

**DE POSITIE VAN
GODSDIENST / LEVENSBESCHOUWING
IN HET LEERGEBIED
MENS EN MAATSCHAPPIJ**

EEN EVALUATIE VAN KANSSEN EN BEDREIGINGEN
IN DE VERNIEUWDE ONDERBOUW

scriptie bachelor theologie

PAUL GOOSSENS

BEGELEIDER:
Drs. F. Fenijn

**FONTYS HOGESCHOLEN
FACULTEIT EDUCATIE**

LESPLAATS AMSTERDAM
Keizersgracht 105
Postbus 19481
1000 GL AMSTERDAM

December 2008

Inleiding

Het is alweer een aantal jaren geleden dat ik startte als docent levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs op het Fioretticollege, locatie Paulus te Hillegom. Tot het schooljaar 2003-2004 maakte het vak levensbeschouwing als zelfstandig vak deel uit van het curriculum van deze scholengemeenschap, zoals op veel scholen van katholieke, protestant-christelijke en interconfessionele signatuur gebruikelijk was. Als gevolg van de invoering van de Basisvorming in 1993 en de Vernieuwde Basisvorming vanaf 2004 is er in het voortgezet onderwijs sinds die tijd heel veel veranderd. Veel scholen hebben ervoor gekozen om vakken niet langer zelfstandig aan te bieden maar te laten opgaan in leergebieden conform de aanbevelingen van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming. Sindsdien zijn er veel nieuwe, geïntegreerde methoden op de markt gekomen, aanvullende materialen werden ontwikkeld en er is en wordt volop geëxperimenteerd met nieuwe manieren van lesgeven.

In 2004 is ook op het Fioretticollege de Vernieuwde Onderbouw van start gegaan. Het management had daartoe besloten om een aantal redenen:

- leerlingen leren in toenemende mate de verbanden zien tussen diverse vakken;
- leerlingen nemen de lesstof meer in samenhang op zoals informatie/kennis ook in de maatschappij niet gefaseerd op ze af komt;
- leerlingen en docenten hebben per klas meer contacturen;
- leerlingen hebben te maken met minder docenten (met name een argument op vmbo);
- door een combinatie van vakken aan te bieden ontstaan er meer mogelijkheden om andere werkvormen te kiezen, zoals het bezoeken van een museum, het uitvoeren van praktische opdrachten, enzovoorts.

Op basis hiervan is in het schooljaar 2004-2005 gestart met de invoering van een aantal leergebieden. Voor het vak levensbeschouwing had dit als gevolg dat het vak samen met de vakken aardrijkskunde en geschiedenis een geïntegreerd onderdeel ging uitmaken van het leergebied Mens en maatschappij. Later werd daar overigens ook het vak economie aan toegevoegd.

Vanuit de zijde van uitgevers wordt evenwel vaak gekozen voor een methode voor Mens en maatschappij gebaseerd op een integratie van aardrijkskunde, geschiedenis en economie. Een combinatie met levensbeschouwing komt in de praktijk regelmatig voor, maar lijkt minder interessant voor uitgevers van geïntegreerde methoden. Tegelijkertijd zijn er ook schoolleiders en docenten die menen dat het vak levensbeschouwing een vak is met een wezenlijk ander karakter; zij pleiten derhalve voor een aparte status dus zelfstandige positie voor het vak.

Inmiddels zijn we een aantal jaren verder. In het hele land is volop ervaring opgedaan met leergebieden, geïntegreerde methoden en nieuwe manieren van lesgeven. Met het oog op de verscheidenheid aan keuzes die scholen hebben gemaakt is het interessant om te onderzoeken hoe een bepaalde keuze voor het vakgebied Godsdienst/levensbeschouwing heeft uitgepakt. Heeft de integratie van Godsdienst/levensbeschouwing belangrijke voordelen, kansen opgeleverd voor het vak? Zijn er belangrijke schaalvoordelen op basis waarvan een integratie een gelukkige keuze was? Of is er daarentegen sprake van gemiste kansen, bedreigingen waardoor het vak levensbeschouwing juist (verder) wordt weggedrukt in de marge?

Vragen die in deze scriptie aan de orde komen. Vragen waarvoor ik te rade zal gaan bij beleidsmakers in het voortgezet onderwijs, die volop te maken hebben met dit soort vragen. Uit praktisch oogpunt zal ik mij hierbij beperken tot de integratie van Godsdienst/levensbeschouwing in het leergebied Mens en maatschappij omdat dit –als er sprake is van integratie- verreweg het meeste voorkomt.

Paul Goossens.

HOOFDSTUK 1: FORMULERING ONDERZOEKSOPDRACHT

1.1 ACHTERGRONDEN BIJ RECENTE ONDERWIJSVERNIEUWINGEN

In 1993 is in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs de Basisvorming ingevoerd. De doelen van de basisvorming waren:

- verhoging van het peil van het jeugdonderwijs;
- uitstel van de studie- en beroepskeuze;
- modernisering van het onderwijsprogramma.

Een belangrijk kenmerk van de basisvorming was het invoeren van een pakket van 15 vakken voor alle leerlingen. In 1999 volgde een evaluatie van de basisvorming. Uit deze evaluatie kwam naar voren dat het programma te versnipperd (15 of meer vakken) en te gedetailleerd beschreven was en te weinig samenhang vertoonde. Als gevolg hiervan is in 2002 de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming gestart op initiatief van de Minister van Onderwijs. Deze taakgroep had als taak om binnen twee jaar voorstellen te doen voor een nieuw beleid voor de basisvorming en om voorstellen te doen voor een kerncurriculum en leerstandaarden.

Het rapport van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming van 2004 heeft geleid tot een algemene karakteristiek en 58 kerndoelen verdeeld over de zeven verschillende leergebieden Nederlands, Engels, Wiskunde, Mens en natuur, Mens en maatschappij, Kunst en cultuur en Bewegen en sport. Deze leergebieden moeten leiden tot het actief verwerven van kennis, het inoefenen van vaardigheden en een bewuste attitudevorming. De algemene karakteristiek luidt dan ook: “de leerling leert actief en zelfstandig, samen met anderen, oriënterend en in samenhang, in een doorlopende leerlijn en in een uitdagende gezonde en veilige omgeving”.

De nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs is op 1 augustus 2006 ingegaan. Kenmerkend voor de vernieuwing is dat scholen meer beleidsvrijheid hebben dan voorheen en dat de ruim 300 kerndoelen van de basisvorming vervangen zijn door 58 globale, meer op het leerproces gerichte doelen.

Begin januari 2005 is door de minister het project Onderbouw-VO in het leven geroepen, dat voortvloeit uit de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming. Het doel van het project, dat eind 2008 afloopt, was om scholen en leraren te blijven stimuleren en ondersteunen bij het werken aan de onderbouw. Onderbouw-VO was sindsdien dé vraagbaak voor iedereen die werkzaam is in de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland. Zij onderzocht waar de vragen van scholen liggen, volgde wat scholen doen met de ruimte om zelf beleid te voeren en bracht docenten, team- en schoolleiders bij elkaar zodat ze kennis namen van elkaars werk. Zij gaf daartoe ook een eigen tijdschrift Onderbouw Magazine uit, dat tweemaal per jaar verscheen en onder scholen in het voortgezet onderwijs werd verspreid (laatste nummer november 2008).

1.2 EEN VERGELIJKING VAN DE KERNDOELEN VAN HET VAK GODSDIENST/ LEVENSBESCHOUWING EN HET LEERGEBIED MENS EN MAATSCHAPPIJ

Wanneer we willen bezien of opname van Godsdienst/levensbeschouwing (GL) in het leergebied Mens en maatschappij voldoende tot haar recht komt, is het interessant te bekijken in hoeverre de oorspronkelijke kerndoelen van het vak Godsdienst/levensbeschouwing tot uitdrukking komen in de geformuleerde kerndoelen van het leergebied Mens en maatschappij.

In de uitgave “Doorgaande lijnen, vijf jaar leerplanontwikkeling levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs” (KPC, 1995) zijn de kerndoelen van het vak Godsdienst/levensbeschouwing in de basisvorming opgenomen.

Deze kerndoelen van het zelfstandige vak bestaan, na de opsomming van een aantal algemene doelen, uit een tiental vaardigheden (A1 tot en met A10), negen oriëntaties op godsdienstige en niet-godsdienstige levensbeschouwingen (B11 tot en met B19) en een vijftal oriëntaties op ethische aspecten van het handelen van leerlingen (C20 tot en met C24). In bijlage 1 is een opsomming hiervan te vinden.

Met betrekking tot het leergebied Mens en maatschappij gaat het om twaalf kerndoelen. Ze vervangen de tientallen kerndoelen die voorheen golden voor de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en economie (godsdienst/levensbeschouwing wordt in de curricula van de 7 leergebieden van de vernieuwde onderbouw niet genoemd). In de 58 kerndoelen van de Vernieuwde Onderbouw zijn de kerndoelen van Mens en maatschappij genummerd van 36 tot en met 47. Voor de herkenbaarheid in het grotere kader zal ik hier deze nummers handhaven. In het navolgende zal ik per kerndoel van het leergebied Mens en maatschappij benoemen wat de relevante overeenkomsten zijn met kerndoelen van Godsdienst/ levensbeschouwing. De nummers verwijzen naar de kerndoelen van dit vak.

Kerndoelen leergebied Mens en maatschappij:

36. De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan.

A3- bij samenwerken overleggen op basis van argumenten

A4- meningen van medeleerlingen verwoorden

A5- overeenkomsten en verschillen tussen een eigen mening en die van medeleerlingen verwoorden

A6- aan de hand van een thema uit hun dagelijks leven vragen stellen over zichzelf, de medemens, de natuur, de cultuur en het heilige

A9- vragen over zichzelf, de medemens, de natuur (en het heilige) en antwoorden op die vragen tot expressie brengen

37. De leerling leert een kader van tien tijdvakken te gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in hun tijd te plaatsen. De leerling leert hierbij over kenmerkende aspecten van de volgende tijdvakken:

- tijd van jagers en boeren
- tijd van Grieken en Romeinen
- tijd van monniken en ridders
- tijd van steden en staten
- tijd van ontdekkers en hervormers
- tijd van regenten en vorsten
- tijd van pruiken en revoluties
- tijd van burgers en stoommachines
- tijd van wereldoorlogen
- tijd van televisie en computer.

De leerling leert daarbij in elk geval de relatie te leggen tussen de gebeurtenissen en ontwikkelingen in de 20^e eeuw (waaronder de Wereldoorlogen en de Holocaust), en hedendaagse ontwikkelingen.

B1.13- de historische relatie tussen jodendom en christendom verwoorden

- 38.** De leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun omgeving te plaatsen.
- komt niet overeen met een specifiek kerndoel, wel wordt er bij GL specifiek gekeken naar de tendens die er is om ontwikkelingen op levensbeschouwelijk gebied te plaatsen of deze beter te begrijpen.
- 39.** De leerling leert een eenvoudig onderzoek uit te voeren naar een actueel maatschappelijk verschijnsel en de uitkomsten daarvan te presenteren.
- geen specifiek kerndoel, wordt wel toegepast op levensbeschouwelijke onderwerpen.
- 40.** De leerling leert historische bronnen te gebruiken om zich een beeld van een tijdvak te vormen of antwoorden te vinden op vragen, en hij leert daarbij ook de eigen cultuur-historische omgeving te betrekken.
- geen specifiek kerndoel, historische bronnen worden bij GL wel toegepast om levensbeschouwelijke ontwikkelingen te duiden of om vragen te kunnen beantwoorden.
- 41.** De leerling leert de atlas als informatiebron te gebruiken en kaarten te lezen en te analyseren om zich te oriënteren, zich een beeld van een gebied te vormen of antwoorden op vragen te vinden.
- geen specifiek kerndoel, de atlas wordt bij GL wel gebruikt om zich een beeld te vormen van levensbeschouwelijke ontwikkelingen, bijvoorbeeld de ontwikkelingen op het terrein van wereldgodsdiensten in diverse landen of werelddelen.
- 42.** De leerling leert in eigen ervaringen en in de eigen omgeving effecten te herkennen van keuzes op het gebied van werk en zorg, wonen en recreëren, consumeren en budgetteren, verkeer en milieu.
- A6 aan de hand van een thema uit hun dagelijks leven vragen stellen over zichzelf, de medemens, de natuur, de cultuur (en het heilige)
- A9 vragen over zichzelf, de medemens, de natuur (en het heilige) en antwoorden op die vragen tot expressie brengen
- C21 onder woorden kunnen brengen wat ethische aspecten van gegeven handelings-situaties zijn
- C22 ethische aspecten in hun eigen handelen en in het handelen van anderen onderscheiden
- B1.12 heeft voor een deel ook te maken met gedachten over goed en kwaad, leven en dood, verantwoordelijkheid en falen, geluk en ongeluk maar in m&m niet in de hoedanigheid van de bijbelse begrippen en gedachten
- 43.** De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.
- A7 een relatie leggen tussen een thema uit hun dagelijks leven en vragen daarover vanuit het christendom en ten minste één andere levensbeschouwing
- A8 een relatie leggen tussen een thema uit hun dagelijks leven en antwoorden daarop van het christendom en ten minste één andere levensbeschouwing

- A10 hun levenservaring ten aanzien van hun relatie tot zichzelf, de ander, de natuur, de cultuur en het heilige tot expressie brengen
- B1.11 de betekenis omschrijven van een aantal van de volgende onderwerpen uit het christendom: God, de mens, de natuur, de relatie God-mens-natuur, de bijbel, Advent, Kerst, Goede Vrijdag, Pasen, Pinksteren, liturgie, sacramenten, kerkgebouw, gemeente
- B1.13 de historische relatie tussen jodendom en christendom verwoorden
- B2.14 uit ten minste twee andere godsdiensten de betekenis omschrijven, respectievelijk voorbeelden noemen van : God(en), de mens, de natuur, de relatie God(en)-mens-natuur, heilige boeken, feesten, rituelen, symbolen, heilige plaatsen, geloofs-gemeenschappen
- B3.17 verschillen noemen tussen godsdienstige en niet-godsdienstige levensbeschouwingen
- B3.18 uitleggen dat het humanisme een niet-godsdienstige levensbeschouwing is
- B3.19 overeenkomsten en verschillen tussen christendom en humanisme noemen
- C21 onder woorden brengen wat ethische aspecten van gegeven handelings-situaties zijn
- C22 ethische aspecten in hun eigen handelen en in het handelen van anderen onderscheiden
- C23 een relatie leggen tussen waarden en levensbeschouwingen
- C24 uitleggen waarom hun visie op waarheid en waarde altijd gerelateerd is aan visies van anderen

- 44.** De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn.
- geen specifiek kerndoel, wel komt bij GL aan de orde hoe GL invloed kan hebben op politieke processen (doelgroepen, zuilen..)

- 45.** De leerling leert de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld.
- geen kerndoel.

- 46.** De leerling leert over de verdeling van de welvaart en armoede over de wereld, hij leert de betekenis daarvan te zien voor de bevolking en het milieu, en relaties te leggen met het (eigen) leven in Nederland.

