



Geloof



Bas van den Berg

Ina ter Avest

Tamar Kopmels

je



Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs



het



zelf?!



uitgeverij
coutinho

Geloof je het zelf?!

Geloof je het zelf?!

Levensbeschouwelijk leren
in het basisonderwijs

redactie

Bas van den Berg

Ina ter Avest

Tamar Kopmels

Tweede, herziene druk

uitgeverij | C
coutinho

bussum 2015

Webondersteuning

Bij dit boek hoort een website met extra materiaal.

Deze is te vinden via www.coutinho.nl/geloofjehetzelf2

© 2007/2013 Uitgeverij Coutinho bv

Alle rechten voorbehouden.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-pro.nl).

Eerste druk 2007

Tweede, herziene druk 2013, tweede oplage 2015

Uitgeverij Coutinho

Postbus 333

1400 AH Bussum

info@coutinho.nl

www.coutinho.nl

Omslag: Grafisch Ontwerpbureau NEO & CO, Velp

Noot van de uitgever

Wij hebben alle moeite gedaan om rechthebbenden van copyright te achterhalen. Personen of instanties die aanspraak maken op bepaalde rechten, wordt vriendelijk verzocht contact op te nemen met de uitgever.

ISBN 978 90 469 0353 7

NUR 846

Voorwoord bij de tweede, volledig herziene druk

‘Geloof je het zelf?!’ was de eerste reactie van de eindredactie van de eerste druk, toen ze de vraag van de uitgever hoorde om een tweede druk voor te bereiden. Bijna te mooi om waar te zijn, dat de tevredenheid van docenten en studenten zo groot is dat een tweede druk van **Geloof je het zelf?!** gewenst is. Tevredenheid met resultaten uit het verleden is voor de eindredactie echter nog geen reden om het bestaande boek ongewijzigd te heruitgeven. Naast positieve reacties op **Geloof je het zelf?!** zijn er ook kritische geluiden gehoord. Uitgever en eindredactie hebben om die reden samen besloten tot een volledige herziening van de eerste druk. We hebben daarin de feedback uit het veld verwerkt, en versterkt wat goed bruikbaar is gebleken.

Op de volgende punten is deze tweede druk sterk verbeterd:

- De consistentie en het begrippenkader door de verschillende hoofdstukken heen is verbeterd.
- De theoretische onderbouwing is verder uitgewerkt en aangepast aan recente wetenschappelijke inzichten.
- Het perspectief van de leerkracht (in opleiding) staat meer centraal.
- De benadering en de voorbeelden bieden grotere herkenbaarheid en toegankelijkheid voor (aankomende) leerkrachten op openbare basisscholen.
- Er zijn enkele nieuwe hoofdstukken toegevoegd die aansluiten bij recente ontwikkelingen in het werkveld.

Zo is deze tweede druk nog meer een *praktijkboek* voor de begeleiding van levensbeschouwelijk leren en levensbeschouwelijke ontwikkeling, voor gebruik met alle leerlingen op alle scholen in Nederland en Vlaanderen – ongeacht de ‘zuil’ waartoe de school behoort. Dit startpunt wordt beschreven in het inleidende hoofdstuk 1.

Nieuwe indeling

Ook de indeling van **Geloof je het zelf?!** is wat anders dan die van de vorige druk. Voor opleiders die gewend zijn aan de oude indeling is op de website een overzicht te vinden van de oude en nieuwe hoofdstukken en hun inhoud.

In deze herziening staat in **deel I** het begrip ‘ontwikkeling’ en het begeleiden van ontwikkeling centraal. De ontwikkeling van de leerling beschrij-

we eerst aan de hand van verschillende psychologische theorieën en we reflecteren op het begrip ‘ontwikkeling’ (hoofdstuk 2 en 3). We beschrijven vervolgens een andere manier van kijken naar ontwikkeling – niet met de blik op een doel dat vóór ons ligt, maar met de blik op de leerbehoefte van de leerling in de beginsituatie (hoofdstuk 4). Vervolgens gaan we in op bepaalde vermogens die voorwaardelijk zijn voor levensbeschouwelijke ontwikkeling (hoofdstuk 5). We eindigen het eerste deel met een hoofdstuk waarin de interculturele context benadrukt wordt waarbinnen de levensbeschouwelijke ontwikkeling en het levensbeschouwelijk leren op gang komt (hoofdstuk 6).

In **deel II** staat leren en het ontwerpen van leerprocessen centraal. We benaderen levensbeschouwelijk leren als een interactief leerproces. We slaan in dit deel een brug van ontwikkelingspsychologie en pedagogiek naar leertheorie (hoofdstuk 7). In de hoofdstukken 8 t/m 11 werken we vier leerstrategieën voor levensbeschouwelijk leren uit, zowel vanuit de theorie als vanuit de praktijk.

In **deel III** verbinden we de leer-theoretische benadering van deel II met de praktijk van alledag. Na het inleidende hoofdstuk 12 over de didactiek van levensbeschouwelijk leren vormen de hoofdstukken 13 t/m 18 een concrete didactische uitwerking van onze vernieuwende levensbeschouwelijk-pedagogische benadering.

Dit boek is op deze wijze een echt basisboek voor alle studenten van de pabo in Nederland en de normaalschool in Vlaanderen. Het biedt een helder theoretisch en didactisch kader en ook een keur aan praktische uitwerkingen. Ook voor leerkrachten die de eigen professionele ontwikkeling en recente onderwijsvernieuwingen serieus nemen, is dit boek een aanrader. Wij hopen dat het boek niet bij hen in de kast blijft staan, maar dagelijks in klassen gebruikt gaat worden om de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen te stimuleren – zowel in de kennismaking met tradities, als in het gevoelig worden voor maatschappelijke thema’s als samenleven, verschillen erkennen en gemeenschapsvorming.

We zijn benieuwd naar de reacties van leerkrachten en opleidingsdocenten en zien deze graag tegemoet op www.coutinho.nl/geloofjehetzelf2.

