, ze zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden: “*As [students] learn of the worldviews of others (personal and organized), they come to better understand their own.*” (Valk, Selçuk en Miedema, 2020)

Leerlingen kunnen deze ontwikkeling op een zinvolle manier doormaken als het onderwijs hierin vanuit een gedeelde visie en een doorlopende lijn vorm krijgt. Van de eerste dag in groep 1 tot het ontvangen van het diploma heeft het onderwijs de gezamenlijke opdracht leerlingen te begeleiden tot levensbeschouwelijk ontwikkelde burgers.

Gedeelde opdracht: levensbeschouwelijke bronnen.

Om het levensbeschouwelijk burgerschapsonderwijs nog duidelijk in te kleuren, is het door Kopmels (2016, 2020) ontwikkelde conceptuele onderscheid tussen ‘levensbeschouwing’ met een kleine letter en ‘Levensbeschouwing’ met een hoofdletter relevant. In navolging van Van der Kooij, De Ruyter en Miedema (2013) onderscheidt zij de individuele, persoonlijke levensbeschouwing (kleine letter, *personal worldview*) van georganiseerde Levensbeschouwingen (hoofdletter, *organized worldview*). Deze twee zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden door de betrokkenheid op levensvragen. Persoonlijke zingeving en oriëntatie op levensvragen verbinden aan gedeelde antwoorden die Levensbeschouwingen geven op levensvragen vormen in die visie het hart van levensbeschouwelijk leren.

Dat vraagt om een nadere beschouwing van de waarde en inzet van levensbeschouwelijke bronnen. De ontwikkeling van leerling aan de hand van deze bronnen zou de grote gemene deler moeten zijn waar basisschoolleerkrachten en docenten in het voortgezet onderwijs op elkaar kunnen aansluiten. Levensbeschouwelijk burgerschapsonderwijs waarin leerlingen wegwijs raken in de bonte wereld van levensbeschouwelijke bronnen is dan de rode draad door po en vo.

Persoonlijke zingeving en oriëntatie op levensvragen verbinden aan gedeelde antwoorden die Levensbeschouwingen geven op levensvragen vormen in die visie het hart van levensbeschouwelijk leren.

Maar juist op dit punt van het aanreiken van levensbeschouwelijke bronnen in het onderwijs moeten we nog wel iets verduidelijken, zeker als het gaat om de eigen rol van primair onderwijs enerzijds en voortgezet onderwijs anderzijds. Deze specifieke opdracht begint met een fundamentele houding, gericht op de relevantie en de waarde van levensbeschouwelijke bronnen voor iedereen.

Deze bronnen en hun bijbehorende existentiële vragen zijn niet geïsoleerd voorbehouden aan enkele tradities, enkele scholen, of afgebakende terreinen van het leven. Dan bestaat het gevaar dat ze “*become isolated from learning as a whole, from mainstream society in general, and from their contributions to dialogue in the public square in particular.*” (Valk, Selçuk en Miedema, 2020) Veel scholen benaderen levensbeschouwelijke stromingen, als ze hier al werk van maken, nu nog veelal als een rariteitenkabinet met afgebakende, uit je hoofd te leren boeken, wijze mensen en rituelen. Deze ogenschijnlijk objectieve en cognitieve kennismaking is volgens ons de voornaamste reden voor het ‘mislukte’ project van geestelijke stromingen zoals kerndoel 38 dat nu legitimeert.⁵ Onze visie vraagt om een open vizier dat is gericht op de waardering van deze bronnen; voorbij aan stereotype, oppervlakkige en eenzijdige beelden. Integendeel: een positieve, onderzoekende houding, in bijzonder en openbaar onderwijs, van levensbeschouwelijke bronnen en thema’s leidt tot een “*increased awareness of the ways in which they are at play in politics, media, economics, the academy, and more.*” (Valk, Selçuk en Miedema, 2020) Dit vraagt om zinvolle gesprekken met docenten, leerkrachten en schoolleiders over hun persoonlijke verhouding tot die bronnen. Daar valt nog een wereld te winnen. In het bijzonder onderwijs, door niet meer te spreken in termen van de ‘eigen’ of ‘onze’ levensbeschouwing en ‘andere’ levensbeschouwingen, in het openbaar onderwijs door te erkennen dat het ontwikkelen van je eigen levensbeschouwing wel degelijk een opdracht is van de openbare school.