- A6 aan de hand van een thema uit hun dagelijks leven vragen stellen over zichzelf, de medemens, de natuur, de cultuur (en het heilige)
- A9 vragen over zichzelf, de medemens, de natuur (en het heilige) en antwoorden op die vragen tot expressie brengen
- A10 levenservaring ten aanzien van hun relatie tot zichzelf, de ander, de natuur, de cultuur en het heilige tot expressie brengen
- C21 onder woorden kunnen brengen wat ethische aspecten van gegeven handelings-situaties zijn
- C22 ethische aspecten in hun eigen handelen en in het handelen van anderen onderscheiden
- B1.12 heeft voor een deel ook te maken met gedachten over goed en kwaad, leven en dood, verantwoordelijkheid en falen, geluk en ongeluk maar in m&m niet in de hoedanigheid van de bijbelse begrippen en gedachten

47. De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond, en leert daarbij de doorwerking ervan op individuen en samenleving (nationaal, Europees en internationaal), de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking te zien.

- A6 aan de hand van een thema uit hun dagelijks leven vragen stellen over zichzelf, de medemens, de natuur, de cultuur (en het heilige)
- A9 vragen over zichzelf, de medemens, de natuur (en het heilige) en antwoorden op die vragen tot expressie brengen
- A10 levenservaring ten aanzien van hun relatie tot zichzelf, de ander, de natuur, de cultuur en het heilige tot expressie brengen
- C21 onder woorden kunnen brengen wat ethische aspecten van gegeven handelings-situaties zijn
- C22 ethische aspecten in hun eigen handelen en in het handelen van anderen onderscheiden
- B1.12 heeft voor een deel ook te maken met gedachten over goed en kwaad, leven en dood, verantwoordelijkheid en falen, geluk en ongeluk maar in m&m niet in de hoedanigheid van de bijbelse begrippen en gedachten

Concluderend kunnen we stellen dat in de 12 kerndoelen van het leergebied Mens en maatschappij 36 keer kerndoelen voorkomen zoals deze ook in het vak Godsdienst/levensbeschouwing worden genoemd. Met name de kerndoelen A6, A9, C21 en C22 (allen 4x), de kerndoelen A10, B1.12 (beide 3x) en B1.13 (2x) worden herhaaldelijk genoemd. In totaal worden 19 van de 24 verschillende kerndoelen van Godsdienst/levensbeschouwing bij Mens en maatschappij ter sprake gebracht. Typisch Godsdienst/levensbeschouwelijke kerndoelen zoals het lezen van levensbeschouwelijke teksten (A1 en A2), het opnoemen en beschrijven van godsdienstige dimensies (B2.15 en B2.16) en het gebruik van de begrippen wet, norm en waarde in relatie tot godsdiensten (C20) komen binnen Mens en maatschappij niet aan de orde. Uiteraard zegt één en ander niets over de mate waarin deze kerndoelen binnen het leergebied Mens en maatschappij aan de orde komen en de kennisinhouden zoals die daarin aan de orde komen in vergelijking tot de kennisinhouden zoals die bij Godsdienst/levensbeschouwing aan de orde komen. Het geeft daarentegen wel een indicatie van wat in Mens en maatschappij belangrijk wordt geacht.

1.3 KERNDOELEN GODSDIENST/LEVENSBSCHOUWING IN ANDERE LEERGEBIEDEN

In diverse publicaties is opgemerkt dat Godsdienst/levensbeschouwing zich niet zou moeten vastleggen tot een volledige integratie in het leergebied Mens en maatschappij. Ook in andere leergebieden komen immers kerndoelen voor die mogelijkheden bieden voor een hechte samenwerking met het vak Godsdienst/levensbeschouwing. Ik citeer Wil Eggenkamp in het themanummer van Narthex (tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie) over de vernieuwde onderbouw (jaargang 7, nr. 2):

“Het leergebied Nederlands spreekt over “het leren communiceren met behulp van de Nederlandse taal en het daarbij inspelen op de leefwereld van de leerling”. Dat sluit aardig aan bij waardegericht leren en één van de doelstellingen van Godsdienst/levensbeschouwing: “leerlingen leren communiceren op belevingsniveau over hun ervaringen, levensvragen, waarden en normen”. Wiskunde heeft een waardegericht doel omdat het van belang is dat “leerlingen respect krijgen voor elkaars denkwijzen en kunnen omgaan met kritiek”. In Mens

en natuur gaat het onder andere om “het leren waarderen van de natuurlijke kant van het bestaan en om het leren zorgen voor zichzelf en anderen”. Het leergebied Kunst en cultuur kent de doelstelling dat “de leerling leert de zeggingskracht van verschillende kunstzinnige disciplines te onderzoeken en toe te passen om de eigen gevoelens uit te drukken, ervaringen vast te leggen, verbeelding vorm te geven en communicatie te bewerkstelligen”. En zelfs in het leergebied Bewegen en sport komen waardegerichte doelen voor zoals het rekening houden met anderen, respect hebben voor elkaar en de waarde van bewegen voor gezondheid en welzijn kennen en ervaren” (Eggenkamp, Narthex, april 2007).

In het desbetreffende nummer van Narthex worden ook voorbeelden genoemd van scholen die slechts een gedeelte van het vak integreren en een gedeelte van het vak (bijvoorbeeld het persoonlijk bewustwordings- en keuzeproces) nog in een zelfstandig vak behandelen. En evenzo zijn er scholen die gekozen hebben voor experimenten waarbij het vak Godsdienst/ levensbeschouwing is geïntegreerd in Mens en maatschappij maar men daarvan is teruggekomen. Dit soort ervaringen doen nog meer de vraag stellen naar de kansen en bedreigingen van Godsdienst/levensbeschouwing in het leergebied Mens en maatschappij.

1.4 SPECIFICATIE ONDERZOEKSOPDRACHT

In de inleiding vermeldde ik dat sinds de Vernieuwde Basisvorming in 2004 er veel in het voortgezet onderwijs is veranderd. Veel scholen hebben de nieuwe wet- en regelgeving voor de onderbouw, die is ingegaan op 1 augustus 2006, niet afgewacht omdat uit de conclusies van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming al voor een groot deel duidelijk was wat de nieuwe richting zou worden. Op basis hiervan zijn honderden scholen experimenteel aan de slag gegaan door zelf materiaal te schrijven, projecten van uitgeverij te gaan beproeven en in toenemende mate nieuwe, geïntegreerde methoden in gebruik te nemen. In de verschenen nummers van het Onderbouw Magazine zijn al veel voorbeeldscholen de revue gepasseerd. Op dit moment is er van zeer weinig uitgeverijen geïntegreerd materiaal voor Godsdienst/ levensbeschouwing beschikbaar. Alleen van Noordhoff Uitgevers is er een aanvullend katern ontwikkeld en sinds deze zomer beschikbaar gekomen bij de geïntegreerde methode voor Mens en maatschappij Plein M. Met het oog op dit feit is het niet erg zinvol om de nu beschikbare methoden Mens en maatschappij langs de (Godsdienst en) levensbeschouwelijke meetlat te leggen. Omdat bovendien de meeste scholen –in geval van integratie van GL in een leergebied- kiezen voor integratie in het leergebied Mens en maatschappij wil ik mij vooral richten op de kansen en bedreigingen voor GL in dit geïntegreerde leergebied.

De methode die ik als gevolg van deze overwegingen het meest voor de hand liggend acht voor mijn onderzoek, is een interview met een aantal GL-beleidsmakers. Betrokkenen hebben door hun veelvuldig contact met uitgeverijen, scholen en docenten volop te maken met allerlei vragen omtrent de integratie van het vak in een leergebied en derhalve een goed overzicht van de stand van zaken met betrekking tot de kansen en bedreigingen voor het vak Godsdienst/ levensbeschouwing op dit moment. Het doel van deze interviews is dat er aan de hand van de uitkomsten een positiebepaling plaats kan vinden. Een positiebepaling die directies van scholen in staat zal stellen een heldere en overwogen keuze te maken, met aandacht voor alle mogelijke consequenties van een bepaalde keuze. In de volgende paragraaf zal ik daartoe een aantal vragen formuleren.

1.5 ONDERZOEKSVRAGEN

De kernvragen die ik in deze scriptie op basis van de door mij gestelde uitgangspunten behandeld wil zien zijn:

- 1) Heeft de integratie van Godsdienst/levensbeschouwing in het leergebied Mens en maatschappij belangrijke voordelen, kansen opgeleverd voor het vak?
- 2) Zijn er belangrijke schaalvoordelen op basis waarvan de integratie in het leergebied een gelukkige keuze was?
- 3) Is er sprake van gemiste kansen, bedreigingen waardoor het vak Godsdienst/levensbeschouwing in een geïntegreerd leergebied juist (verder) wordt weggedrukt in de marge?

Ten behoeve van het interview heb ik deze kernvragen nader uitgewerkt (bijlage 2).

Als leidraad voor het interview heb ik een zevental vragen opgesteld. Mijn intentie was de vragen in een min of meer gestructureerde vorm aan de orde te stellen. Afhankelijk van de ervaringen en inbreng van de geïnterviewde ontstaat dan een gestructureerd of min of meer vrij interview waarin al deze vragen de revue passeren.

Volledige vragenlijst.

- 1) De Vernieuwde Onderbouw wil attitudevorming bevorderen, GL beoogt identiteitsontwikkeling. Heeft u de indruk dat het zelfstandig en samen op zoek gaan van leerlingen naar (antwoorden op hun) levensvragen, binnen Mens en maatschappij, voldoende tot haar recht komt?
- 2) De vernieuwde basisvorming spreekt van een veilige leeromgeving en een pedagogisch klimaat. Eén van de sterke punten van Godsdienst/levensbeschouwing op veel scholen was dat het, mede met behulp van schoolvieringen en het bespreekbaar maken van algemeen geldende levensvragen, zorgde voor een bepaalde gemeenschapsvorming. Komen naar uw mening typische GL-elementen voldoende aan de orde in een geïntegreerd leergebied?
- 3) Bij de methoden Mens en maatschappij vind je vaak duidelijk leerstof terug van de oude methoden aardrijkskunde en geschiedenis die met wat minder achtergrondinformatie zijn samengevoegd met een sausje van algemene/creatieve opdrachten. Bij een integratie van GL moet aan deze integratie vaak nog volop worden vormgegeven, waardoor het risico bestaat dat de nadruk op de leerstof van aardrijkskunde en geschiedenis komt te liggen. Wat is uw ervaring op dit gebied bij de scholen waar u contact mee heeft gehad?
- 4) Door GL te integreren in Mens en maatschappij ontstaan er meer contacturen met de docent en meer gelegenheid om levens- of ethische vragen bij allerlei onderwerpen aan de orde te stellen. Ervaart u in de praktijk ook voordelen van het invoegen van GL in een leergebied, hoe moeten we deze kansen beoordelen?
- 5) Mijn eigen ervaring is dat collega's aardrijkskunde, geschiedenis en economie op diverse scholen niet bepaald staan te trappelen om GL te gaan geven. Schoolleiders sluiten hiervoor vaak hun ogen. Hoe kunnen we voorkomen dat de output van de klassen die van deze docenten les krijgen, toch aan "GL-normen" voldoen?
- 6) Het integreren van vakken wordt door schoolleiders soms ook aangegrepen om bezuinigingen (aantal uren, lessen door lio's) door te voeren. Deze bezuinigingen worden soms gelegitimeerd door het vervallen van overlap en het bewust kiezen van de meest relevante leerinhouden. Wat zijn uw ervaringen op dit gebied?
- 7) Als we de balans opmaken van enkele jaren experimenteren en lesgeven in een geïntegreerd leergebied, wat zou u de scholen adviseren die nog geen keuze hebben gemaakt voor GL in Mens en maatschappij? En wat zou uw advies zijn in de richting van de scholen die GL wel hebben opgenomen in een geïntegreerd leergebied (Mens en maatschappij)?

HOOFDSTUK 2: RESULTATEN ONDERZOEK

2.1 UITKOMSTEN INTERVIEWS

Voor mijn onderzoek heb ik een vijftal beleidsmakers op het gebied van Godsdienst/levensbeschouwing geïnterviewd. Deze vijf mensen mogen als experts worden beschouwd in het vakgebied Godsdienst/levensbeschouwing door hun positie en/of ervaring bij de Besturenraad, de KBVO (Bond Katholiek Beroeps- en Voortgezet Onderwijs), het CPS (onderwijsontwikkeling en advies), de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden en de vakvereniging VDLG (Vereniging voor Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst). Betrokkenen hebben bovendien veel contacten met uitgevers, docenten en scholen in het werkveld en in veel gevallen uitgebreide leservaring in het Middelbaar en Hoger Voortgezet Onderwijs. Vanwege het belang van het onderzoek voor de positie van het vak en gelet op de uitkomsten van de interviews heb ik ervoor gekozen in deze paragraaf de verslagen integraal op te nemen.

2.1.1 Verslag interview dhr. P. Boersma

- 1) De Vernieuwde Onderbouw wil attitudevorming bevorderen, GL beoogt identiteitsontwikkeling. Heeft u de indruk dat het zelfstandig en samen op zoek gaan van leerlingen naar (antwoorden op hun) levensvragen, binnen Mens en maatschappij, voldoende tot haar recht komt?

Ik heb persoonlijk mijn bedenkingen hoe levensbeschouwing zich met name op katholieke scholen heeft ontwikkeld. Jongeren zijn op de leeftijd van 12-14 jaar nog niet zo erg bezig met levensbeschouwelijke vragen, met reflecteren op hun bestaan. Voor attitudevorming is het daarentegen wel belangrijk dat je in het onderwijs met jongeren op zekere momenten evalueert wat er in hun werkelijkheid gebeurt. Zoiets als Leefstijl vind ik heel zinnig, het gaat dan om concrete casussen in de levenspraktijk, hoe doe jij het, hoe doe ik het, waarom doen we het zo, op dat niveau is het mogelijk om ook als levensbeschouwing een belangrijke bijdrage te leveren, een soort vaardigheid, geoefendheid. Ook gevoelig worden voor thema's zoals wat betekent gezondheid nu voor je, vind ik in de onderbouw heel belangrijk. Het is wel docentafhankelijk hoe dit tot uiting komt, niet alle docenten hebben het didactische model om dit te doen, hebben daar de geoefendheid voor, lb-docenten hebben deze vaardigheden vaak meer ontwikkeld, hebben daar hun professie van gemaakt. Andere docenten zijn er vaak niet bekend mee dat deze vaardigheden binnen hun collegiale team aanwezig zijn. Wanneer je nu gaat samenwerken in een geïntegreerd leergebied is het belangrijk dat het schoolmanagement hier vanaf het begin serieus werk van maakt en niet iets heeft van: doe jij dat maar even. Nu is het vaak zo dat de vakoriëntaties domineren en met elkaar concurreren, en levensbeschouwing is toch van een wat andere orde. Het gevolg is dat, als je als levensbeschouwing geen spilrol hebt, er voor lb slechts een restrol is weggelegd. Wanneer een docent daarentegen al jaren geschiedenis en levensbeschouwing geeft, dat zie ik de mooiste mogelijkheden. Je hebt dan al je eigen plek en kunt overal kleur en accent aan geven, van wat bij levensbeschouwing belangrijk is. Je moet dan natuurlijk nog wel kijken hoe de traditie daarin een rol kan spelen, veel kinderen komen uit een traditie en voor deze kinderen (met name moslim- en protestant-christelijke leerlingen) is het benoemen en kennis krijgen van de traditie erg belangrijk. Als je keuzes moet maken, dan zou ik in de onderbouw leefstijlachtige dingen doen met behoorlijk veel kennisoriëntatie over tradities, in de middenbouw geen levensbeschouwing geven maar wel culturele dingen met ze doen en in de bovenbouw weer juist wel levensbeschouwing. Zeker in een examenklas vind ik aandacht voor levensbeschouwing wezenlijk, maar in de bovenbouw wordt het juist bijna altijd weggesneden, dat terwijl je naar mijn ervaring in die fase de mooiste dingen met leerlingen kunt doen. Leerlingen zijn juist dan echt met zin vragen bezig, ze zijn ontvankelijk; jammer

dat dan het vak niet wordt gegeven. Als je als school iets voor leerlingen wilt betekenen en je hebt de mensen ervoor, moet je het met name daar geven.