Juli 2013,
namens alle auteurs,
Bas van den Berg
Ina ter Avest
Tamar Kopmels

Inhoudsopgave

1	Inleiding: Levensbeschouwelijke ontwikkeling en levensbeschouwelijk leren	15
	<i>Tamar Kopmels, Bas van den Berg en Ina ter Avest, m.m.v. Jeroen van Waveren</i>	
1.1	Levensbeschouwelijke ontwikkeling gaat over betekenis geven	15
1.1.1	Van persoonlijke betekenisverlening naar zingeving ontdekken	17
1.1.2	Levensbeschouwelijk leren: verkennen, verbinden, eigen maken, waarmaken	18
1.1.3	De leerkracht als begeleider van levensbeschouwelijk leren	20
1.2	Een nieuwe visie op levensbeschouwelijk leren en levensbeschouwelijke ontwikkeling	21
1.2.1	Wat is levensbeschouwing?	21
1.2.2	Vier verschijningsvormen	22
1.2.3	Zeven vermogens	24
1.2.4	Doelen van levensbeschouwelijk leren	26
1.2.5	Het vormgeven van levensbeschouwelijk leren en levensbeschouwelijke ontwikkeling begeleiden	27
1.2.6	Opbouw van dit boek	27
1.3	Van godsdienstonderwijs naar levensbeschouwelijk leren in een context van diversiteit	28
1.3.1	Verleden: ontstaansgeschiedenis van het verzuilde onderwijsstelsel	30
1.3.2	Heden: verzuild onderwijs in een geseculariseerde samenleving	32
1.3.3	De toekomst: hoe verder?	34

DEEL I Levensbeschouwelijke ontwikkeling stimuleren en begeleiden

2	Kijken naar leerlingen in ontwikkeling	39
	<i>Andrea van As</i>	
2.1	Inleiding	39
2.2	Ontwikkeling in het algemeen	40
2.3	De ontwikkeling van je zelf	41
2.4	Sociaal-emotionele ontwikkeling	42

2.5	Psychosociale ontwikkeling	44
2.6	Morele ontwikkeling	48
2.7	Levensbeschouwelijke ontwikkeling	50
2.7.1	De zeven stadia van James W. Fowler	51
2.7.2	De vier fasen van Kieran Egan	52
2.8	Tot slot	55
3	Het begeleiden van leerlingen in ontwikkeling	57
	<i>Rosanne van den Berg</i>	
3.1	Inleiding	57
3.2	Levensbeschouwing in de klas	58
3.2.1	Levensbeschouwing van leerkracht en leerlingen	58
3.2.2	Verschillende typen begeleiders	60
3.2.3	De relatie tussen leerkracht en leerlingen	62
3.3	Het levensbeschouwelijk gesprek	64
3.3.1	Het voeren van een levensbeschouwelijk gesprek	64
3.3.2	Wat maakt een gesprek tot een levensbeschouwelijk gesprek?	67
3.3.3	Levensbeschouwelijke dimensie van een alledaagse situatie	70
3.4	De ideale leerkracht bestaat niet	72
3.5	Tot slot	75
4	Anders kijken naar ontwikkeling van leerlingen	77
	<i>Ina ter Avest</i>	
4.1	Inleiding	77
4.2	Ontwikkeling	78
4.2.1	Lineaire ontwikkeling	79
4.2.2	Spiraalsgewijze ontwikkeling	81
4.2.3	Ontwikkeling en/in context	84
4.3	Omgaan met verschil	88
4.4	Tot slot	90
5	Ontwikkeling van zeven vermogens van leerlingen	91
	<i>Ina ter Avest</i>	
5.1	Inleiding	91
5.2	Het vermogen tot waarnemen	93
5.3	Het vermogen tot verwonderen	95
5.4	Het vermogen tot verbeelden	96
5.5	Het vermogen tot vertellen	97
5.6	Het vermogen tot nadenken	99
5.7	Het vermogen tot waarderen	100
5.8	Het vermogen tot veranderen	101
5.9	Tot slot	102

6	Culturele en levensbeschouwelijke diversiteit in de klas	103
	<i>Jan de Valk en Cok Bakker</i>	
6.1	Inleiding	103
6.2	Omgaan met verschillen in het onderwijs	104
6.3	Contextualiseren	106
6.4	Interculturaliteit en interreligiositeit in het Nederlandse onderwijs	107
6.5	Intercultureel en interreligieus: context-bepaalde begrippen	111
6.6	Diversiteit als kracht van een leerrijke omgeving	112
	6.6.1 Koester het verschil	113
	6.6.2 Voorbeelden	114
	6.6.3 Weerbaar in het verschil	115
6.7	Labelen, een bijzondere vorm van omgaan met verschillen	116
	6.7.1 Alledaags labelen	117
	6.7.2 Labels en schijn duidelijkheid	118
	6.7.3 Groepen en subgroepen	119
6.8	Tot slot	120

DEEL II Levensbeschouwelijk leren vormgeven en begeleiden

7	Levensbeschouwelijk leren vormgeven en begeleiden	123
	<i>Bas van den Berg</i>	
7.1	Inleiding	123
7.2	Profiel van levensbeschouwelijk leren	124
7.3	Vier verschijningsvormen van levensbeschouwelijk leren	127
	7.3.1 Responsief-betrokken leren door deelname aan rituelen	128
	7.3.2 Creatief-vertellend leren in het verkennen van verhalen	128
	7.3.3 Creatief-verbeeldend leren in zich verbinden met symbolen en beelden	129
	7.3.4 Reflectief-kritisch en dialogisch leren door vragen bij ideeën en waarden	130
7.4	Didactisch model voor de vormgeving van levensbeschouwelijk leren	131
	7.4.1 Vier fasen in het didactisch proces	132
	7.4.2 Meerdere dialoogvormen	132
7.5	Leerlingen construeren betekenis en ontdekken zin in interactie met een levensbeschouwelijke bron	133
	7.5.1 Levensbeschouwelijk leren	134
	7.5.2 Tradities doorgeven en vernieuwen	135
	7.5.3 Een zin-verhaal in een nieuwe context	137
	7.5.4 Waarden en opvattingen	137
7.6	Levensbeschouwelijk leren vormgeven en begeleiden	138
7.7	Tot slot	140