In de lijn van Valk, Selçuk en Miedema (2020) vatten we levensbeschouwelijke bronnen zo breed mogelijk op. Bij het inzetten van elke bron moet daarbij steeds de vraag centraal staan: hoe nodigt deze bron leerlingen uit om zich levensbeschouwelijk te ontwikkelen? Op welke levensvraag, alledaags of dieperliggend, biedt deze bron voor de leerlingen een (nieuw) perspectief? Hoe draagt een ontmoeting met Levensbeschouwing bij aan de ontwikkeling van de eigen levensbeschouwing? In het basis- en voortgezet onderwijs zijn dat bronnen uit godsdienstige en zeker ook uit seculiere tradities waaronder films, muziek, games, en beelden (Mulder en Van den Berg, 2019, Valk, Selçuk en Miedema, 2020).

We zetten dan ook hoog in op de vaardigheden van de leerkracht en de docent als (culturele) gids: zij of hij is een professional die leerlingen “*the way in the colorful world of worldviews*” toont (Mulder en Van den Berg, 2019). Dat betekent niet alleen dat de leerkracht de weg weet in de bonte wereld van tradities

5 Kerndoel 38: “De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit.”

en bronnen, maar vooral ook dat zij of hij deze weet te vertalen naar de bestaansvragen en -antwoorden van leerlingen. De professional is niet een gids die de leerling de enige weg wijst, maar hen helpt zich te oriënteren bij het vinden van de eigen weg.

De professional is niet een gids die de leerling de enige weg wijst, maar hen helpt zich te oriënteren bij het vinden van de eigen weg.

Waarin ligt een gemeenschappelijke invulling van deze opdracht in de praktijk voor basisscholen en middelbare scholen? Alle leerlingen doen kennis op van allerlei verschillende bronnen; die bronnen worden verteld, getoond, gespeeld, beluisterd. De docenten en de leerkrachten zetten in op de levensbeschouwelijke geletterdheid van hun leerlingen. Het is daarbij de “taak van de leerkracht (...) om een ruimte te creëren waarin kinderen op een vrije en veilige manier kennis kunnen maken met taal, praktijken en ervaringskwaliteiten van levensbeschouwingen.” (Mulder en Van den Berg, 2019)

Dit aanbieden van de bronnen gaat altijd gepaard met het bewustzijn van de leerkracht/docent dat die levensbeschouwelijke bronnen weergaven zijn van (eeuwenoude, of soms juist heel recente) levensvragen en perspectieven op goed leven. Daarom dagen ze de leerlingen en hun ontwikkeling uit en stimuleren ze de dialoog erover: *“Knowledge of religions and worldviews promotes respect for human rights, mutual understanding and social cohesion, and also helps prevent conflicts between cultures (...) Without knowing the role of religions and worldviews in history and culture, it is impossible to understand profoundly human history and the cultures of humankind (...) RE [also] deepens pupils’ self-reflection. The study of religions and worldviews encourages pupils to pose critical questions about the meaning and purpose of life and ethics.”* (Sutinen, Kallioniemi en Pihlström, 2015)

De ontwikkeling van de levensbeschouwelijke geletterdheid van leerlingen draagt zo fundamenteel bij aan de drie bovengenoemde doelen van burger-schapsonderwijs: begrip van maatschappelijke processen en ontwikkelingen, oefenen in samenleven, identiteitsontwikkeling.

Eigen accenten van basisonderwijs en voortgezet onderwijs.

Binnen bovenstaande gemeenschappelijke opdracht hebben po en vo ieder een eigen accent. Op basisscholen gaat dat niet alleen om de groepsleerkrachten maar ook om de vakleerkrachten vormingsonderwijs op openbare basisscho-

len.⁶ Het is de voornaamste taak van deze leerkrachten om de leerlingen, door hen levensbeschouwelijke bronnen aan te bieden, te laten ontdekken dat deze bronnen:

- Verhalen vertellen van menselijke ervaringen met het (samen-)leven. Dit doet de leerkracht door vragenderwijs (hermeneutisch en filosoferend) deze ervaringen te verbinden met ervaringen van leerlingen. Daarnaast laat de leerkracht mensen van buiten de school met de leerlingen in gesprek gaan over de rol die deze bronnen spelen in de visie op en manier van leven van deze mensen. Op deze manieren worden levensbeschouwelijke bronnen verhalen met een menselijk gezicht: dat van de leerlingen zelf of dat van anderen;
- Een rol spelen in de samenleving: in de cultuur, in de morele keuzes die maatschappelijk gemaakt worden, in de kalender. De leerkracht nodigt de leerlingen uit de plaats van levensbeschouwelijke bronnen in de wereld te verkennen. Dit kan heel concreet, in de wijk, op weg naar het gymlokaal, in het dorp of de stad. Maar ook in de wereld daarbuiten en minder concreet: in politieke, maatschappelijke, culturele keuzes en ontwikkelingen;
- Een (nieuw) perspectief kunnen bieden op alledaagse levensvragen van leerlingen zelf, en daarom een startpunt kunnen vormen voor een levensbeschouwelijke ontmoeting met anderen.