- 2) De vernieuwde basisvorming spreekt van een veilige leeromgeving en een pedagogisch klimaat. Eén van de sterke punten van Godsdienst/levensbeschouwing is dat het, mede door schoolvieringen en het bespreekbaar maken van algemeen geldende levensvragen, zorgde voor een bepaalde gemeenschapsvorming. Komen naar uw mening typisch levensbeschouwelijke elementen voldoende aan de orde in een geïntegreerd leergebied?

Ik stel vraagtekens bij de veronderstelling dat levensbeschouwing zo gemeenschapsvormend is. Een leraar levensbeschouwing kan een goede band met de klas opbouwen. In zijn/haar klas kunnen mooie dingen gebeuren maar buiten de lessen, zeker bij een één-uursvak, gebeuren er talloze dingen waar de docent lb geen deel aan heeft. En gevierd wordt er nauwelijks op scholen, het blijft meestal beperkt tot de kerstviering. Dus of er door de lessen lb nu zoveel commitment, verbondenheid ontstaat, betwijfel ik, de lessen hebben toch vaak een meer reflexief, beschouwend karakter. Het is wel zo in de onderbouw dat, als de docent lb wat persoonlijk is, wat pastoraal is ingesteld of daar antennes voor heeft, er dan dingen in de les gebeuren waarvan de leerling denkt: hé, die heeft er wat tijd voor genomen of heeft zijn boek even opzij gelegd. Maar dan komt de nadruk in de les toch minder te liggen op een kennisgebied maar biedt de les een ervaring. Dan wordt het feit dat die docent daar elke week is, een mooi gegeven. Als het vak opgaat in een leergebied wat meer in cognities denkt, dan verdwijnt dat gegeven. Maar mijn beeld is, dat heb ik nu regelmatig gezien, dat men bij een geïntegreerd leergebied in heel andere verbanden gaat leren, het klassikale systeem wordt helemaal doorbroken, er ontstaan diverse werkgroepen, leerlingen zijn met taken bezig, ze hebben projecten. En dan is de docent lb er één van de vijf-zeven, hij heeft dan zijn antennes voor levensbeschouwelijk onderwijs, maar hij kan meedoen met het reguliere onderwijs. En dan kan hij met vragen, opdrachten komen die de andere docenten niet zo gauw bedacht zouden hebben, er kunnen ontmoetingen worden gearrangeerd met grootouders, hij kan meer met de emoties van leerlingen werken en misschien ook met religieuze thema's. Als zo'n docent dan een onderdeel wordt van een geïntegreerd plan (leergebied), dan moet je ook niet zeggen "ik mis mijn uur" maar je moet je momenten dan wel gaan opzoeken. Met jouw aanwezigheid ontstaat er een ander soort gebeuren, dan heb je eigenlijk helemaal geen vak nodig. Als je het levensbeschouwelijk onderwijs, de identiteitsvorming van jongeren, relateert aan hun leefomgeving, dan is de geïntegreerde vorm een hele goede. Het gaat ten koste van een heel stuk cognitie, het is dan geen boekonderwijs meer, dat moet je dan loslaten. Jouw aanwezigheid kan ervoor zorgen dat je niet ook nog eens met een boek komt, je moet minder vakmatig gaan werken, zo van: ik moet dit, volgende week moet er een toets gemaakt worden, enzovoorts. Je moet jezelf als een toegevoegde waarde zien, de thema's die aan de orde komen bevatten genoeg levensbeschouwelijke noties. Je laat je lessen sturen door de thematiek van de vakken, daar moet je een vorm voor vinden als deel van het team. Je moet je plekje veroveren, minder zeggen: "ik heb een vak" maar gebruik maken van de tijd en ruimte die er in een geïntegreerd leergebied is. Als daarentegen elke docent alle vakken moet gaan geven en er niet werkelijk sprake is van een goede integratie, dan heb ik er weinig vertrouwen in. Scholing of coaching van elkaar als collega's is ook een model (waarbij een ieder zijn eigen kennis en noties inbrengt), maar ik denk geïntegreerder. Als je werkelijk een leergebied maakt, dan moet je gaan voor andere vormen van onderwijsinrichting, dan worden weerstanden van collega's overwonnen, gaan collega's anders met elkaar om, je ziet elkaars kwetsbaarheden en mogelijkheden. Als dat er is, ontstaat er voor leerlingen een veel groter leerrendement.

- 3) Door GL te integreren in Mens en maatschappij ontstaan er meer contacturen voor de docent en meer gelegenheid om levens-of ethische vragen bij allerlei vragen aan de orde te stellen. Ervaart u in de praktijk ook voordelen van het invoegen van GL in een leergebied, hoe moeten we deze kansen beoordelen?

Als docent van een één-uursvak heb je het voordeel dat je je leerlingen door de hele school beter leert kennen, je ziet hun ontwikkeling, je kent hun achtergronden. In de praktijk is het nu steeds meer zo dat docenten specifiek in de onderbouw of bovenbouw lesgeven en, daarmee verbonden, ook ingedeeld worden in een kernteam.

Anderzijds is het zo dat bijvoorbeeld leraren in het basisonderwijs het hele jaar lesgeven aan één klas en vrijwel alle vakken geven. Ook zij zijn niet overal goed in, maar ze bouwen in dat jaar wel een heel goed contact op. Wanneer vakken geïntegreerd worden en je per klas meerdere uren per week gaat geven, wordt je een ander soort leraar. Meer uren geven aan een klas heeft zeker voordelen, en ik ervaar dat ook als voordelen. Je offert natuurlijk ook wel wat op, als je de leerlingen jaar in, jaar uit elke week hebt geef je ze elke week een druppeltje en dat heeft ergens wel effect, elke week een stukje voedsel voor de week.

Door opname in een leergebied wordt je als lb-docent meer gebonden aan een methode, de voortgang moet meetbaar zijn omdat je de leerlingen het jaar daarop soms niet meer hebt. Tevens maken docenten lb meestal voor een groter deel hun eigen materiaal, ze spelen wat meer in op de actualiteit en zijn daardoor wat creatiever. Het heeft dus zeker voor- en nadelen in een leergebied, maar de voordelen (meer contacturen per week, meer mogelijkheden, minder klassen) zijn er zeker ook.

- 4) Mijn eigen ervaring is dat collega's aardrijkskunde, geschiedenis en economie op diverse scholen niet bepaald staan te trappelen om GL te gaan geven. Schoolleiders sluiten hiervoor vaak hun ogen. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de output van klassen die van deze docenten les krijgen, toch aan "GL-normen" voldoen?

Van belang is dat je elkaar als collega's gaat coachen. Een economie-docent denkt niet historisch, een geschiedenisdocent is vaak wel wat meer beschouwend en hermeneutisch ingesteld zoals een docent levensbeschouwing. Het is natuurlijk lastig om een collega wat te leren, soms willen ze dat niet. Docenten van andere vakken hebben ook oog voor leerlingen, maar hebben vaak niet die kijk op de identiteits-ontwikkeling van leerlingen zoals lb-docenten dat hebben. Het is moeilijk collega's enthousiast te krijgen, als ze hier geen antennes voor hebben. Dat is soms ook onmogelijk: je verwacht van een lb-docent toch ook niet dat hij ineens muziek of lichamelijke oefening gaat geven, dat gaat om heel andere disciplines. Ik snap dan ook dat er verschillende scholen zijn die ervan terugkomen om GL nog langer te integreren in Mens en maatschappij, het lijkt er een vanzelfsprekend onderdeel van te zijn, maar het is een vak wat eerder lijkt op muziek of lichamelijke oefening dan op aardrijkskunde of economie. De vakmatigheid en de aanpak van aardrijkskunde, geschiedenis of economie komen beduidend meer overeen dan de vakmatigheid en de aanpak van GL.

Oplossingsmogelijkheden zouden dan kunnen zijn om de collega's met elkaar te laten meelopen (investeren, faciliteren), als je je als school serieus neemt doe je dat, óf bijvoorbeeld één keer in de maand met elkaar een bijeenkomst houden waarbij je de thematiek van de komende maand met elkaar aan de orde stelt. Maar je kunt het ook accepteren dat het bij sommige docenten minder uit de verf komt, of ervoor kiezen het hele vakgebied of een deel daarvan zelfstandig aan te bieden.

- 5) Het integreren van vakken wordt door schoolleiders soms ook aangegrepen om bezuinigingen (aantal uren, lessen door lio's) door te voeren. Deze bezuinigingen worden soms gelegitimeerd door het vervallen van overlap en het bewust kiezen van de meest relevante leerinhouden. Wat zijn uw ervaringen op dit gebied?

Ik ken een schoolleider die wil een aantal innovaties uitvoeren. Als je de school op bepaalde punten wilt profileren dan moet je daar ook de financiële ruimte voor vinden, zo denkt iedere organisator. Zelden bezuinigt men op iets omdat men denkt dat iets niet belangrijk is of omdat er niet voldoende geschoolde docenten voor zijn. Meestal heeft het te maken met profielkeuzes waardoor vakken of uren sneuvelen. Dat gebeurt bij verschillende vakken, dus dat is de lijn van elke organisatie. Er zijn ook scholen waar ze GL vrijwaren, van “daar mag niet aan beknibbeld worden”, die hebben voor het vak een beschermde status en dat vinden collega’s weer moeilijk. Alle vakken moeten soms “inleveren”, niet specifiek GL. Intussen kan GL wel een belangrijke bijdrage leveren aan een aantal doelstellingen van het onderwijs. Scholen hebben een belangrijke functie in het participeren van jongeren in de samenleving op een zelfstandige, verantwoordelijke manier. Bij dat laatste speelt Mens en maatschappij een hele belangrijke rol, en GL in het bijzonder. Het gaat om het sociale aspect.

- 6) Als we de balans opmaken van enkele jaren experimenteren en lesgeven in een geïntegreerd leergebied, wat zou u de scholen adviseren die nog geen keuze hebben gemaakt voor GL in Mens en maatschappij? En wat zou uw advies zijn in de richting van de scholen die GL wel hebben opgenomen in een geïntegreerd leergebied (Mens en maatschappij)?

Als scholen aarzelen om GL te integreren in Mens en maatschappij, dan zeg ik: “er is meer mogelijk dan je denkt”. Ik zie veel voorbeelden van scholen waar men het goed aanpakt en ik geloof ook dat het goed geïntegreerd kan. Ik vind een isolement voor het vak niet zo’n sterke keuze. Het is vaak lastig, omdat docenten soms denken van: “laat mij maar mijn uurtje geven...”. Ik vrees wel, als het vak nu helemaal opgaat in Mens en maatschappij zonder dat het een duidelijke plek heeft, noch in de persoon, noch in de thematiek, dat het vak verwatert. Het verankeren van levensbeschouwelijke noties met het oog op de identiteitsontwikkeling van jongeren, zorgen voor de nodige kennis van levensbeschouwelijke visies en stromingen (zonder kennis geen ervaring) en het creëren van voldoende ruimte voor het eigene van GL, zijn wel voorwaarden in het geval GL opgaat in een leergebied. Het is te simpel gedacht om het vak gewoon te integreren met de gedachte “het komt wel goed”. Het is niet zomaar een vak. Passieve scholen kunnen uitgedaagd worden om over integratie na te denken. Maar ik kan mij ook voorstellen dat je het vak niet zomaar integreert terwijl er nog veel onzekerheden zijn. Het verdampen van het vak is dan zeker een risico. Als de methode van de uitgever (met geen aandacht voor de plek van levensbeschouwing of godsdienst) helemaal het vakgebied bepaalt, dan zou ik niet gaan voor integratie. Ik verwacht overigens niet dat er nog veel uitgevers zullen zijn die met een goed geïntegreerd deel levensbeschouwing komen. Bij de grote drie vakken aardrijkskunde, geschiedenis en economie bestaat er veel meer consensus, de canon ligt vast. Bij GL zijn er te weinig grote organisaties die erachter staan, het is erg docentafhankelijk. De uitgever loopt daardoor te veel risico om het aandachtsgebied te integreren. Kijk alleen maar naar het feit dat er 22 methoden voor GL bestaan, dat kom je bij geen vak tegen. Als veel scholen geïntegreerd willen gaan werken, dan zullen er wel uitgevers kunnen komen die ermee aan de slag willen. Misschien dat dit onderzoek nog resultaten oplevert.

2.1.2 Verslag interview mevr. C. Fortuin-van der Spek

- 1) De Vernieuwde Onderbouw wil attitudevorming bevorderen, GL beoogt identiteitsontwikkeling. Heeft u de indruk dat het zelfstandig en samen op zoek gaan van leerlingen naar (antwoorden op hun) levensvragen, binnen Mens en maatschappij, voldoende tot haar recht komt?

Dat kan ik lastig beoordelen. Ik zie kansen en risico’s. Bij integratie van het vak levensbe-

levensbeschouwing in een leergebied ontstaan grote risico's. Ik heb heel lang lesgegeven op het VMBO waar je te maken hebt met een complex van factoren. De kans op mislukken is groot. Hoe is immers de situatie nu als we kijken naar het vak GL op het VMBO? Er zijn niet altijd voldoende vakleerkrachten beschikbaar, waardoor het vak op veel scholen is weggesaneerd. Om het vak te handhaven op het VMBO is veel vakmanschap vereist. Het is van belang om te starten bij SBL, ik bedoel hiermee: start bekwaamheden leraren. Soms wordt het vak GL gegeven door een mentor of hobbyist. Dan kun je je afvragen of het vak tot zijn recht komt. Op het HAVO/VWO is dit al anders, daarvoor is veel meer materiaal beschikbaar. Factoren van betekenis zijn de opbouw van het lesprogramma levensbeschouwing en de context en cultuur van de school.

De kansen die ik zie, hebben te maken met het feit dat het opnemen van een vak in een leergebied VMBO-eigen is, de sensibiliteit van leerlingen voor levensbeschouwelijke vragen is groot. Er zijn veel kansen, je moet de gevoeligheid communiceren.