8	Responsief leren door rituelen	141
	<i>Marjan Bosch m.m.v. Martin Kemperman</i>	
8.1	Inleiding	141
8.2	Waarom vieren?	142
8.3	Van vieren groeit een leerling	144
8.4	Interactie en vieren	144
8.5	Reflectie en vieren	146
8.6	Creatie en vieren	148
8.7	Het voorbereiden van een schoolviering	149
8.8	Vieringen en rituelen in de klas	150
8.9	Schoolvieringen	151
8.10	Vieren op een multiculturele school	153
8.11	Tot slot	156
9	Creatief-vertellend leren	157
	<i>Elizabeth Rigg</i>	
9.1	Inleiding	157
9.2	Wat houdt creatief-vertellend leren in?	158
9.2.1	Leerlingen vertellen	158
9.2.2	Het voorstellings- en inlevingsvermogen van kinderen bij verhalen prikkelen	161
9.2.3	Verhalende expressievormen inzetten	163
9.3	Mensen zijn verhalenvertellers	164
9.3.1	Verhalen brengen waarden tot leven	164
9.3.2	Ieder mens is een verhaal	165
9.3.3	Mensen zijn scheppers van cultuur	165
9.4	Wat vraagt de creatief-vertellende verschijningsvorm van de leerkracht?	167
9.4.1	Ruimte en erkenning voor ieder verhaal	167
9.4.2	Een rijke, verhalende leeromgeving	168
9.4.3	Gevoel voor de levensbeschouwelijke dimensie in verhalen	169
9.4.4	Bruggen bouwen	170
9.5	Tot slot	170
10	Creatief-verbeeldend leren	171
	<i>Marianne Pijl</i>	
10.1	Inleiding	171
10.2	Symboliseren in beeld	172
10.3	Symbolen en betekenis in beeld	174
10.3.1	Universele symbolen	175
10.3.2	Verbinding in beeld	176
10.3.3	Vrijheid en geborgenheid in beeld	178
10.4	Thematiek in beeld	180

10.5	Ontmoetingen en confrontaties met beelden	182
10.5.1	Confrontatie met beelden	183
10.5.2	Creëren met beelden	184
10.6	Tot slot	186
11	Reflectief-kritisch en dialogisch leren	187
	<i>Kees Meijlink</i>	
11.1	Inleiding	187
11.2	Een reflectief-kritische grondhouding	188
11.3	Veelrichtingsverkeer	189
11.4	Monoloog, dialoog en trialoog	190
11.5	Socrates	192
11.6	John Dewey	194
11.7	Reflectief-kritisch leren in dialoog en levensbeschouwelijk leren	195
11.8	Levensbeschouwelijk leren nu	196
11.9	Onderwijs en multiculturaliteit	198
11.10	Levensbeschouwelijk leren en burgerschap	199
11.11	Tot slot	201

DEEL III Levensbeschouwelijk leren in de praktijk

12	Didactische handreikingen voor levensbeschouwelijk leren en levensbeschouwelijke ontwikkeling op de basisschool	205
	<i>Tamar Kopmels</i>	
12.1	Inleiding	205
12.2	Een doelstelling formuleren voor je didactisch ontwerp	206
12.2.1	Verkennen: betekenis en zin ontdekken	207
12.2.2	Verbinden: uitwisseling van betekenissen	208
12.2.3	Eigen maken: opnieuw zin verlenen	208
12.2.4	Waarmaken: kiezen vanuit je levensbeschouwing	209
12.2.5	Zeven vermogens binnen levensbeschouwelijk leren	210
12.3	Waarover gaat het in je les?	210
12.3.1	Thema, bron of vraag?	211
12.3.2	De levensbeschouwelijke dimensie van een bron	213
12.3.3	Werken met bronnen in de praktijk	215
12.4	Het ontwerpen van je les	216
12.4.1	Opbouw van de les	216
12.4.2	Werken in groepjes	217
12.5	Ontwerpen van vragen voor dialoog en reflectie	218
12.5.1	Soorten vragen bij levensbeschouwelijk leren	219
12.5.2	De functie van vragen in je ontwerp	222

12.5.3	Stel jezelf vragen voor je gaat vragen	223
12.5.4	Let op de manier van vragen stellen	223
12.6	Tot slot	224
13	Leven(sbeschouwing) kan niet zonder muziek	225
	<i>Arie de Bruin</i>	
13.1	Inleiding	225
13.2	Weet je het nog? Liedjes van vroeger	227
13.3	Muziek in je leven	229
13.3.1	Muziek voor peuters	230
13.3.2	Muziek voor kleuters	230
13.3.3	Muziek voor oudere kinderen	231
13.4	Muziek bij vieringen	233
13.5	De plaats van muziek in verschillende godsdiensten	235
13.6	De vanzelfsprekendheid van muziek	236
13.7	Muziek in jouw lessen	237
13.7.1	Praktische tips	239
13.7.2	Muziek in een multiculturele klas	240
13.8	Maak je eigen muziek	242
13.9	Tot slot	243
14	Een verhaal moet een deurtje openen	245
	<i>Roel Ruijs</i>	
14.1	Inleiding	245
14.2	Er was eens...	245
14.3	Het verhaal: waarheid over de werkelijkheid	247
14.3.1	Niet moraliseren!	250
14.3.2	Levensbeschouwelijke verhalen	250
14.3.3	Help, een Bijbelverhaal!	251
14.4	De verteller	253
14.5	De toehoorders	256
14.6	Aan de slag: creatief-vertellend leren	256
14.6.1	Drama	256
14.6.2	De levensbeschouwelijke kalender	257
14.6.3	Het levensverhaal van...	257
14.6.4	De verhalenkast	257
14.7	Tot slot	258

15	Levensbeschouwelijk leren met spel en drama	259
	<i>Petra van der Veer</i>	
15.1	Inleiding	259
15.2	Verbeelden en beleven	260
	15.2.1 Spel is gericht op betekenisverlening door de kinderen zelf	261
	15.2.2 Dialoog en identificatie	261
15.3	Leergedrag en leerkrachtgedrag	261
15.4	Vertrouwen en lef, fantasie en creativiteit	263
15.5	De rol van de leerkracht geanalyseerd	264
	15.5.1 Betrokkenheid bij de inhoud	264
	15.5.2 Kennis en vaardigheden op creatief vlak toepassen	264
	15.5.3 Ruimte en tijd geven	265
	15.5.4 De spelinhoud verrijken en bewaken	265
15.6	Spelkenmerken op de basisschool	265
	15.6.1 Groep 1 en 2	265
	15.6.2 Groep 3 en 4	266
	15.6.3 Groep 5 en 6	266
	15.6.4 Groep 7 en 8	266
15.7	Dramatische werkvormen	267
	15.7.1 Onderwerpen	268
	15.7.2 Verhaallagen	269
15.8	Voorbeelden van dramatisch spel	270
	15.8.1 Prentenboek <i>Afrika achter het hek</i> (midden- en bovenbouw)	270
	15.8.2 De toren van Babel (bovenbouw)	272
15.9	Tot slot	274
16	De noodzaak van kunst en verbeelden	275
	<i>Ino de Groot</i>	
16.1	Inleiding	275
16.2	Kunst als spiegel	275
	16.2.1 Beschouwen	276
	16.2.1 Een roos is een roos is een roos	277
16.3	Kunstwerken vertellen verhalen	278
16.4	Begrijpen van kunst	281
	16.4.1 Associatief waarnemen	281
	16.4.2 Schematisch realisme	282
	16.4.3 Steeds meer de 'echte' wereld	282
	16.4.4 Diepere gevoelens realisme	283
16.5	Kunst reageert altijd	284
16.6	Zelf doen	286
16.7	Tot slot	287