Het voortgezet onderwijs gaat door op deze lijn. Het verbreedt en verdiept de aanwezige kennis, vaardigheden en sensibiliteit van de leerlingen door:

- Hun begrip te vergroten van de context, tijd en plaats waarin de bronnen zijn ontstaan. Dan ontdekken de leerlingen wat de *Sitz im Leben* van de (historische of zeer actuele) bron kan zeggen over het doel en het perspectief van die bron;
- Hen de verschillende bronnen met elkaar te laten vergelijken en deze verschillen te duiden. Organiseer, op welke didactische manier dan ook, “*an opportunity to compare and contrast*” (Valk, Selçuk en Miedema, 2020) inhouden en bijbehorende vragen en antwoorden uit bronnen en daar hun eigen respons op te verwoorden of anderszins uit te drukken;
- Hen uit te dagen maatschappelijke en historische ontwikkelingen met een levensbeschouwelijke dimensie te duiden: welke betekenis hebben deze ontwikkelingen voor de samenleving (gehad), en wat kunnen we ervan leren voor de samenleving van vandaag en de toekomst?

6 www.vormingsonderwijs.nl

In het voortgezet onderwijs leren leerlingen op deze manier steeds beter om hun individuele en subjectieve zelfverstaan te spiegelen aan anderen en te bezien vanuit een maatschappelijk en historisch perspectief.

Leerkrachten van de basisschool en docenten van verschillende vormingsgebieden op de middelbare school werken zo samen aan 'bronwijze' leerlingen: leerlingen die levensbeschouwelijke bronnen uit allerlei tijden en windrichtingen kunnen herkennen en begrijpen als dragers van waarde en wijsheid, die levenservaringen uitdrukken en maatschappelijke ontwikkelingen duiden. Aan de hand van die bronnen kunnen ze in dialoog gaan met anderen en zichzelf daarbij leren kennen. Daarmee levert de hermeneutische benadering van levensbeschouwelijke bronnen een wezenlijke bijdrage aan de doelstellingen van burgerschapsonderwijs. Professionals in po en vo kunnen daarbij niet zonder elkaar.

Graag zouden wij hierover het gesprek aangaan. Met leerkrachten en docenten, met schoolleiders, met pabo-docenten en -studenten, met identiteitsbegeleiders in po en vo in het bijzonder en openbaar onderwijs.

Literatuur

- Elias, John L. 2010. "Philosophical Reflections on Dialogue." In *International Handbook of Inter-religious Education. Part One*, eds. K. Engebretson, M. De Souza, G. Durka, and L. Gearon, 57-72. Cham: Springer.
- Kopmels, Tamar. 2020. "Verhalen vertellen en vragen stellen. Vakdidactiek Levensbeschouwing & Geestelijke Stromingen" (2e, herziene druk). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Miedema, Siebren. 2014. "Coming Out Religiously! Religion, the Public Sphere, and Religious Identity Formation." *Religious Education*, 109(4): 362-377.
- Mulder, André en Bas van den Berg. 2019. "Learning for Life: A Hermeneutical-Communicative Model for Worldview Education and White Normativity." *Religious Education*, DOI: 10.1080/00344087.2019.1602465.
- Mulder, André en Bas van den Berg. 2017. "Leren van betekenis. Dialogisch levensbeschouwelijk onderwijs op negen basisscholen." Utrecht: Marnix Academie.
- Sutinen, Ari, Arto Kallioniemi, en Sami Pihlström. 2015. "Pedagogical Transaction in Religious Education: Diversified Society and John Dewey's Philosophy of Education." *Religious Education*, 110(3): 329-348.
- Valk, John, Mualla Selçuk en Siebren Miedema. 2020. "Worldview Literacy in the Academy and Beyond: Advancing Mutual Understanding in Diverse Societies", *Religious Education*, 115(3): 364-374, DOI: 10.1080/00344087.2020.1768472.
- Van der Kooij, J., De Ruyter, D. & Miedema, S. (2013). 'Worldview': The Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education. *Religious Education*, 108 (2), 210-22.