Te vaak denkt men: in het VMBO kan iedereen alles, dat is onterecht. Het vak vraagt ook om onderhoud. Veel hangt af van de geschiedenis van de school en de status die het vak heeft. Is het vak integraal opgenomen in de school of wordt het slechts minimaal gegeven? In het algemeen zijn maatregelen op het VMBO gemiddeld harder nodig dan op het HAVO/VWO.

- 2) De vernieuwde basisvorming spreekt van een veilige leeromgeving en een pedagogisch klimaat. Eén van de sterke punten van Godsdienst/levensbeschouwing is dat het, mede door schoolvieringen en het bespreekbaar maken van algemeen geldende levensvragen, zorgde voor een bepaalde gemeenschapsvorming. Komen naar uw mening typisch levensbeschouwelijke elementen voldoende aan de orde in een geïntegreerd leergebied?

In mijn werk voor het CPS heb ik niet direct zicht op de beschikbare methoden, als onderwijs-ontwikkelorganisatie geven wij geen methoden uit, maar cursussen voor activerende didactiek en het verbinden van verhalen. Zodoende kan ik niet echt reageren op deze vraag. Je moet je wel realiseren dat er ook bij andere vakken levensvragen aan de orde komen.

- 3) Bij de methoden Mens en maatschappij vind je vaak duidelijk leerstof terug van de oude methoden aardrijkskunde en geschiedenis die met wat minder achtergrondinformatie zijn samengevoegd met een sausje van algemene/creatieve opdrachten. Bij een integratie van GL moet aan deze integratie vaak nog volop worden vormgegeven, waardoor het risico bestaat dat de nadruk op de leerstof van aardrijkskunde en geschiedenis komt te liggen. Wat is uw ervaring op dit gebied bij de scholen waar u contact mee heeft gehad?

Op zich zijn er zeker voordelen te behalen door levensbeschouwing op te nemen in een leergebied. Alleen zijn er niet of nauwelijks uitgeverijen die dit oppakken. De vakvereniging VDLG is volop bezig met het vormgeven van GL als examenvak en de aandacht voor het VMBO is beperkt. Wat dat betreft is het een standen- en klassenmaatschappij waarbij partijen het nut van zoiets moeten inzien. Als er werkelijk goede methoden zouden komen, dan kun je zo'n leergebied wel opbouwen. Of als je een goede sectie, of samenwerkingsverband van docenten hebt.

- 4) Door GL te integreren in Mens en maatschappij ontstaan er meer contacturen voor de docent en meer gelegenheid om levens-of ethische vragen bij allerlei vragen aan de orde te stellen. Ervaart u in de praktijk ook voordelen van het invoegen van GL in een leergebied, hoe moeten we deze kansen beoordelen?

In principe ben ik van mening dat als de voorwaarden die hiervoor gelden vervuld worden, ik het een positieve ontwikkeling zou vinden. Ik ervaar het als een nadeel dat vakken nu als aparte systemen, los van elkaar, gegeven worden. Opname in Mens en maatschappij zou beter zijn, omdat het vak dan meer verband houdt met de samenleving. Kinderen denken ook niet in onderdelen, jongeren komen met vragen over bijvoorbeeld overlijden en er moet een plek zijn waar de leerlingen die vragen kunnen stellen. Aan de opname in het leergebied Mens en maatschappij zijn wel voorwaarden en factoren verbonden. Deze moeten vervuld worden voordat er sprake kan zijn van een degelijke integratie in een leergebied.

- 5) Mijn eigen ervaring is dat collega's aardrijkskunde, geschiedenis en economie op diverse scholen niet bepaald staan te trappelen om GL te gaan geven. Schoolleiders sluiten hiervoor vaak hun ogen. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de output van klassen die van deze docenten les krijgen, toch aan "GL-normen" voldoen?

De schoolleiders hebben een directe verantwoordelijkheid op basis van "teach en preach". Dit wil zeggen dat de directie in zo'n veranderingsproces zijn verantwoordelijkheid moet nemen en het proces moet thematiseren. De cruciale vraag is: stelt de directie voldoende middelen beschikbaar voor scholing, training en coaching? Dit is één van de voorwaarden wil zo'n proces kans van slagen hebben. Wanneer het proces goed verloopt, kan aan collega's ook duidelijk worden gemaakt wat het belang is van goed levensbeschouwelijk onderwijs.

- 6) Het integreren van vakken wordt door schoolleiders soms ook aangegrepen om bezuinigingen (aantal uren, lessen door lio's) door te voeren. Deze bezuinigingen worden soms gelegitimeerd door het vervallen van overlap en het bewust kiezen van de meest relevante leerinhouden. Wat zijn uw ervaringen op dit gebied?

Wat je hier noemt heb ik ook gezien, tegelijkertijd denk ik dat het loslaten van bepaalde losse vakken soms voordelen kan hebben. Levensbeschouwing gaat iedereen aan, maar de leerlingen ervaren nu maar één uur in de week de relevantie ervan. Wil je daarentegen echt interreligieus werken, dan moeten er meer kansen bestaan om in groepjes te werken, waaraan in een leergebied makkelijker vormgegeven kan worden. Levensbeschouwing kan dan mogelijk ook sectorsgewijs gegeven worden, en in een bepaalde fase profielafhankelijk worden ingevuld.

- 7) Als we de balans opmaken van enkele jaren experimenteren en lesgeven in een geïntegreerd leergebied, wat zou u de scholen adviseren die nog geen keuze hebben gemaakt voor GL in Mens en maatschappij? En wat zou uw advies zijn in de richting van de scholen die GL wel hebben opgenomen in een geïntegreerd leergebied (Mens en maatschappij)?

Wanneer scholen nog een keuze moeten maken, dan moet eerst onderzocht worden wat nodig is. Is er een potentieel of een intentie om het te ontwikkelen, kan er aan de voorwaarden worden voldaan? Als randvoorwaarde geldt dat de schoolleiding zich moet beraden wat ze nu precies daarmee willen. Het is van belang dat het vak levensbeschouwing levend wordt gehouden, dat het vak zich in een leergebied ook verder kan ontwikkelen. Vaak is het niet onverstandig om zich hierbij te laten begeleiden door adviesorganisaties die hier meer ervaring mee hebben. Voor uitgeverijen is het van belang dat ze digitaal materiaal ontwikkelen. Vakverenigingen zoals het VDLG kunnen hierbij een ondersteunende rol vervullen. Scholen die het vak levensbeschouwing wel hebben opgenomen in een leergebied raad ik aan te evalueren of vakken in een leergebied goed tot zijn recht komen en te bekijken of geen aanpassing van de koers nodig is.

2.1.3 Verslag interview dhr. T. Geurts.

- 1) De Vernieuwde Onderbouw wil attitudevorming bevorderen, GL beoogt identiteitsontwikkeling. Heeft u de indruk dat het zelfstandig en samen op zoek gaan van leerlingen naar (antwoorden op hun) levensvragen, binnen Mens en maatschappij, voldoende tot haar recht komt?

Ik wil eerst opmerken dat twee ontwikkelingen in het vakgebied GL mij zorgen baren. In de *eerste* plaats zie ik een tendens tot deprofessionalisering, de professionaliteit van de docenten GL neemt af. Dit komt onder andere door de leeftijdsopbouw van de beroepsgroep van docenten GL en het tekort aan studenten wat voor de opleiding kiest. Hierdoor is de beschikbaarheid van docenten beperkt en komen scholen voor het probleem van moeilijk vervulbare vacatures.

De *tweede* ontwikkeling die mij zorgen baart is de ontwikkeling naar leergebieden. Deze onderwijsvernieuwing die de conclusie vormt van het rapport Meijerink met zijn scenario's, bevat een aantal hele goede gedachten zoals de revitalisering van de onderbouw door het vergroten van de leerbaarheid (minder vakken). Maar wanneer echter deze gedachten worden gekoppeld aan het vacatureprobleem van GL, kunnen scholen in de verleiding komen om GL uit te smeren, letterlijk op te lossen in een leergebied.

Dit baart mij zorgen omdat het voor docenten GL vanwege de deprofessionalisering niet eenvoudig is om in de samenwerkingsonderhandelingen met collega's van andere vakken het eigen geluid te laten horen. Ik pleit daarom voor een impuls waarbij docenten GL in deze onderhandelingen heel duidelijk inbrengen wat de bedoeling en de werkwijze is van het vak GL. In de eerste plaats op *pedagogisch* niveau: duidelijk moet zijn wat je als school met dit vak aan ouders en leerlingen wilt aanbieden. De deskundige stem van de docent GL is daarbij hard nodig. In de tweede plaats op *didactisch* niveau: duidelijk moet zijn wat de didactische identiteit is van levensbeschouwelijk leren. Pas als je dat weet, kun je kijken in welke verbanden je GL met deze didactiek en met die pedagogische bedoeling kunt situeren in je school. Als je het vak dan in een leergebied aanbiedt, dat kan een hele legitieme keuze zijn, dan moet je voorkomen dat het leergebied de invalshoek van het vak GL, de pedagogische betekenis van het vak en de didactiek die daarvoor gemaakt is, verwatert. En dat *kun* je dan ook voorkomen!

Ik geef een voorbeeld uit de praktijk: je werkt aan het leergebied Mens en maatschappij. Je ontwikkelt onderwijsmateriaal voor dit leergebied. Op een bepaald moment komt in dat materiaal vanuit een historische vraag de naam Mohammed of het begrip koran naar voren. Dat wordt dan aangegrepen om te stellen dat enkel daarmee GL ook in het materiaal aan bod komt. Dat is een categoriale fout met verstreckende didactische en pedagogische gevolgen. De fout die je maakt is dat je de *invalshoeken*, die je in je methode bij elkaar hebt, laat bepalen door de *onderwerpen*. In plaats van andersom. Het onderwerp Islam heeft iets met God te maken, en dus zou door dit onderwerp aandacht te geven ook de *invalshoek* van levensbeschouwelijk leren aan de orde zijn. Dat is een grote stap terug. De laatste 20 jaar hebben we in ons nadenken over wat eigen is aan het vak GL achter ons gelaten dat dit bepaald wordt door het onderwerp. Bepalend is niet het onderwerp maar de invalshoek: *de manier waarop je naar die onderwerpen kijkt*. Je kunt op een strict historische manier naar Mohammed kijken, dan hoort Mohammed thuis in de invalshoek van geschiedenis. Maar de levensbeschouwelijke invalshoek van het vak GL (die in school van grote betekenis zou moeten zijn) is een heel andere. Het gaat in het vak GL om de betekenis van in dit geval Mohammed voor *de manier waarop mensen met hun uiteindelijke vragen, hun levensvragen omgaan*. Het gaat er dan om de leerlingen te leren kijken naar een onderwerp (i.c. Mohammed) vanuit het perspectief van de levensvragen en de zinvraag die mensen stellen. Ik

vind dat je daarom vanuit het vak GL aan leerlingen mag vragen om zich op een persoonlijke, existentiële manier te verhouden tot het aanbod van zin en betekenis dat in dat vak aan de orde komt: Wat betekent de islam zoals die zich in een rite, uitspraak, praktijk naar voren komt voor jouw levensvraag. Precies dat komt *niet* in een historisch perspectief ter sprake. Dat is eigen aan het vak GL. Welke kleur krijgen de onderwerpen als ze aan de orde komen vanuit het perspectief van het vak GL? Die vraag zou bij samenwerking van GL met andere vakken de bepalende factor moeten zijn. In de praktijk van deze samenwerking gaat het vaak zo dat aan GL “ruimte” gegund wordt op een moment dat een *onderwerp* aan de orde komt. Op deze manier doe je onrecht aan GL.

- 2) De vernieuwde basisvorming spreekt van een veilige leeromgeving en een pedagogisch klimaat. Eén van de sterke punten van Godsdienst/levensbeschouwing is dat het, mede door schoolvieringen en het bespreekbaar maken van algemeen geldende levensvragen, zorgde voor een bepaalde gemeenschapsvorming. Komen naar uw mening typisch levensbeschouwelijke elementen voldoende aan de orde in een geïntegreerd leergebied?

Ik pleit al 7 jaar voor een nieuw raamleerplan voor GL in de nieuwe onderbouw omdat het oude raamleerplan (brochure B) (uit 1986!) hopeloos is verouderd. Vertrekpunt zou moeten zijn het raamleerplan GL voor het VMBO (2003), omdat hierin voor het eerst vrij systematisch een handelingsgerichte benadering is gebruikt en het vak is uitgewerkt vanuit het nieuwe leren. Globaal komt het er daarin op neer dat leerlingen in de onderbouw zich bij het vak GL vijf praktische vaardigheden (basishandelingen) eigen zouden moeten maken:

- a) Leerlingen moeten leren om in de context waarin ze staan levensbeschouwelijke/religieuze antennes uit te steken om ethische en levensbeschouwelijke lading in hun context te ontdekken. Leerlingen kunnen oefenen in een context die ze herkennen om op het spoor te komen van die levensbeschouwelijke en ethische vragen of ladingen. Iedere leerling heeft een levensgeschiedenis ook al is deze voor ons relatief kort. Elke leerling heeft in het verloop van zijn levensgeschiedenis een aantal hele concrete, indringende, persoonlijke ervaringen opgedaan van wat voor hun uiteindelijk van belang is. Er zijn in de persoonlijkheidspsychologie vanaf de jaren 80 volop methodes ontwikkeld en verfijnd om mensen te helpen om waardegebieden op het spoor te komen, om te communiceren met anderen, dat is de praktische waarde van GL.
- b) Wanneer je de leerlingen geleerd hebt de juiste antennes uit te steken, leer je de leerlingen ook dat ze in hun rugzak, die gevuld is door hun leven, persoonlijke oriëntatiepunten hebben opgeslagen die kunnen helpen om in een concrete context verder te komen. Het hoort bij GL dat je met leerlingen oefent om de persoonlijke herinneringen die ze hebben te actualiseren als oriëntatiepunten.
- c) Leerlingen leren niet alleen op persoonlijk niveau hun waarden op te sporen, maar ze leren ook zich te verhouden tot waargemeenschappen als de klas, vriendengroep, stage, werk, sport of gezin, waarin waarden aangereikt worden. Hierbij komen ook de grote waargemeenschappen als het christendom, jodendom, islam aan de orde waarin waarden (kernervaringen) vervat liggen die ontsloten moeten worden. Daar hebben de leerlingen docenten GL voor nodig.
- d) De leerlingen moeten in staat zijn om met betrekking tot de ervaren ethische of levensbeschouwelijke problemen een standpunt te ontwikkelen en deze van argumenten te voorzien. Dit kun je ook in een Lagerhuis-achtige discussie laten oefenen.
- e) Leerlingen moeten oefenen om het standpunt wat ze ontwikkeld hebben in verbinding te brengen met een concrete context waarin ze zich bevinden. Een voorbeeld: als een stagiair te maken krijgt met diefstal van collega's, hoe gaat hij daar dan mee om? Je moet leerlingen helpen om in zo'n situatie strategisch om te gaan met dingen die hij kan meemaken.