17	Stil zijn en stilstaan	289
	<i>Melissa Bakker</i>	
17.1	Inleiding	289
17.2	Stil zijn	290
	17.2.1 Mediteren	291
	17.2.2 Mindfulness	293
	17.2.3 Bidden	295
17.3	Stilstaan	299
	17.3.1 Stilstaan bij de jaargetijden	300
	17.3.2 Stilstaan bij bijzondere individuele momenten	301
17.4	Tot slot	302
18	Filosoferen met kinderen	303
	<i>Kees Meijlink</i>	
18.1	Inleiding	303
18.2	Wat is filosoferen?	303
18.3	Omgaan met vragen	305
18.4	Wat maakt filosoferen met kinderen nuttig en zinvol?	306
	18.4.1 Kritisch denken	306
	18.4.2 Onderzoeken	307
	18.4.3 Luisteren	308
	18.4.4 Waarderen	308
	18.4.5 Levenskunst	309
18.5	Filosoferen in de klas	309
	18.5.1 De uitgangsvraag	309
	18.5.2 Eerste ronde	311
	18.5.3 Tweede ronde	311
	18.5.4 Derde ronde	312
	18.5.5 De afronding	312
18.6	Wat vraagt filosoferen van de leerkracht?	315
18.7	Filosoferen met kinderen en levensbeschouwelijk leren	316
	18.7.1 Kennis	316
	18.7.2 Burgerschap	316
18.8	Tot slot	317
	Literatuur	319
	Illustratieverantwoording	323
	Register	325
	Over de auteurs	331

1

Inleiding: Levensbeschouwelijke ontwikkeling en levensbeschouwelijk leren

*Tamar Kopmels, Bas van den Berg en Ina ter Avest,
m.m.v. Jeroen van Waveren*

Kinderen ontwikkelen zich voortdurend. Als leerkracht op de basisschool ben je hier elke dag getuige van. Ze groeien uit hun schoenen, leren touwtjespringen, sluiten vriendschappen, gaan lezen en nog veel meer. In acht jaar groeien ze van een afhankelijke kleuter naar een zelfstandige puber. Kinderen ontwikkelen in de basisschoolperiode hun persoonlijkheid, een eigen identiteit. Daarbij hoort ook een steeds uitgesprokener kijk op het leven. Kinderen zoeken antwoorden op vragen als: Wat vind ik de moeite waard? Waar leef ik voor? Wat doet er voor mij toe? Hoe wil ik leven? Deze kijk op het leven is een *levensbeschouwing* die ieder kind in wisselwerking met de omgeving ontwikkelt.

1.1 Levensbeschouwelijke ontwikkeling gaat over betekenis geven

Dit boek gaat over het begeleiden van de levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen. Deze ontwikkeling vindt vaak spontaan plaats: als een kind in de kring vertelt over een dood konijn of als kinderen een sponsorloop houden voor een goed doel. Op school echter is het opzettelijk de bedoeling dat leerlingen zich verder ontwikkelen, dat ze leren. Ook – of misschien wel juist – op het gebied van levensbeschouwing. In een pedagogische situatie, zoals in het basisonderwijs, begeleiden we deze levensbeschouwelijke ontwikkeling. Soms gebeurt dat impliciet, als aspect bijvoorbeeld van sociaal-emotionele ontwikkeling. Vaak ook expliciet, bijvoorbeeld bij een leergebied als Geestelijke stromingen, of als apart vak ‘Godsdienst/Levensbeschouwing’. Je kunt als leerkracht voor dit ontwikkelingsproces ruimte maken, er aandacht aan geven en het verdiepen. Als je dit bewust aanpakt, kun je spreken van het begeleiden van *levensbeschouwelijk leren*. Het feit dat een klas een groep vormt van kinderen van min of meer dezelfde leeftijd, maar met verschillende bagage en achtergronden, biedt heel interessante aanknopingspunten voor levensbeschouwelijke ontwikkeling en leren.

In het proces van levensbeschouwelijke ontwikkeling en leren construeren leerlingen *betekenissen* of ontdekken zij een nieuwe betekenis aan wat ze al kenden. Jij als leerkracht stimuleert en begeleidt dat proces. Het gaat

bij levensbeschouwelijk leren over het leggen van een verbinding tussen wat de leerling al kent, weet, heeft ervaren en waardeert, en wat er in de buitenwereld gebeurt. Hetzelfde geldt voor jou als leerkracht: wat buiten jou gebeurt, krijgt voor jou een bepaalde betekenis door de manier waarop jij het binnen laat komen. En door de manier waarop je het een plaats geeft in het grotere geheel van jouw leven in deze wereld. Het proces van bewust betekenis construeren en samen zin ontdekken is in de visie van de auteurs van dit boek de essentie van levensbeschouwelijk leren.

Levensbeschouwelijk leren gaat niet in eerste instantie over wat jij of je leerlingen ergens van vinden. Het gaat niet om meningsvorming en discussies waarin degene met de meeste kennis, de beste argumenten, de sterkste overredingskracht (of de grootste mond!) wint. Levensbeschouwelijk leren richt zich op ervaring, beleving, waardering en de betekenis dat iets krijgt voor jón, in het licht van het grotere geheel van jouw leven en jouw plek in deze wereld.