- 3) Door GL te integreren in Mens en maatschappij ontstaan er meer contacturen voor de docent en meer gelegenheid om levens-of ethische vragen bij allerlei vragen aan de orde te stellen, door sommigen gekenschetst als de perfecte oefentuin. Ervaart u in de praktijk ook voordelen van het invoegen van GL in een leergebied, hoe moeten we deze kansen beoordelen?

Ik denk dat het leergebied Mens en maatschappij een goede oefentuin zou kunnen zijn voor de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen, maar dan wel op drie voorwaarden. Ten eerste moet je dan wel vanuit de invalshoek van het vak levensbeschouwing weten *wat* er geoefend wordt en *hoe* je die oefeningen organiseert en beoordeelt.

Als je niet weet wat er vanuit de invalshoek van levensbeschouwing geoefend moet worden, dan neem je al genoeg met het opzoeken en uitknippen van plaatjes uit een godsdienst, dat kan dus niet. Je hebt vanuit het vak levensbeschouwing een eigen pedagogische, gefundeerde invalshoek overeind te houden.

In de tweede plaats moeten de leerprocessen van leerlingen in de andere leergebieden open blijven voor levensbeschouwelijke en ethische reflectie. Anders gezegd: GL is niet *exclusief* aan Mens en maatschappij gekoppeld. Zo'n exclusiviteit is niet op pedagogische argumentatie vol te houden. Ook in andere leergebieden, zoals Mens en natuur, leren leerlingen ethische en levensbeschouwelijke vragen te stellen. Eigenlijk zit ook in dat leergebied een ethische resonans. Als het gaat om milieubeschermend handelen of om wat het betekent voor de mens dat hij ook natuur is, of om de vraag wat de oneindigheid betekent die wiskunde kan laten zien, of wat het ontzag voor de schepping betekent, dan zie je dat ethiek en levensbeschouwing daar ook een plek heeft.

De derde voorwaarde is meer van algemeen didactische aard en betreft een relatie tussen projectonderwijs en vakgebonden onderwijs. Kenmerkend voor projectonderwijs is dat het incidenteel van karakter is. Het leren is gebonden en gestructureerd vanuit een bepaald in tijd en omvang scherp ingekaderd project. Vakgebonden onderwijs heeft daarentegen een longitudinale opbouw die gericht is op de ontwikkeling binnen het brein van de leerling van een zogenaamde rationaliteitsstructuur. Die rationaliteitsstructuur is gebonden aan de eigen invalshoek van een bepaald vakgebied. De grote leertheoretische vraag is dan hoe je leerlingen kunt helpen de rationaliteitsstructuur van een vak in zich te ontwikkelen.

In de jaren 80 is in de leertheorie een stevige discussie gevoerd over de leerrendementen van projectonderwijs, de effecten op het vlak van kennis en motivatie bleken sterk gekoppeld aan het project zelf. Maar daardoor op langere termijn te verwaarlozen. Dat wil niet zeggen dat projectonderwijs slecht is, het wil wel zeggen dat projectonderwijs ook een andere benadering nodig heeft, er is continuïteit nodig van de leeractiviteiten. Om op GL terug te komen, als je ervoor zorgt dat je in de onderbouw vanaf klas 1 tot klas 3 GL steeds in een opbouw bezig bent met de vijf basishandelingen (lange leerlijn), dan is het mogelijk om in projecten vakoverstijgend met levensbeschouwelijke items aan de slag te gaan, en dan kan de inhoud daarvan steeds worden teruggekoppeld naar de eigen invalshoek van het vak levensbeschouwing. Zo'n lange leerlijn met een goed omschreven vakdidactiek van levensbeschouwing en ethiek is ideaal maar ook noodzakelijk om van daaruit intensief in projectvorm samen te werken. Deze samenwerking kan vervolgens heel goed zijn zwaartepunt vinden in het leergebied Mens en maatschappij, maar je kunt ook aan leerlingen die in andere leergebieden actief zijn ethische en levensbeschouwelijke vragen meegeven.

- 4) Mijn eigen ervaring is dat collega's aardrijkskunde, geschiedenis en economie op diverse scholen niet bepaald staan te trappelen om GL te gaan geven. Schoolleiders sluiten hiervoor vaak hun ogen. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de output van klassen die van deze docenten les krijgen, toch aan "GL-normen" voldoen?

Eigenlijk moet je vaststellen dat het niet eerlijk is dat de docent GL de last draagt van deze situatie. Die docent is de afgelopen 7 jaar in de kou gezet doordat er geen rugdekking is ontwikkeld in hanteerbare eindtermen. Dat moet de docent maar zelf gaan uitvinden, en ook de didactiek die daarbij hoort. Dat is toch overvragen. De positie van docenten aardrijkskunde en geschiedenis is veelal comfortabeler, omdat aan deze vakken veel meer een vaste positie is toegekend. We moeten dan ook constateren dat docenten GL vaak onvoldoende zijn toegerust om de discussie aan te gaan en de onderhandelingen goed te laten verlopen. Tevens is het zo dat collega's vaak geen goed beeld hebben van wat GL inhoudt, vaak hebben ze er allerlei associaties bij die soms tot hun jeugd teruggaan. GL is geen kerkelijk vak in de school, het aandachtsveld is een impuls dat in de school thuis hoort, omdat het gaat over de ontwikkeling van jonge mensen als persoon, burger, beroepsbeoefenaar. Hoe kun je je als persoon ontwikkelen als de vragen naar waarden die oriëntatie en samenhang geven, niet gesteld worden? Hoe kun je je met betrekking tot je beroep ontwikkelen als je laat liggen dat je niet alleen in een rol zit, maar ook boven die rol kunt uitstijgen met ethische en levensbeschouwelijke vragen? GL manifesteert juist deze pedagogische lijn van de school. De identiteit van het vak GL op school is pedagogisch verankerd op deze plek. GL is niet het binnen de school halen van de kerk, maar een manier van de school om zichzelf te zijn.

Hieruit blijkt ook over welke kwalificaties een docent GL moet beschikken. Hij moet deskundige zijn die adviezen geeft aan de schoolleiding, hij moet met collega's kunnen onderhandelen, hij moet collega's kunnen coachen en scholen. De vakspecifieke identiteit van didactiek moet je daarbij steeds voor ogen hebben, dat moet de leidraad zijn bij samenwerking. Je moet zorgen dat de concrete didactische opdrachten samenhang hebben (de lange leerlijn onder de incidenten borgen), met voor de leerlingen herkenbare opdrachten en aandachtspunten. De leerlingen moeten een ontwikkeling kunnen laten zien, dat kun je zichtbaar maken door bepaalde opdrachten terug te laten komen en leerlingen te vragen deze opdrachten in een portfolio bij elkaar te houden. Je helpt leerlingen daarmee om een zelfreflectie te laten plaatsvinden en zicht te krijgen op de eigen ontwikkeling. Het aandacht hebben voor die ontwikkeling veronderstelt een lange leerlijn.

Leerlingen moeten in het eerste leerjaar leren om zichzelf als waarderende persoon serieus te nemen, daarna aangevuld door een aanbod dat past bij de derde basishandeling waarbij je een tegoed uit levensbeschouwelijke tradities gaat halen (riten, gebruiken en de verbinding daartussen zodat duidelijk wordt wat zo'n levensbeschouwelijke gemeenschap is en welke kernervaringen daarin naar voren komen). Bij samenwerking in een leergebied is het essentieel dat je één en ander goed componeert, het is essentieel om te weten welke basishandelingen er zijn en hoe deze zijn opgebouwd. Hier heb je een docent GL als specialist voor nodig. Het is daarbij jammer dat er geen actueel en bruikbaar raamleerplan voor de onderbouw bestaat, omdat je dan de didactische uitgangspunten gemakkelijker zou kunnen vertalen naar de verschillende scenario's. Het voordeel van zo'n raamplan als bestuursdocument is ook dat dit gaat naar de schoolleiding en de schoolbestuurders zodat je als docent naar dit document kan verwijzen. In mijn optiek zal de KBVO het maken van zo'n raamleerplan voor de onderbouw moeten initiëren, inhoudelijk gesteund door de vakvereniging.

2.1.4 Verslag interview dhr. T. Visser.

- 1) De Vernieuwde Onderbouw wil attitudevorming bevorderen, GL beoogt identiteitsontwikkeling. Heeft u de indruk dat het zelfstandig en samen op zoek gaan van leerlingen naar (antwoorden op hun) levensvragen, binnen Mens en maatschappij, voldoende tot haar recht komt?

Het hangt sterk van de docent af of levensvragen binnen Mens en maatschappij centraal worden gesteld. Dit blijkt ook uit waarden-onderzoek. Ik ken diverse scholen waar ze, wellicht

om die reden, nog met projecten werken, waar men scenario 1 en 2 hanteert. Scholen die voor Mens en maatschappij kiezen, zijn vaker VMBO-scholen. Daarentegen zijn er ook scholen zoals van de Carmel waar men ook in HAVO/VWO voor Mens en maatschappij kiest, zij het dat ze daar door hen zelf (in samenwerking met Nygh Versluys) ontwikkeld materiaal gebruiken met daarin een sterke component levensbeschouwing.

- 2) De vernieuwde basisvorming spreekt van een veilige leeromgeving en een pedagogisch klimaat. Eén van de sterke punten van Godsdienst/levensbeschouwing is dat het, mede door schoolvieringen en het bespreekbaar maken van algemeen geldende levensvragen, zorgde voor een bepaalde gemeenschapsvorming. Komen naar uw mening typisch levensbeschouwelijke elementen voldoende aan de orde in een geïntegreerd leergebied?

Wat de integratie betreft wil ik opmerken dat het vaak vooral de elementen in de kennissfeer zijn, die van het vak levensbeschouwing in een leergebied worden opgenomen. Bij sommige onderwerpen, zoals bij arm en rijk, komen wel godsdienstsociologische kenmerken aan de orde, hoe iets in een cultuur is verweven, maar het typische van GL, het leren kijken, het hoe geef je betekenis, komt niet of nauwelijks ter sprake. Bij gesprekken met uitgevers heb ik dit aan de orde gesteld, maar hieruit kwam duidelijk naar voren dat er vrijwel geen behoefte is om hiervoor de expertise van GL-docenten in te huren. Wel zijn hier inmiddels katernen voor ontwikkeld onder andere door Edu Actief.

De pedagogische vorming moet natuurlijk bij alle vakken aan de orde komen, het is iets overkoepelends. Het zou het mooiste zijn wanneer de docent levensbeschouwing als een identiteitsmedewerker bij alle leergebieden wordt ingehuurd om vorm te geven aan de identiteitsvormende aspecten van de leerlingen. Dat is volgens mij de beste garantie dat de pedagogische vorming van leerlingen uit de verf komt. Zeker bij bijzondere scholen, scholen met een identiteit, zou de sterke positie van het vak Godsdienst/levensbeschouwing op deze manier gewaarborgd kunnen worden. Bij opname in één enkel leergebied is dit meer de vraag, is het veel meer afhankelijk van de mogelijkheden en de beschikbare tijd wil je daaraan vorm kunnen geven.

- 3) Door GL te integreren in Mens en maatschappij ontstaan er meer contacturen voor de docent en meer gelegenheid om levens-of ethische vragen bij allerlei vragen aan de orde te stellen. Ervaart u in de praktijk ook voordelen van het invoegen van GL in een leergebied, hoe moeten we deze kansen beoordelen?

Het lesgeven aan minder leerlingen en het daardoor opbouwen van een betere band met leerlingen is onmiskenbaar een voordeel. Persoonlijk vind ik dat een docent aan niet meer dan 350 leerlingen per schooljaar les zou moeten geven, maximaal 12 klassen in de oude situatie. Ideaal vind ik dat niet, dat zouden 250 leerlingen zijn. Het nadeel daarentegen is dat jij de specialist GL bent, en de andere docenten niet. Het is dan ook van belang om (elkaar als) collega's bij te scholen, de andere aandachtsgebieden moeten ook volwaardig worden behandeld. Een voordeel van integratie is ook dat je jezelf laat zien, je bent zichtbaarder voor collega's, het persoonlijke, de vakeigenheid kun je zichtbaar maken in de school waardoor je niet meer als buitenbeentje wordt gezien. Er zijn dan ook mogelijkheden om je niet te binden aan één leergebied, maar als specialist aan elk leergebied, bijvoorbeeld, je geeft per jaar aan bepaalde groepen een aantal dagdelen. Dit vakspecialisme wordt op veel scholen erg gewaardeerd, er ontstaat vaak meer respect voor het vak.

- 4) Mijn eigen ervaring is dat collega's aardrijkskunde, geschiedenis en economie op diverse scholen niet bepaald staan te trappelen om GL te gaan geven. Schoolleiders sluiten hiervoor vaak hun ogen. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de output van klassen die van deze docenten les krijgen, toch aan "GL-normen" voldoen?

Zoals gezegd is een mogelijkheid om (elkaar als) collega's bij te scholen, zodat alle aandachtsgebieden volwaardig worden behandeld. Maar er is ook de mogelijkheid om als team van docenten samen te werken, je krijgt dan een team van docenten en specialisten die samen optrekken, daar waar jouw specialisme nodig is (bij complexe geïntegreerde opdrachten) kom jij in beeld. Of de leerlingen krijgen blokken van dagdelen waarbij ze alleen engels krijgen, of alleen een blok specialistische vakdidactiek van de docent GL, waarbij ze reflecteren op hun eigen (levensbeschouwelijke/identiteits) ontwikkeling.

Er zijn voorbeelden bekend van scholen waar ze het vak GL vanuit een bepaalde visie alleen geven in bepaalde klassen, zoals vmbo 2+4, havo 2/3+5 en atheneum 3+6. In de onderbouw ligt dan vooral de nadruk op de onontbeerlijke kennis, terwijl in de bovenbouw het accent veeleer ligt op hun ontwikkeling, op dialoog en het interreligieuze gebeuren.

- 5) Het integreren van vakken wordt door schoolleiders soms ook aangegrepen om bezuinigingen (aantal uren, lessen door lio's) door te voeren. Deze bezuinigingen worden soms gelegitimeerd door het vervallen van overlap en het bewust kiezen van de meest relevante leerinhouden. Wat zijn uw ervaringen op dit gebied?

Voor vakken in de marge is het altijd van belang om op te passen met integratie. De invoering van leergebieden is op zijn hoogst budget-neutraal, in realiteit is het meestal een bezuiniging. Daarentegen denk ik dat je je rol als docent GL soms meer moet zien als coach, docenten GL vinden het soms vervelend om alle rollen op het gebied van identiteit in te vullen, maar dat moet je juist enthousiast oppakken. Voor een sportdag wordt ook een docent lichamelijke oefening gevraagd, zo heeft ieder zijn eigen specialiteit. Soms is het wegvallen van een lesuur voor het vak niet zo'n probleem, als de functie van GL maar niet wegvalt, sterk overeind blijft. Als op scholen docenten GL ingezet worden als waardegerichte coördinatoren, zoals ook een decaan of een identiteitsbegeleider zijn eigen specifieke functie heeft, blijft deze functie toch gehandhaafd.

- 6) Als we de balans opmaken van enkele jaren experimenteren en lesgeven in een geïntegreerd leergebied, wat zou u de scholen adviseren die nog geen keuze hebben gemaakt voor GL in Mens en maatschappij? En wat zou uw advies zijn in de richting van de scholen die GL wel hebben opgenomen in een geïntegreerd leergebied (Mens en maatschappij)?

Als algemene opmerking zou ik hier willen stellen dat het niet verstandig is om je eigen vak op te geven als je denkt dat dit moet. Het is van belang eerst een visie op de leergebieden te ontwikkelen. Moet je GL wel integreren in één leergebied of moet het naast de vier leergebieden blijven bestaan, zoals ook lo, muziek en nederlands? Ook kun je het vak invullen met een aantal dagdelen in bepaalde leerjaren en/of ervoor kiezen als vak aanwezig te zijn bij allerlei identiteits/godsdienstvormende momenten of ontwikkelingen (voorbeeld: 5 HAVO/6 VWO, reflecteren op je waarden, vastleggen in logboek).

Het vak GL zou naar mijn mening wel kunnen opgaan in een leergebied wanneer er sprake is van teamteaching, er vertrouwen is in elkaar en er voldoende ontwikkeltijd is ingeruimd. Het is dan van belang om, zeker op een bijzondere school, specifieke aandacht te vragen voor GL binnen teamteaching. Je moet binnen het leergebied in staat zijn een aantal vaardigheden toe te passen en vooral het enthousiasme van individuele docenten daarin de ruimte kunnen geven.

2.1.5 Verslag interview dhr. H. Zengerink.

- 1) De Vernieuwde Onderbouw wil attitudevorming bevorderen, GL beoogt identiteitsontwikkeling. Heeft u de indruk dat het zelfstandig en samen op zoek gaan van leerlingen naar (antwoorden op hun) levensvragen, binnen Mens en maatschappij, voldoende tot haar recht komt?

Ik zal praktijkgerelateerd spreken. Binnen de school waar ik zelf docent levensbeschouwing ben geweest, het Carmel College Salland in Raalte, hebben we besloten om in het HAVO/VWO het leergebied Mens en maatschappij te ontwerpen in de onderbouw. Daarvoor is een samenwerkingsverband gestart met Nijgh Versluys om een webbased design te maken, waarbij allerlei materialen beschikbaar zouden komen voor het leergebied Mens en maatschappij. Dat leergebied zou verzorgd worden door de docenten geschiedenis, aardrijkskunde en levensbeschouwing. Er is ook een projectgroep gestart om het project te sturen, maar dat is eigenlijk misgelopen. Het is misgelopen omdat 1) docenten hun vakmanschap aangetast zagen, 2) er een vorm van wantrouwen ontstond dat geschiedenis en aardrijkskunde elkaar heel snel konden vinden maar dat levensbeschouwing zich moest aansluiten en 3) omdat er een stap terug gemaakt zou moeten worden omdat docenten geschiedenis en aardrijkskunde niet opgeleid zijn in hermeneutiek, in betekenisgeving van het vak levensbeschouwing en niet opgeleid zijn om jongeren te begeleiden in hun identiteitsontwikkeling. Daardoor zou de inhoud van het vak lb in Mens en maatschappij terugvallen tot feitenkennis, een museale verkenning van religies/godsdiensten vanuit het vak levensbeschouwing.

Eind vorig jaar is mij gevraagd om een studiedag te leiden waar alle docenten aardrijkskunde, geschiedenis en levensbeschouwing bij elkaar waren. Ik ben begonnen met een eigen visie te laten verwoorden, een eigen betrokkenheid op het leergebied te laten horen. Toen bleek dat er best een grote betrokkenheid was om elkaar te vinden, om vakoverschrijdend te werken, maar dat er een grote aversie was om je vak te verlaten, om je deskundigheid in te wisselen met een vermoeden dat je iets niet kunt maar wel moet gaan verzorgen. We hebben ervoor gekozen om wel samen een leerplan te ontwikkelen, een leerroute te beschrijven, maar ook om de vakdocenten de te onderscheiden vakinhouden te laten verzorgen. Je hebt dus gezamenlijke themata, een gezamenlijke inhoudsbepaling maar je blijft gebruik maken van de competenties van docenten zoals ze opgeleid zijn. Je kunt met andere woorden wel vakoverstijgend werken omdat je vakoverstijgend overleg hebt maar je blijft gebruik maken van de competenties van onderscheiden docenten. Er is nog geen methode op de markt waarin alle drie de vakgebieden geïntegreerd zijn, dus alle docenten maken op basis van hun handboeken inhoudelijke programma's. Het gaat erom dat de leerling binnen een herkenbaar terrein de verschillende optieken kan hanteren. Er wordt voortdurend overleg gepleegd om waar mogelijk bij elkaar aan te sluiten en de cijfers worden volgens een bepaald model gemiddeld. Bij het maken van zo'n leergebied dan krijg je een automatisme dat alles gemixt moet worden, dat iedereen alles moet kunnen. Daarmee ontken je de expertise van de vakdocenten en die voelen zich daar doodongelukkig bij. Je kunt nooit zo alert en vakkundig reageren als dat je speciaal voor bepaalde kennis en vaardigheden bent opgeleid. Dit gold dus specifiek voor het HAVO/VWO van het Carmel College. Volgens een recent onderzoek is op dit moment overigens nog maar 10 % van de scholen genegen om deze vakken te integreren in een leergebied Mens en maatschappij.

- 2) De vernieuwde basisvorming spreekt van een veilige leeromgeving en een pedagogisch klimaat. Eén van de sterke punten van Godsdienst/levensbeschouwing is dat het, mede door schoolvieringen en het bespreekbaar maken van algemeen geldende levensvragen, zorgde voor een bepaalde gemeenschapsvorming. Komen naar uw mening typisch levensbeschouwelijke elementen voldoende aan de orde in een geïntegreerd leergebied?

Het kenmerkende van een docent die de levensbeschouwelijke optiek hanteert is dat hij/zij een belangrijke bijdrage levert aan de identiteitsontwikkeling van de leerlingen en de identiteit van de school. Wanneer een docent die niet is opgeleid om de levensbeschouwelijke optiek te hanteren het vak gaat geven zal het zeker niet lukken. Voor de identiteitsontwikkeling van leerlingen is de docent levensbeschouwing de expert bij uitstek, daar is bij voorkeur zelfs een eerstegraads docent voor nodig die beleidsmatig kan denken.

- 3) Bij de methoden Mens en maatschappij vind je vaak duidelijk leerstof terug van de oude methoden aardrijkskunde en geschiedenis die met wat minder achtergrondinformatie zijn samengevoegd met een sausje van algemene/creatieve opdrachten. Bij een integratie van GL moet aan deze integratie vaak nog volop worden vormgegeven, waardoor het risico bestaat dat de nadruk op de leerstof van aardrijkskunde en geschiedenis komt te liggen. Wat is uw ervaring op dit gebied bij de scholen waar u contact mee heeft gehad?

Op dit moment heb ik wat minder zicht op het lesproces en de bestaande methodes in het middelbaar onderwijs. Ik weet van de methode Gamma dat hier geen levensbeschouwing in is opgenomen en dat de uitgeverij zich heeft teruggetrokken om hier iets van te implementeren. De meeste methodes zullen dus voor wat betreft levensbeschouwelijk onderwijs moeten worden aangepast. Van Plein M (katern levensbeschouwing in juni uitgekomen) heb ik nog geen kennis genomen, je zou moeten kijken of de levensbeschouwelijke optiek daarin afdoende aan de orde komt met voldoende hermeneutiek en ethische vragen. Wanneer de levensbeschouwelijke optiek niet voldoende in de methode wordt gewaarborgd, zijn meer contacturen geen oplossing.

- 4) Door GL te integreren in Mens en maatschappij ontstaan er meer contacturen voor de docent en meer gelegenheid om levens-of ethische vragen bij allerlei vragen aan de orde te stellen. Ervaart u in de praktijk ook voordelen van het invoegen van GL in een leer-gebied, hoe moeten we deze kansen beoordelen?

Wanneer je overweegt of je levensbeschouwing op moet nemen in een leergebied moet je goed afwegen wat prevaleert. Het kan wel, maar dan is directe bijscholing van docenten op zijn plaats. Mijn advies zou dus bijscholing zijn, ik denk dan aan bijvoorbeeld aan een module van 18 bijeenkomsten (150 sbu) om een bevoegdheid te halen en meer praktijkervaring in levensbeschouwing in te brengen. Zo zullen ook docenten levensbeschouwing scholing in aardrijkskunde en geschiedenis moeten ontvangen. Van groot belang is de vakkundigheid, afhankelijk daarvan staat of valt alles.

- 5) Mijn eigen ervaring is dat collega's aardrijkskunde, geschiedenis en economie op diverse scholen niet bepaald staan te trappelen om GL te gaan geven. Schoolleiders sluiten hiervoor vaak hun ogen. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de output van klassen die van deze docenten les krijgen, toch aan "GL-normen" voldoen?

De meeste schoolleiders zijn in mijn ogen eerder organisatiedeskundige dan onderwijs of gedragsdeskundige. In de praktijk maakt de leiding een keuze op basis van hoe ze iets organiseren en wat de kosten zijn. Belangrijk is dat de leiding van een school bij dergelijke processen erkent dat de docenten voldoende ontwikkeltijd nodig hebben, ze goed nadenken over hoe ze iets organiseren en of er voldoende scholing beschikbaar is.

- 6) Het integreren van vakken wordt door schoolleiders soms ook aangegrepen om bezuinigingen (aantal uren, lessen door lio's) door te voeren. Deze bezuinigingen worden soms gelegitimeerd door het vervallen van overlap en het bewust kiezen van de meest relevante leerinhouden. Wat zijn uw ervaringen op dit gebied?

Iedere verandering is een mogelijkheid om een gedegen herbezinning te maken. Scholen bezuinigen volgens mij niet zozeer op bepaalde vakken maar maken keuzes voor een profiel wat ze belangrijk vinden. Ik denk dat scholen goed moeten goed beseffen dat levensbeschouwing waardegericht is en van groot belang voor de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Eigenlijk zou levensbeschouwing daarom op iedere school gegeven moeten worden. Bovendien kan levensbeschouwing een belangrijke bijdrage leveren om jonge mensen te leren hoe ze om kunnen gaan met de pluriforme samenleving die we nu hebben.

- 7) Als we de balans opmaken van enkele jaren experimenteren en lesgeven in een geïntegreerd leergebied, wat zou u de scholen adviseren die nog geen keuze hebben gemaakt voor GL in Mens en maatschappij? En wat zou uw advies zijn in de richting van de scholen die GL wel hebben opgenomen in een geïntegreerd leergebied (Mens en maatschappij)?

Aan scholen die levensbeschouwing nog niet hebben opgenomen in een leergebied maar dit wel overwegen zou ik willen zeggen: kijk goed naar de motieven die je hebt, overleg met alle betrokkenen en maak een gedegen opleidingsplan en geef voldoende ontwikkeltijd als je hiertoe besluit.

Scholen die levensbeschouwing al hebben geïntegreerd moeten evalueren of ze het leergebied op een goede manier hebben ingericht. Integreer nieuwe inzichten, neem de expertise van docenten als uitgangspunt en let op de pedagogische opdracht van de school.

Persoonlijk heb ik de voorkeur voor scenario 2 waarbij nauw met diverse leergebieden wordt samengewerkt en levensbeschouwing niet wordt gekoppeld aan één leergebied. Zo komt levensbeschouwing naar mijn mening het meest tot zijn recht.

2.2 UITKOMSTEN PEILING DOCENTEN GODSDIENST/LEVENSBSCHOUWING DIGISCHOOL

Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de ervaringen met Godsdienst/levensbeschouwing in het leergebied Mens en maatschappij heb ik de drie door mij geformuleerde kernvragen van deze scriptie (bladzijde 7) ook voorgelegd aan alle docenten die zijn aangesloten op de list levensbeschouwing van Digischool. Dit betreft dus geen selectie van docenten die specifieke ervaring hebben met Mens en maatschappij. Helaas heeft deze poging slechts tot negen reacties geleid, veel te weinig om een indruk te krijgen van de stand van zaken. De uitkomst van deze peiling is:

- 5 scholen hebben gekozen voor scenario 1 (vakken, docenten en rooster handhaven, onderzoeken waar de overlap in leerstof van verwante vakken zit en hier afspraken over maken). Door één respondent werd specifiek vermeld dat er heel veel overleg plaatsvond met verwante vakken maar dat integratie van GL in een leergebied nadrukkelijk geen optie was;
- 2 scholen hebben gekozen voor scenario 2 (handhaven vakken en vakdocenten maar ruimte maken in het rooster voor projecten, waarbij verschillende vakken samenwerken aan een thema);
- 2 scholen hebben gekozen voor scenario 3 (vakken geclusterd tot leergebieden). Hiervan is één school dit schooljaar gestart met het leergebied Mens en maatschappij bestaande uit geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer, economie en godsdienst. Deze school heeft laten weten nog geen oordeel te kunnen geven over het welslagen daarvan. In de andere school bestaat het leergebied Mens en maatschappij uit geschiedenis, aardrijkskunde en economie en is bewust ervoor gekozen om Godsdienst apart te houden.

Vanwege het geringe aantal reacties en de gekozen scenario's ben ik niet verder op de antwoorden van respondenten ingegaan.

2.3 BEZOEK STUDIEMIDDAG OVER LEVENSBESCHOUWING IN MENS EN MAATSCHAPPIJ

Op 27 november heb ik nog een studiemiddag van Noordhoff Uitgevers bijgewoond met als één van de onderwerpen “levensbeschouwing in Mens en maatschappij”. Dit mede naar aanleiding van het verschijnen van een katern levensbeschouwing bij de methode Plein M voor het leergebied Mens en maatschappij. Helaas waren er op de studiemiddag weinig docenten GL aanwezig. Met een klein groepje docenten Mens en maatschappij hebben wij het katern beoordeeld. Het katern bevat voor VMBO-bk of VMBO-kgt voor leerjaar 1+2 in één boekje één taak levensbeschouwing per hoofdstuk van de geïntegreerde methode (elk leerjaar derhalve 12 taken). De taken zijn gerelateerd aan het onderwerp wat in het hoofdstuk van de methode behandeld wordt en proberen een aantal basishandelingen van levensbeschouwelijk/ethisch onderwijs tot uitdrukking te laten komen. De meeste taken zijn naar schatting in minder dan een lesuur uit te voeren. Wanneer je dit vergelijkt met de rest van het hoofdstuk, bestaande uit 4 cursussen (paragrafen), 4 deeltaken, een ICT-opdracht en een topografie-opdracht beslaat dit naar schatting maar ééntiende (10 %) van de lestijd. De docenten in het groepje waren het erover eens dat dit boekje handvatten bevat om het vak aan de orde laten te komen in het geïntegreerd leergebied Mens en maatschappij, maar niet echt sprake is van integratie of sprake kan zijn van een redelijke vervanging van levensbeschouwelijk/ethisch onderwijs. Daarvoor is het katern in verhouding tot de methode Mens en maatschappij te beperkt. Ook kwam uit de discussie in ons groepje naar voren dat diverse scholen kampten met een tekort aan docenten GL en diverse docenten bij integratie van het vak kiezen voor een school waar het vak nog apart wordt gegeven. Dit soort factoren bevestigen de resultaten uit de interviews, daar waar beleidsmakers aangeven dat er een serieus probleem bestaat voor de kwaliteit voor het levensbeschouwelijk/ethisch onderwijs. Temeer omdat het de praktijk is dat op zulke scholen andere vakdocenten het geïntegreerde deel van GL gaan verzorgen, daar waar zij vaak niet op de hoogte zijn van de vakeigen kenmerken van het vak GL. Een verdere verwatering ligt dan op de loer.