Bij 'ergens iets van vinden' onderzoek je een mening of een standpunt en wissel je daarover van gedachten. Je hebt kennis vergaard, je hebt bepaalde argumenten en je maakt een afweging op basis van voor- en nadelen. Uitspraken die een mening uitdrukken beginnen vaak met: ik vind, ik denk, volgens mij... Over meningen kun je in discussie gaan. Je kunt van mening verschillen, en de ander proberen te overtuigen van jouw mening.

Meningsvorming kan een rol spelen bij levensbeschouwelijke ontwikkeling, maar valt er zeker niet mee samen. Bij levensbeschouwelijke ontwikkeling ga je een laag dieper dan alleen een gevormde mening. Je gaat op zoek naar wat die mening voor jouw leven en het leven van anderen betekent, welke zin het heeft of geeft – niet alleen voor jou en de ander, maar ook in het grotere geheel van onze samenleving, de mensheid.

Levensbeschouwelijk leren begint bij wat je voelt. Je onderzoekt welke gevoelens je ervaart (blijdschap, verdriet, boosheid of genegenheid) en hoe je die gevoelens waardeert (positief, negatief). Gevoelens en de waardering ervan is waar bijvoorbeeld sociaal-emotionele ontwikkeling op focust. Kinderen geven soms woorden aan hun emoties, ze zeggen dan bijvoorbeeld: 'Ik was bang', 'Ik ben boos', 'Ik voel me blij' of 'Daarom ben ik verdrietig'. Soms kunnen kinderen hun gevoel niet onder woorden brengen; dan ben je aangewezen op hun lichaamstaal, de non-verbale communicatie. Vaak is het onderzoeken van je gevoel, van wat een ervaring of gebeurtenis bij je oproept, een belangrijke eerste stap in het onderzoeken van wat iets voor je betekent. Levensbeschouwelijk leren gaat echter een stap verder dan sociaal-emotionele ontwikkeling.

De leerkracht vertelt alle kinderen hetzelfde, en bij alle kinderen in de groep gebeurt er vanbinnen iets anders. Dat gaat niet alleen om wat kinderen voelen ('Kas is blij') of vinden ('Amir is er tegen') maar ook om wat de boom *betekent* voor de kinderen; hoe de boom als het ware een plaats heeft in hun leven. Die betekenisverlening is voor ieder kind anders. De bood-



Juf Anne vertelt in de klas dat de komende week de conciërge de boom op het schoolplein gaat omkappen. Tot Samira dringt het nauwelijks door, zij heeft niks met de boom. Voor Jens is het een groot verlies, want hij klimt graag boven in de boom als hij zich eenzaam voelt. Voor Imke is het jammer, want zij spreekt met haar vriendinnen altijd af onder de boom. Kas is blij, want als de boom weggaat is er meer ruimte om te voetballen op het plein. Amir is er fel op tegen, hij vindt dat bomen niet zomaar omgekapt mogen worden.

schap over de boom haakt aan bij wat het kind al kent en heeft ervaren: de eenzaamheid van Jens, de vriendschap voor Imke, het voetballen bij Kas. Betekenisverlening is een relatie tot stand brengen tussen wat er van buiten op het kind afkomt en wat het kind in het eigen leven heeft ervaren en heeft leren kennen.

Betekenisverlening is aan de ene kant subjectief, het gaat om de betekenis van iets voor jón, in jouw leven. Het hangt helemaal af van de persoonlijke beleving van degene die de betekenis verleent. Tegelijkertijd komt iedere betekenis tot stand in relatie tot iets buiten je, in dit geval een boom.

1.1.1 Van persoonlijke betekenisverlening naar zingeving ontdekken

Als je deze betekenisverlening als leerkracht in een breder perspectief plaatst, kunnen kinderen hun betekenisverlening verdiepen tot *zin ontdekken* of *zingeving*. De persoonlijke betekenis in het hier en nu kun je als zinvol ervaren omdat het voor jou bijdraagt aan een waardevol en goed leven.

Bij levensbeschouwelijk leren zoeken leerlingen samen naar persoonlijke betekenissen voor zichzelf en met elkaar. Die zoektocht leidt uiteindelijk, onder de juiste begeleiding van jou als leerkracht, naar wat er voor een kind op dat moment ten diepste toe doet, wat dit kind beweegt, wat het leven de moeite waard en zinvol maakt. Dát is levensbeschouwelijk leren. Deze manier van leren is goed voor de identiteitsontwikkeling van een leerling en tegelijkertijd voor de professionele ontwikkeling van jou als leerkracht. Onder meer in de inleiding van deel III lees je hoe je er als leerkracht voor kunt zorgen dat deze levensbeschouwelijke dimensie boven tafel komt door het stellen van de juiste vragen aan leerlingen en ze op die manier uit te nodigen zich over iets van waarde uit te spreken.

Zoals je hierboven hebt gelezen is betekenisverlening een persoonlijke zaak. Iedereen geeft betekenis aan alles wat er gebeurt vanuit het levensverhaal. Van jouw levensverhaal is er maar één, en daarmee is je betekenisgeving uniek. Ieder mens past nieuwe indrukken op een eigen manier in bestaande interpretaties van reeds aanwezige kennis en ervaringen in. Die

inpassing heeft gevolgen voor het geheel – bestaande kennis en ervaringen veranderen onder invloed van de nieuwe indrukken. Het is een voortdurend proces van transformatie. Je construeert steeds opnieuw betekenis waardoor een nieuw perspectief op zingeving kan ontstaan.

Dat proces van het construeren van nieuwe betekenissen is nooit af. In een mensenleven vinden immers voortdurend kleine en grote gebeurtenissen plaats die steeds opnieuw het leven kleuren.

Een andere manier om dit proces toe te lichten is de vergelijking met een bril. Het perspectief van waaruit je betekenis geeft aan gebeurtenissen, personen en situaties in je leven vormt een soort bril waarmee je naar het leven kijkt (het leven beschouwt). De focus van de brillenglazen verandert onder invloed van wat je meemaakt. Het bijstellen van de focus gaat een leven lang door. Zodoende kun je (het ontwikkelen van) levensbeschouwing zien als een dynamisch, doorgaand proces. Het is voortdurend werk-in-uitvoering.