HOOFDSTUK 3: SAMENVATTING EN CONCLUSIES ONDERZOEK

3.1 SAMENVATTING ONDERZOEK

De gesprekken met de vijf beleidsmakers hebben veel informatie opgeleverd. Ik wil daarom in deze paragraaf een korte samenvatting geven van de gegeven antwoorden en deze rangschikken onder de drie opgestelde kernvragen (paragraaf 1.5) van mijn onderzoek.

- 1) Heeft de integratie van Godsdienst/levensbeschouwing in het leergebied Mens en maatschappij belangrijke voordelen, kansen opgeleverd voor het vak?
De volgende voordelen/kansen kwamen uit de interviews naar voren:
 - leerlingen leren in toenemende mate de verbanden zien tussen diverse vakken. GL is bij uitstek een vak dat verband moet houden met de samenleving;
 - je bent zichtbaarder voor collega's, de vakeigenheid kun je zichtbaar maken, waardoor je als docent GL niet meer als een buitenbeentje wordt gezien maar kunt meedoen met het reguliere onderwijs;
 - leerlingen hebben te maken met minder docenten (een klein team), wat met name voor VMBO-leerlingen een groot voordeel is;
 - leerlingen nemen de lesstof meer in samenhang op zodat de verwachting is dat deze kennis langer blijft hangen;
 - met jouw aanwezigheid als specialist in een team kun jij je specialisme inbrengen bij gecompliceerde geïntegreerde opdrachten;
 - het leergebied Mens en maatschappij en het vak GL bevatten veel kerndoelen gemeenschappelijk.
- 2) Zijn er belangrijke schaalvoordelen op basis waarvan de integratie in het leergebied een gelukkige keuze was? De volgende antwoorden zijn ingebracht:
 - door opname van het vak in een leergebied zijn er meer kansen om de leerling de relevantie van GL te laten ervaren. Je kunt levensbeschouwelijk onderwijs gemakkelijker relateren aan de leefomgeving van jongeren;
 - door een combinatie van vakken aan te bieden ontstaan er meer mogelijkheden om andere werkvormen te kiezen, zoals het werken in groepen, het bezoeken van een museum, het uitvoeren van praktische opdrachten, enzovoorts;
 - je geeft les aan minder leerlingen (meer uren per klas) waardoor je gemakkelijker een band kunt opbouwen met leerlingen, wat zeker voor de identiteitsontwikkeling van leerlingen prettig is.
- 3) Is er sprake van gemiste kansen, bedreigingen waardoor het vak Godsdienst/levensbeschouwing in een geïntegreerd leergebied juist (verder) wordt weggedrukt in de marge?
Antwoorden die op deze vraag zijn gegeven, zijn:
 - leerlingen oefenen onvoldoende in de vijf basishandelingen, kenmerkend voor levensbeschouwelijk en ethisch leren;
 - niet de invalshoek van levensbeschouwing maar het onderwerp van de methode (veelal integratie van aardrijkskunde/geschiedenis) bepaalt of en hoe iets ter sprake komt;
 - er wordt onvoldoende tijd ingeruimd voor het benoemen en kennis krijgen van levensbeschouwelijke tradities, zodat leerlingen in hogere leerjaren zich niet kunnen verhouden tot de inhoud ervan;

-vervolg par. 3.1 samenvatting onderzoek, kernvraag 3-

- docenten, niet opgeleid voor GL, gaan het vak geven, terwijl ze niet geschoold zijn in hermeneutiek en het begeleiden van jongeren in hun identiteitsontwikkeling. Dit vergroot de kans dat de inhoud van GL wordt beperkt tot historische feitenkennis en het opzoeken en plakken van plaatjes over godsdiensten;
- docenten moeten hun deskundigheid voor een vak inwisselen voor iets waar ze niet gemotiveerd en mogelijk niet goed in zijn;
- bij diverse scholen is het leergebied ingevoerd zonder goed overleg met de betrokken vakdocenten over de voorwaarden waaraan een goede integratie van een vak in een leergebied moet voldoen. Doordat geen voorwaarden zijn gesteld, is soms onduidelijk wanneer een integratie is geslaagd of beter (deels) kan worden teruggedraaid;
- op sommige scholen is GL in een leergebied geïntegreerd zonder kennis te nemen van de pedagogische bedoeling van het vak, de didactische vormgeving en de overweging in welk verband het vak in de school het beste gesitueerd kan worden. Als gevolg van dit manco bestaat het risico dat een keuze is gemaakt voor een leergebied, terwijl er op basis van deze afweging andere keuzes gemaakt hadden moeten worden;
- de indruk bestaat dat op sommige scholen GL in een leergebied is geïntegreerd, vooral of mede gestoeld op een tekort aan professionele docenten GL;
- op een aantal scholen waar met leergebieden wordt gewerkt, is geen daadwerkelijke keuze gemaakt voor andere vormen van onderwijsinrichting. Dit heeft als gevolg dat er wel samenhang is ontstaan in de lesstof, maar het onderwijsleerproces nauwelijks is veranderd;
- bij het realiseren van leergebieden is soms niet vastgelegd hoe en wanneer deze verandering wordt geëvalueerd;
- bij de invoering van leergebieden is soms verzuimd om passende budgetten voor scholing, training en coaching beschikbaar te stellen of is dit niet kenbaar gemaakt;
- er bestaan nog geen geïntegreerde methoden Mens en maatschappij waarin ook GL geïntegreerd is opgenomen, waardoor bij de keuze van een methode de kans relatief groter wordt dat GL als sluitpost wordt gebruikt.

Overigens kunnen de meeste van de genoemde voor- en nadelen, zoals die gelden voor integratie van GL in het leergebied Mens en maatschappij, ook gelden bij integratie van GL in een ander leergebied. Het zijn dus geen expliciete voordelen/kansen/bedreigingen voor opname in het leergebied Mens en maatschappij.

3.2 CONCLUSIES ONDERZOEK

Op basis van de beschreven uitkomsten van mijn onderzoek zijn een aantal duidelijke conclusies te trekken. De ervaringen van de studiemiddag (par. 2.3) bevestigen het verhaal van de beleidsmakers. De uitkomsten van de peiling onder docenten GL (par. 2.2) zijn vanwege het geringe aantal reacties en de resultaten daarvan niet representatief genoeg om daar enige conclusie aan te verbinden. Mijn conclusies uit het onderzoek zijn als volgt.

- 1) De algemene indruk van beleidsmakers is dat het vak Godsdienst/levensbeschouwing in de afgelopen jaren op veel scholen is geïntegreerd in het leergebied Mens en maatschappij zonder dat een degelijk vooronderzoek door het management naar de bedoeling en werkwijze van het vak en een goed overleg met de betrokken docenten heeft plaatsgevonden. Dit heeft op veel scholen geresulteerd in een pedagogisch en didactisch onverantwoorde vormgeving van het vak, door betrokkenen gekenschetst als een restrol waarbij een groot risico op een verwatering/verdamping van het vak Godsdienst/levensbeschouwing ontstaat.

- 2) Deze pedagogisch en didactisch onverantwoorde invulling van het geïntegreerde vak Godsdienst/levensbeschouwing komt ondermeer tot uiting in de volgende kenmerken:
 - er wordt in het geïntegreerde vakgebied onvoldoende aandacht besteed aan typische GL-kenmerken zoals de vijf basishandelingen van levensbeschouwelijk en ethisch leren;
 - de invalshoeken van Godsdienst/levensbeschouwing worden behandeld gerelateerd aan de onderwerpen zoals die in bod komen in aardrijkskunde of geschiedenis, terwijl het in GL juist gaat om de behandeling van onderwerpen vanuit de invalshoek ervan;
 - er wordt onvoldoende tijd ingeruimd voor het benoemen en kennis krijgen van levensbeschouwelijke tradities (met hun antwoorden op levensvragen);
 - er is zorg over de kwaliteit van het levensbeschouwelijk en ethisch onderwijs, daar waar delen van het vak gegeven worden door docenten die daarvoor minder gemotiveerd of niet ter zake kundig zijn (docenten moeten weten wat er in GL geoefend wordt en hoe je die oefeningen organiseert en beoordeelt).
- 3) Waarschijnlijk mede om deze redenen (genoemd onder 2), zijn diverse scholen de afgelopen jaren ervan teruggekomen om het vak blijvend te integreren in een leergebied. Andere scholen hebben de afgelopen jaren op basis van ampele overwegingen en het niet beschikbaar komen van een methode Mens en maatschappij waar ook Godsdienst/levensbeschouwing geïntegreerd deel van uitmaakt, besloten om het vak GL aan te bieden in scenario 1 of 2, of aan dit vak vorm te geven vanuit het differentiële deel (zie noot bij de aanbevelingen).
- 4) Er zijn echter ook scholen waar bij de integratie van het vak in een leergebied geen voorwaarden zijn gesteld, noch is vastgelegd hoe de integratie wordt geëvalueerd, zodat onduidelijk is of de integratie is geslaagd of beter (deels) kan worden teruggedraaid. Dit brengt het risico met zich mee dat de (schaal)voordelen van de integratie van het vak nimmer worden behaald, sterker nog, dat de kwaliteit van het levensbeschouwelijk en ethisch onderwijs zienderogen achteruit gaat. Met name daar waar onvoldoende deskundigheid aanwezig is, is dit risico navenant groter.
- 5) In dit onderzoek worden niettemin ook belangrijke kansen, voordelen van de integratie van het vak Godsdienst/levensbeschouwing in een leergebied benoemd, zoals meer kansen voor de leerling om de relevantie van GL te ervaren, meer mogelijkheden om andere werkvormen te kiezen en de mogelijkheid om als docent een betere band met leerlingen te kunnen opbouwen (meer uurs-vak), wat voor de identiteitsvorming van leerlingen heel prettig is. Ook de toenemende samenhang tussen de vakken, de transparantie van het vak en het hebben van minder docenten (VMBO) kunnen belangrijke overwegingen zijn om het vak GL in een leergebied te integreren.
- 6) Wanneer uit een gedegen vooronderzoek blijkt dat het vak Godsdienst/levensbeschouwing is gebaat bij integratie in een leergebied (Mens en maatschappij), is voldoende ontwikkeltijd vereist voor het ontwikkelen van een leerplan en het beschrijven van een leerroute op basis van vakgroepoverstijgend overleg en de handboeken van de te onderscheiden vakken (schrijven van inhoudelijke programma's). Ook teamteaching is daarbij een mogelijkheid. In de praktijk worden bij het vorm geven aan leergebieden ook vaak adviesorganisaties betrokken.
- 7) Als alternatieve optie voor het vak Godsdienst/levensbeschouwing of integratie van het vak in een leergebied wordt het inzetten van de docent GL als identiteitsmedewerker of als waardegerichte coördinator genoemd. Deze specialist kan bij alle leergebieden worden ingezet om inhoud te geven aan alle identiteitsvormende aspecten of het geven van blokken specialistische vakdidactiek in bepaalde klassen.

HOOFDSTUK 4: AANBEVELINGEN ONDERZOEK

Sinds de Vernieuwde Basisvorming in 2004 is er in het voortgezet onderwijs veel veranderd. Veel scholen hebben ervoor gekozen om vakken niet langer zelfstandig aan te bieden maar te laten opgaan in leergebieden, conform de aanbevelingen van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming. Inmiddels zijn we vier jaar verder. Het project Onderbouw-VO is afgelopen en bij het afronden van dit onderzoek is het eindrapport hiervan beschikbaar gekomen. Omdat deze gegevens niet behoren tot dit onderzoek, maar wel relevant zijn voor dit onderzoek, heb ik in bijlage 3 van dit onderzoek enkele conclusies hiervan overgenomen.

Door middel van dit onderzoek heb ik geprobeerd te achterhalen hoe de keuze van scholen, die gekozen hebben voor het werken in leergebieden, en dan specifiek voor integratie van GL in het leergebied Mens en maatschappij, heeft uitgepakt. Op basis van dit onderzoek heb ik een aantal resultaten op een rijtje gezet. Resultaten, die directies van scholen in staat zal stellen een heldere en overwogen keuze te maken voor GL in of buiten een leergebied, met aandacht voor alle mogelijke consequenties van een bepaalde keuze. Graag presenteer ik hier op basis van die resultaten een aantal aanbevelingen.

1) De opname van Godsdienst/levensbeschouwing in een geïntegreerd leergebied biedt een aantal hele goede kansen, maar bevat ook een serieus aantal bedreigingen. In de afgelopen jaren is op veel scholen met de integratie van GL in Mens en maatschappij ervaring opgedaan, maar geconstateerd mag worden dat dit op veel scholen heeft geleid tot een pedagogisch en didactisch onverantwoorde vormgeving van het vak GL. Het is voor het vakgebied Godsdienst/levensbeschouwing van het grootste belang dat op elke school waar GL is opgenomen in een geïntegreerd leergebied (veelal Mens en maatschappij) nauwkeurig wordt geëvalueerd of de integratie voldoet aan de gestelde voorwaarden. Belangrijke vragen daarbij zijn:

- a) komt in het leergebied in voldoende mate de bedoeling en werkwijze van het vak GL tot uiting, zowel op pedagogisch als didactisch niveau? Hiervoor zijn in dit onderzoek een aantal belangrijke criteria opgenomen (basishandelingen, invalshoeken, kennis van levensbeschouwelijke tradities, ter zake deskundige docenten);
- b) blijven de leerprocessen van leerlingen in andere leergebieden open voor levensbeschouwelijke en ethische reflectie?
- c) is er in het leergebied voldoende aandacht voor een doorlopende (lange) leerlijn van levensbeschouwing en ethiek, zodanig dat de inhoud van projecten kan worden teruggekoppeld naar de eigen invalshoek van het vak levensbeschouwing?
- d) is de gebruikte methode/het leerplan/de leerroute dermate geïntegreerd dat ook het vak GL daarin verhoudingsgewijs voldoende tot haar recht komt?

Op basis van deze evaluatie kan worden bepaald of de integratie is geslaagd of deze beter (deels) kan worden teruggedraaid.

2) Wanneer wordt overwogen om het vak alsnog in een geïntegreerd leergebied op te nemen, moet op basis van een grondige inventarisatie vooraf, in een overleg van management met betrokken docenten, op basis van dezelfde criteria als onder 1, bekeken worden hoe het vak het beste didactisch vorm krijgt en in welke verbanden GL met die didactiek en pedagogische bedoeling het best gesitueerd kan worden in de school. Hierbij speelt ook de cultuur/identiteit van de school een rol evenals het lesprogramma nu. Afhankelijk van de uitkomsten van deze inventarisatie kan vastgesteld worden of integratie van het vak Godsdienst/levensbeschouwing in een leergebied wenselijk is of niet. Uiteraard is een combinatie daarvan ook mogelijk, als de inventarisatie daartoe aanleiding geeft.