1.1.2 Levensbeschouwelijk leren: verkennen, verbinden, eigen maken, waarmaken

Het doel van levensbeschouwelijk leren is dat:

- leerlingen persoonlijke betekenissen construeren en zin ontdekken (verkennen);
- leerlingen hierover met elkaar van gedachten wisselen (verbinden);
- leerlingen nieuwe betekenissen construeren en zin ontdekken (eigen maken);
- leerlingen vanuit deze nieuwe betekenissen en zin keuzes maken in hun leven (waarmaken).

Deze doelen kun je uitwerken in vier onderdelen: verkennen, verbinden, eigen maken en waarmaken. Deze vier onderdelen komen in deel III terug als leidraad voor het maken van een didactisch ontwerp.

Verkennen

Bij levensbeschouwelijk leren gaat het erom de betekenis die ieder individu verleent, op het spoor te komen, en zo zin te ontdekken. In dit boek duiden we dat proces aan met de term *verkennen* als doel van levensbeschouwelijk leren. Dat proces van betekenisverlening en zingeving is aan de ene kant een persoonlijk proces: jij alleen kunt jouw eigen antwoord geven op de vraag hoe iets op jou overkomt, wat de betekenis daarvan voor je is. Maar dat houdt niet in dat het een individualistisch proces is dat onafhankelijk van anderen en de buitenwereld plaatsvindt. Je doet het niet in je eentje. Een jong kind krijgt vanaf het allereerste begin allerlei betekenissen aangereikt vanuit de gemeenschap waarbinnen dat kind opgroeit – impliciet en expliciet. Dat gebeurt in sommige gezinnen en gemeenschappen expliciet door niet alleen de betekenissen voor te leven maar er ook over in gesprek te zijn. Men geeft verheldering bij waarom men het zó doet en niet anders.

Voorleven doen ouders door slingers op te hangen als voorbereiding op het samen vieren van een verjaardag. Verhelderend is het vertellen van geboorteverhalen en de vreugde om de belofte die elk nieuw begin inhoudt.

Voorleven is het dragen van zwarte (of juiste witte) kleding bij de begrafenis van de overleden opa. Verhelderend is een verhaal over leven voor en leven na de dood.

Voorleven is nieuwe kleren kopen aan het einde van de ramadan of voor het paasfeest. Verhelderend is een bijpassend verhaal uit een religieuze traditie over 'het nieuwe leven'.

Impliciet krijgt een kind minstens zoveel betekenissen aangereikt. Een kind zuigt als een spons voortdurend op hoe belangrijke anderen tussen de regels door betekenis verlenen en zin voorleven. Zo ervaart een kind door de non-verbale communicatie van de leerkracht wat deze persoon echt belangrijk vindt. Ook ziet een kind haarscherp waardoor zijn vader of moeder ten diepste geraakt is.

Verbinden

Het construeren van betekenis en ontdekken van zin gebeurt in wisselwerking met (belangrijke) anderen in de omgeving van het kind. Voor een kind in de basisschoolleeftijd is de leerkracht een van de belangrijke anderen en in de hogere groepen horen ook de klasgenoten hier steeds meer bij. Bij levensbeschouwelijk leren onderzoek je – rekening houdend met de leeftijd van de leerlingen – deze interacties.

Van groot belang bij levensbeschouwelijk leren is dan ook het gesprek, waarin men elkaar vertelt en van elkaar hoort wat waarom welke betekenis heeft gekregen. Zo'n gesprek vindt niet altijd (alleen) met woorden plaats. Het gaat om een uitwisseling van ervaringen en gezichtspunten, soms met woorden en soms met andere uitdrukkingvormen.

Het verhaal van de ander scherpert het eigen denken aan en stimuleert de leerling een andere betekenis en zin dan de eigen te onderzoeken. Leerlingen *verbinden* zo wat ze horen van de ander met eigen kennis en ervaringen. Die ander kan een klasgenootje of de leerkracht zijn, maar ook een personage uit een verhaal. Elke leerling maakt zo een eigen uniek transformatieproces door.

Eigen maken

Het persoonlijke proces in wisselwerking met gesprekken kan ertoe leiden dat leerlingen elkaar beter of opnieuw begrijpen. Ze leren zichzelf en de wereld om hen heen door de ogen van de ander zien en te begrijpen wat de betekenis is voor die ander van die andere manier van kijken. Vervolgens kan een leerling onderzoeken wat dat voor de eigen manier van waarnemen en interpreteren betekent. Een kind kan in de ontmoeting met een ander verrast of verwonderd zijn, misschien zelfs wel geïnspireerd raken of geërgerd. Hoe dan ook, die ander brengt iets teweeg. Zo kan een leerling

de eigen betekenis vernieuwen en zich die nieuwe betekenis *eigen maken*. Omdat dat steeds opnieuw gebeurt, raken leerlingen thuis in de dynamiek van betekenisverlening en het ontdekken van zin, in de dynamiek van levensbeschouwing.

Waarmaken

In het woord levensbeschouwing zitten de woorden ‘beschouwen’ en ‘leven’. Het beschouwen van het leven, het uitwisselen van betekenis en het vernieuwen ervan, en het ontdekken van zin zijn geen doelen op zich. Uiteindelijk gaat het erom hoe kinderen hun leven leiden vanuit wat ze zelf zinvol vinden, hoe ze concreet vormgeven aan wat ze van waarde vinden, hoe ze bijdragen aan dat wat ze belangrijk vinden, hoe ze moed putten uit wat hen inspireert. Met andere woorden: hoe ze hun levensbeschouwing *waarmaken* in hun dagelijks leven. Voorbeeld hiervan zijn dat een kind besluit vegetariër te worden, dat een klas een pestprotocol opstelt, of dat een school een rommelmarkt organiseert voor een goed doel. Een persoonlijke betekenis en samen ontdekte nieuwe zin kan uiteindelijk leiden tot keuzes voor een bepaalde manier van handelen van kinderen. Soms leidt dat handelen tot een nieuwe betrokkenheid bij andere personen of bij de samenleving als geheel. Deze betrokkenheid bij de samenleving komt dan van binnenuit. Hieruit blijkt dat levensbeschouwelijk leren en burgerschapsvorming sterk met elkaar samenhangende leergebieden zijn.

1.1.3 De leerkracht als begeleider van levensbeschouwelijk leren



En hoe zit het met juf Anne uit ons voorbeeld op pagina 17? Wat is haar betekenisverlening met betrekking tot het omhakken van de boom? Wat doet dat met deze leerkracht? Leerlingen kunnen dat opmaken uit de toon van haar stem, de gezichtsuitdrukking, handgebaren of het feit dat ze op het puntje van haar stoel zit. Ze vragen haar er misschien wel naar. Of deze leerkracht kiest er zelf voor om te vertellen hoe het voor haar is.

Bij de uitwisseling van betekenissen gaat het naast de uitwisseling tussen kinderen onderling ook om jou als leerkracht. Jij speelt met jouw betekenissen zelf een belangrijke rol in dit proces. Niet alleen omdat je het leerproces begeleidt, en jouw interventies van invloed zijn op het levensbeschouwelijk leren, maar ook omdat je zelf ook een betekenis verlenend subject bent. Dit boek heet niet voor niets *Geloof je het zelf?!* De vraag naar jouw eigen ‘geloof’, jouw levensbeschouwing, jouw betekenisverlening en ontdekking van zin kun je

niet zomaar tussen haakjes zetten. Misschien wil je wel graag neutraal zijn. Je vindt bijvoorbeeld dat het een mooi streven is om leerlingen zo min mogelijk te beïnvloeden. Of je bent van mening dat jouw persoonlijke levensbeschouwing en je professionele identiteit van elkaar te scheiden zijn. De visie in dit boek echter is dat neutraliteit van leerkrachten niet alleen onmogelijk, maar zelfs onwenselijk is. Natuurlijk is het wel belangrijk dat je jouw eigen persoonlijke levensbeschouwing op een juiste manier inbrengt, met het oog op de ontwikkeling en het leerproces van jouw leerlingen. In dit boek leer je hoe jouw levensbeschouwelijke ontwikkeling en die van je leerlingen elkaar kunnen versterken. Zodat leerlingen jou met recht kunnen vragen: 'Juf, geloof je het zelf?'

1.2 Een nieuwe visie op levensbeschouwelijk leren en levensbeschouwelijke ontwikkeling

In dit deel van de inleiding beschrijven we schetsmatig het theoretisch kader voor onze benadering van levensbeschouwelijk leren en levensbeschouwelijke ontwikkeling. Onze benadering is gebaseerd op de drie opvattingen die hiervoor geïntroduceerd zijn:

- De leerling is het subject van levensbeschouwelijk leren.
- Levensbeschouwelijk onderwijs is gericht op betekenisverlening en op zingeving door leerlingen.
- Deze betekenisverlening en zingeving gebeurt in interactie met de omgeving.

Onze visie op levensbeschouwelijk leren is het beste te typeren als interactief of dialogisch levensbeschouwelijk leren. In de hoofdstukken 4 en 7 werken wij dit conceptueel kader nader uit. Het theoretisch kader in deze inleiding wordt gevormd door de antwoorden op vijf vragen:

- Wat verstaan wij onder levensbeschouwing?
- Wat zijn kenmerkende verschijningsvormen van levensbeschouwelijk leren?
- Welke vermogens maken samen levensbeschouwelijke ontwikkeling mogelijk?
- Wat zijn doelen van levensbeschouwelijk leren?
- Hoe kan de leerkracht de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen stimuleren en begeleiden?

1.2.1 Wat is levensbeschouwing?

Onder een *levensbeschouwing* verstaan wij 'een samenhangend geheel van ideeën, ervaringen, waarden en beelden dat een persoon ontwikkelt over zichzelf, over het samenleven met anderen en over de wereld'. In een persoonlijke levensbeschouwing drukt iemand uit wat uiteindelijk waarde en

zin geeft in het leven. Een levensbeschouwing is een verhaal dat zich langzaam ontvouwt. In een levensverhaal geeft iemand betekenis aan ervaringen in het leven van alledag, maar ook aan niet-alledaagse ervaringen en existentiële vragen.

Een levensbeschouwing is niet iets wat je 'hebt' of 'krijgt', maar een verhaal dat zich ontvouwt in samenspraak met anderen, zowel nabije belangrijke anderen als mensen uit andere tijden en culturen. De anderen helpen je in de ontwikkeling van een eigen levensbeschouwing om een samenhangend verhaal te laten groeien over jezelf, de anderen, jouw plek in de wereld en wat jij van uiteindelijke waarde vindt. Het woord 'levensbeschouwing' zou je kunnen vervangen door een uitdrukking als: 'een samenhangend verhaal over het leven' of 'een bewuste manier van in het leven staan' of 'een authentieke grondhouding in het leven'. Een levensbeschouwing stuurt gedrag en keuzes in het leven van alledag.

Een levensbeschouwing kan religieus gekleurd zijn. Dat betekent dat iets wat het gewone of zichtbare overstijgt, iets waardoor of iemand door wie je je aangesproken voelt, een belangrijke rol speelt in de verwoording en beleving van wat uiteindelijke waarde heeft en zinvol is voor jou. Die iemand of dat iets symboliseert voor jou ultieme waarde of zin. Er zijn in religieuze levensbeschouwingen vele namen voor: het transcendente, het heilige, het oneindige, het goede of God. Dit iets of die iemand inspireert jou in je dagelijks handelen, en vraagt van jou een respons, een existentieel antwoord. Die 'stem' kan ook een belangrijke rol spelen in het persoonlijk verhaal dat vertelt hoe jij in het leven staat of wilt staan en welke uiteindelijke zin of waarde jouw leven richting geeft.

Een specifieke religieuze traditie als de christelijke en de islamitische traditie, maar ook een seculiere levensbeschouwelijke traditie als het humanisme, kunnen een sterke invloed hebben op de ontwikkeling van een persoonlijke levensbeschouwing, en van een concrete leefwijze.

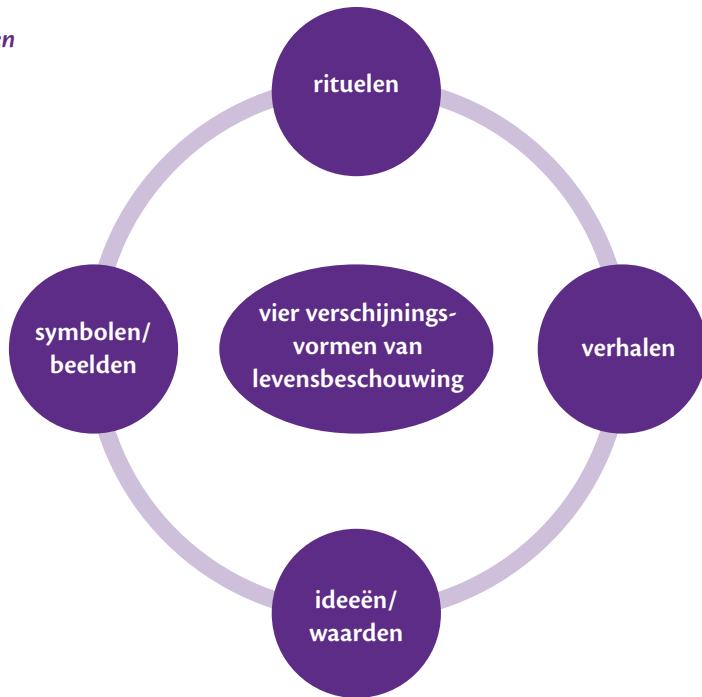
1.2.2 Vier verschijningsvormen

Levensbeschouwing omvat het hele leven, leren en werken in de basisschool. Bij levensbeschouwelijk leren is de hele mens, dus ook het hele kind betrokken. We onderscheiden vier verschijningsvormen van levensbeschouwing in de basisschool. Levensbeschouwing is zichtbaar in dagelijkse rituelen, in verhalen die verteld worden, in symbolen en beelden die leerlingen leren (her)kennen en in ideeën en waarden waar leerlingen over na leren denken.

Deze vier verschijningsvormen van levensbeschouwing vragen ieder een eigen manier van leren door de leerling en van begeleiden door de leerkracht. Wij onderscheiden in dit boek de volgende vier manieren van levensbeschouwelijk leren:

- *responsief-betrokken* leren door deel te nemen aan rituelen en daarmee aan het bijzondere dat in de rituelen present wordt gesteld;

*Vier verschijningsvormen
van levensbeschouwing*



- *creatief-vertellend* leren door levensbeschouwelijke en religieuze verhalen te verkennen;
- *creatief-verbeeldend* leren door beelden en symbolen te exploreren;
- *reflectief-kritisch* leren door vragen met betrekking tot belangrijke ideeën en waarden te onderzoeken.

Deze vier manieren van levensbeschouwelijk leren zijn allemaal *dialogisch*; leerlingen gaan immers met elkaar in gesprek over existentiële vragen. Het zijn vragen die een leerling alleen maar kan verkennen in samenspraak met anderen. In de dialogen spelen gedachten, vragen, beelden en gevoelens uit inspiratiebronnen een belangrijke rol.

Onder *responsief-betrokken* leren verstaan we allerlei rituele werkwijzen en werkvormen waardoor leerlingen deelnemen aan belangrijke momenten en gebeurtenissen in de school. Een ritueel stelt leerlingen in staat emoties, gedachten, verlangens en behoeften te uiten en samen met anderen te beleven rond een levensbeschouwelijk thema. Het gaat bij responsief-betrokken leren om het zich open leren stellen voor momenten van vreugde en verdriet in de school en daar samen met anderen de betekenis van te beleven.

Onder *creatief-vertellend* leren verstaan we werkwijzen waardoor leerlingen met behulp van taal leren om hun vragen te articuleren, een existentieel thema te onderzoeken, een bron te exploreren of een eigen verhalende respons te geven op een bron. Levensbeschouwelijke vragen en thema's laten zich goed verwoorden in verhaalvorm, omdat in verhalen ervaringen, emoties en waarden in samenhang met elkaar geplaatst worden. Een ver-

haal is een verdichte ervaring die te denken geeft en stof geeft voor gesprek en ontmoeting. Verhalen verbinden mensen met elkaar, verbinden leerlingen in de klas. Bij creatief-vertellend leren gaat het over het met taal spelend ontdekken van jezelf in relatie tot anderen, het andere, de wereld en het transcendente/goede/heilige.

Onder *creatief-verbeeldend* leren verstaan we die werkwijzen die leerlingen met behulp van beeld, spel, muziek, drama of beweging leren om hun vragen te articuleren, een existentieel thema te onderzoeken, een bron te leren kennen of een eigen verbeeldende respons te geven op een bron. Beelden en symbolen spreken anders dan woorden. Beelden raken het voorbewuste in mensen en maken het mogelijk om verbinding te leggen met emoties en om te beseffen waar je met woorden niet zo gemakkelijk bij kunt. Beeldtaal noemt men ook wel de taal van het verlangen, de taal van vreugde en verdriet. Bij creatief-verbeeldend leren ontdek je door middel van symbooltaal jezelf in relatie tot anderen, het andere en het transcendente/goede/heilige.

Onder *reflectief-kritisch* leren verstaan we werkvormen waardoor leerlingen individueel en samen leren om de zaken die ze om zich heen zien, horen of ervaren te bevragen, en waarin ze onderscheid leren maken tussen verschillende waarden die gelden in verschillende situaties. Nadenken en waarderen doen leerlingen in verschillende vormen van dialoog. Met behulp van dialoogvormen leren zij zelfstandig en samen nadenken en spreken over vragen waar het leven hen voor stelt en thema's die er spelen. Het gaat om vragend, verkennend en waardierend onderzoeken van de werkelijkheid in alle rijkdom en veelkleurigheid.

Deze vier manieren van levensbeschouwelijk leren worden goed begeleid als leerkrachten de vermogens van leerlingen die hiervoor nodig zijn, weten te activeren en te stimuleren.

1.2.3 Zeven vermogens

Dialogisch levensbeschouwelijk leren veronderstelt kennis van de vermogens van leerlingen in het basisonderwijs die voorwaardelijk zijn om zich levensbeschouwelijk te ontwikkelen. Er zijn zeven vermogens die interactief meewerken aan de levensbeschouwelijke ontwikkeling.

Het vermogen tot waarnemen

Openheid voor de werkelijkheid begint met goed kijken en luisteren naar wat zich om je heen aandient. Wil een leerling nieuwsgierig worden naar hoe een plant, dier of voorwerp eruitziet, dan is goed leren kijken en luisteren een voorwaarde. Scherp kijken en actief luisteren moet je oefenen om je erin te ontwikkelen. Het scherpe oog en het gevoelige oor zijn vermogens die cruciaal zijn in de ontwikkeling van een eigen levensbeschouwing.