3) Wanneer de keuze is gemaakt om GL te integreren in een leergebied, moet gekozen worden voor Mens en maatschappij of een ander leergebied. In dit onderzoek is al gecon-

cludeerd dat een exclusieve koppeling van GL aan Mens en maatschappij niet op pedagogische argumentatie is vol te houden. Op basis van dit onderzoek kan geen advies worden uitgebracht over een voorkeurspositie van Mens en maatschappij. Het hangt van de school en sectie GL af, of men een goede samenwerking ziet met Mens en maatschappij of met vakken uit een ander leergebied. Het is in zo'n geval aan te raden om te onderzoeken of de kerndoelen van andere leergebieden evenzeer overeenkomen met de kerndoelen van GL als Mens en maatschappij met GL en wat de mogelijkheden zijn voor het realiseren van een doorlopende leerlijn.

- 4) Bij het samenwerken in een leergebied heeft het de voorkeur om vooraf goed te overwegen of het raadzaam is dat alle docenten alle vakken geven of dat specialisten (vakdocenten) bepaalde lessen geven, wat er nodig is voor een werkelijk geïntegreerd vakgebied en of en hoe je het onderwijs anders inricht. Tegelijk kan worden gezien of er nog scholing, training of coaching nodig is. Een goed opleidingsplan en voldoende ontwikkeltijd zijn immers onontbeerlijk voor implementatie. Hierbij kan de ondersteuning van een adviesorganisatie geen overbodige luxe zijn.
- 5) Het verdient aanbeveling om waar mogelijk te zorgen voor een gelijke uitgangspositie van de vakken bij de keuze van een methode voor een leergebied. Wanneer er geen methode bestaat waarin alle vakken van het gegeven leergebied zijn opgenomen, is het het meest evenwichtig wanneer de docenten samen een leerplan ontwikkelen, een leerroute beschrijven en de inhoud van de vakken door de specialist op dat gebied te laten verzorgen. Daarnaast is het natuurlijk mogelijk om met projecten of katernen te werken van diverse methoden. De expertise van docenten voor het schrijven van inhoudelijke programma's van het geïntegreerde vakdeel moet zoveel mogelijk bij de specialisten worden gelaten. Door samen het leerplan te schrijven, kun je zorgen voor een goede integratie en indien nodig een goede verhouding zoeken van de lesstof.

Extra noot bij dit onderzoek.

Hoewel het niet tot het doel van het onderzoek behoort, wil ik hier nog specifiek vermelden, dat uit dit onderzoek naar de positie van Godsdienst/levensbeschouwing in het leergebied Mens en maatschappij nadrukkelijk door diverse beleidsmakers is genoemd, dat naast de integratie van het vak in een leergebied óf het handhaven van het zelfstandige vak GL, er nog diverse andere mogelijkheden bestaan om GL op een goede manier op school te positioneren. Varianten die op sommige scholen al bestaan, zijn de inzet van de docent GL als waardegerichte coördinator of identiteitsmedewerker. Op die manier kan de betreffende functionaris bij uiteenlopende identiteitsvormende momenten van diverse groepen en individuele leerlingen worden ingezet. De functie van het vakgebied GL wordt dan op een andere manier ingevuld dan het op scholen nog regelmatig voorkomende één-uurs vak en is aantrekkelijk voor scholen om zich mee te profileren.

Het Hoofdrapport Taakgroep Vernieuwing Basisvorming laat voor een dergelijke invulling ook ruimte, ondermeer in het door scholen zelf in te vullen differentiële deel. Voor het differentiële deel is 1/3 van de onderwijstijd (1100 klokuren) beschikbaar, die vanaf het derde leerjaar met name in het VMBO beschikbaar komt voor de bovenbouw-programma's. Het differentiële deel is bedoeld voor drie functies, waarvan het profileren van de school er één is. In het rapport wordt ook maatschappelijke oriëntatie als taak genoemd in het differentiële deel, bedoeld om het actief burgerschap en het bevorderen van sociale cohesie en integratie te bevorderen. Elementen, die de laatste jaren zeer actueel zijn, en die volgens beleidsmakers nauw aansluiten bij het levensbeschouwelijk en ethisch onderwijs zoals dit op scholen al jaren wordt gegeven.

Literatuurlijst

- Damon B.V., Uitgeverij (2007). Vernieuwde onderbouw, Je moet erin geloven. Budel, Narthex.
- Kuijper, M., Uytendaal, E. (2007). De geschikte uitrusting, inrichting van leergebieden en het werken met projecten, katern 3. 's-Hertogenbosch, KPC.
- Laan, H.W. (2007). Mens en maatschappijvakken, syllabi centraal examen 2008 en 2009. Utrecht, CEVO.
- Lier, J. van (1995). Doorgaande lijnen, Vijf jaar leerplanontwikkeling levensbeschouwing in het vo. 's-Hertogenbosch, KPC.
- Meijerink, H. (2004). Beweging in de onderbouw, voorstellen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs, hoofdrapport. Zwolle, Taakgroep Vernieuwing Basisvorming.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen (2000). Ruimte voor kwaliteit in de basisvorming. Zoetermeer, Ministerie OC&W.
- Nederlandse Katholieke Schoolraad (2003), Raamleerplan voor Godsdienst/ Levens-Beschouwing in het Katholiek VMBO. Den Haag, Nederlandse Katholieke Schoolraad.
- Noordink, H., Rozing, G. (2007). Concretisering van de kerndoelen Mens en maatschappij, kerndoelen voor de onderbouw VO. Enschede, SLO.
- Onderbouw-VO (2005). Wat moet en wat mag in de onderbouw? Zwolle, Onderbouw-VO.
- Onderbouw-VO (2008). Onderbouw Magazine, nummer 10. Zwolle, Onderbouw-VO.
- Onderbouw-VO (2008). Blijvend in beweging, vier jaar onderbouwonwikkeling. Monitor Onderbouw 2005-2008. Zwolle, Onderbouw-VO.
- Rijkens, H. (2008). Plein M Actief Leren "Taken levensbeschouwing". Groningen/Houten, Noordhoff Uitgevers.
- Schoemaker, W. (2005). Evaluatie project "Mens en maatschappij" binnen het Maatwerk-project aan het Bonhoeffercollege, lokatie Geessinkweg. Twente, Universiteit Twente.

INHOUD

Voorwoord

Inleiding		1
1	FORMULERING ONDERZOEKSOPDRACHT	2
1.1	Achtergronden bij recente onderwijsvernieuwingen	2
1.2	Een vergelijking van de kerndoelen van het vak Godsdienst/ levensbeschouwing en het leergebied Mens en maatschappij	2
1.3	Kerndoelen Godsdienst/levensbeschouwing in andere leergebieden	6
1.4	Specificatie onderzoeksopdracht	7
1.5	Onderzoeksvragen	7
2	RESULTATEN ONDERZOEK	9
2.1	Uitkomsten interviews	9
2.1.1	Verslag interview dhr. P. Boersma	9
2.1.2	Verslag interview C. Fortuin-van der Spek	12
2.1.3	Verslag interview dhr. T. Geurts	15
2.1.4	Verslag interview dhr. T. Visser	18
2.1.5	Verslag interview dhr. H. Zengerink	21
2.2	Uitkomsten peiling docenten Godsdienst/levensbeschouwing digischool	23
2.3	Bezoek studiemiddag over levensbeschouwing in Mens en maatschappij	24
3	SAMENVATTING EN CONCLUSIES ONDERZOEK	25
3.1	Samenvatting onderzoek	25
3.2	Conclusies onderzoek	26
4	AANBEVELINGEN ONDERZOEK	28
Literatuurlijst		30

Bijlagen:

1. Kerndoelen godsdienstonderwijs en levensbeschouwelijke vorming, basisvorming
2. Vragenlijst interview beleidsmakers
3. Een aantal relevante conclusies uit de onlangs uitgekomen rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Voorwoord.

Na het volgen van vier jaar theologiestudie en het vervullen van de gebruikelijke stages ging ik vrij snel solliciteren als docent Godsdienst/levensbeschouwing. Hiermee volgde ik het advies op van mijn toenmalige docenten van de Fontys Hogescholen, die ons op het hart drukten om niet eerder dan na het volgen van vier jaar studie les te gaan geven. Dit was overigens een verstandig advies.

Al snel bleek dat de behoefte aan docenten Godsdienst/levensbeschouwing groot was. Zeker voor kleine vacatures konden scholen met moeite kandidaten vinden. Zo begon ik vrij snel na mijn eerste sollicitatie als docent levensbeschouwing op het Fioretticollege, locatie Paulus te Hillegom.

Tijdens die beginperiode viel het mij al op dat veel docenten vrij gemakkelijk een ander vak erbij konden doen of konden invallen voor docenten die soms voor langere tijd uitgeschakeld waren. De flexibiliteit en motivatie van collega's waren daarbij nooit een probleem.

Een paar jaar later kwamen de bekende vernieuwingen, waar het onderwijs bekend om staat, ineens heel dichtbij. Er moesten leergebieden ingevoerd worden en collega's werden verzocht samen te gaan werken. Levensbeschouwing werd opgenomen in het leergebied Mens en maatschappij. Vol goede moed zetten wij ons beste beentje voor, maar al snel werd duidelijk dat niet alle vakken in het leergebied even goed uit de verf kwamen. Pogingen om het vak Godsdienst/levensbeschouwing een beter profiel te geven verliepen moeizaam, en pogingen om het vak, vanwege het eigen karakter ervan, een eigen plek te geven, strandden.

Het was dan ook niet moeilijk om, nadat ik een half jaar geleden besloot om mijn studie weer op te pakken, een keuze te maken voor een onderwerp waarover mijn afstudeeropdracht moest gaan.

Het onderzoek is, behoudens een kleine periode van ziekte en drukke schoolactiviteiten, zeer voorspoedig verlopen. Ik wil mijn begeleider en alle beleidsmakers die zonder enig aarzelen meteen toezegden mee te willen werken aan dit belangwekkende onderzoek, hierbij van harte bedanken voor hun tijd en de openhartigheid waarmee ze mijn vragen hebben beantwoord!

Ik ben ervan overtuigd dat eenieder die de resultaten van dit onderzoek leest en het vak Godsdienst/levensbeschouwing een warm hart toedraagt, zich zal inspannen om ervoor te zorgen dat de identiteitsontwikkeling van jongeren, waar het vak voor staat, waar mogelijk beter tot zijn recht komt. Want, om het met de treffende woorden van één van de beleidsmakers te zeggen: "Hoe kun je je als persoon ontwikkelen als de vragen naar waarden die oriëntatie en samenhang geven, niet worden gesteld?" En: "hoe kun je je met betrekking tot je beroep ontwikkelen als je laat liggen dat je niet alleen in een rol zit, maar ook boven die rol kunt uitstijgen met ethische en levensbeschouwelijke vragen?"

Wat mij betreft, vragen naar mijn hart, die anders niet gesteld laat staan beantwoord worden.

Paul Goossens

Kerdoelen godsdienstonderwijs en levensbeschouwelijke vorming-basisvorming.

Domeinen

- A. Vaardigheden
- B. Oriëntatie op godsdienstige en niet-godsdienstige levensbeschouwingen (vgl. geschiedenis en staatsinrichting, kerndoelen 12 en 13)
Subdomeinen:
 - I. christendom en bijbel
 - II. andere godsdiensten
 - III. niet-godsdienstige levensbeschouwingen
- C. Oriëntatie op ethische aspecten van het handelen van leerlingen.

Kerdoelen.

- A
 - 1. De leerlingen kunnen in een levensbeschouwelijke tekst onderscheid maken tussen feiten en meningen;
 - 2. De leerlingen kunnen in een levensbeschouwelijke tekst letterlijk en figuurlijk taalgebruik onderscheiden;
 - 3. De leerlingen kunnen, wanneer ze samenwerken, overleggen op basis van argumenten;
 - 4. De leerlingen kunnen meningen van medeleerlingen verwoorden;
 - 5. De leerlingen kunnen overeenkomsten en verschillen tussen een eigen mening en de mening van een medeleerling verwoorden;
 - 6. De leerlingen kunnen aan de hand van een thema uit hun dagelijks leven vragen stellen over zichzelf, de medemens, de natuur, de cultuur en het heilige;
 - 7. De leerlingen kunnen een relatie leggen tussen de vragen uit kerndoel 6 en vragen over hetzelfde thema uit het christendom en ten minste één andere levensbeschouwing;
 - 8. De leerlingen kunnen hun antwoorden op de vragen uit kerndoel 6 in verband brengen met antwoorden uit het christendom en ten minste één andere levensbeschouwing;
 - 9. De leerlingen kunnen vragen over zichzelf, de medemens, de natuur en het heilige en antwoorden op die vragen tot expressie brengen;
 - 10. De leerlingen kunnen hun levenservaring ten aanzien van hun relatie tot zichzelf, de ander, de natuur, de cultuur en het heilige tot expressie brengen;
- BI
 - 11. De leerlingen kunnen de betekenis omschrijven van een aantal van de volgende onderwerpen uit het christendom: God, de mens, de natuur, de relatie God-mens-natuur, de bijbel, Advent, Kerst, Goede Vrijdag, Pasen, Pinksteren, liturgie, sacramenten, kerkgebouw, gemeente;
 - 12. De leerlingen kunnen uit de bijbel verhalen en gedachten weergeven over: de betekenis van het leven en de dood, verantwoordelijkheid en falen, de beleving van goed en kwaad, de beleving van geluk en ongeluk;
 - 13. De leerlingen kunnen de historische relatie tussen jodendom en christendom verwoorden;
- BII
 - 14. De leerlingen kunnen uit ten minste twee andere godsdiensten de betekenis omschrijven, respectievelijk voorbeelden noemen van: God(en), de mens, de natuur, de relatie God(en)-mens-natuur, heilige boeken, feesten, rituelen, symbolen, heilige plaatsen, geloofsgemeenschappen;

vervolg bijlage 1: kerndoelen godsdienstonderwijs en levensbeschouwelijke vorming

BII

15. De leerlingen kunnen de volgende zes dimensies van godsdiensten opnoemen en omschrijven: geloofsleer, ervaringen en uitingen, ethiek, sociale omgang, riten en gebruiken, verhalen en mythen;
16. De leerlingen kunnen van elk van deze zes dimensies bij alle drie behandelde godsdiensten een voorbeeld noemen in het godsdienstig leven van alledag;

BIII

17. De leerlingen kunnen verschillen noemen tussen godsdienstige en niet-godsdienstige levensbeschouwingen;
18. De leerlingen kunnen uitleggen dat het humanisme een niet-godsdienstige levensbeschouwing is;
19. De leerlingen kunnen overeenkomsten en verschillen tussen christendom en humanisme noemen;

- C
20. De leerlingen kunnen de begrippen “wet”, “norm” en “waarde” omschrijven;
 21. De leerlingen kunnen onder woorden brengen wat ethische aspecten van gegeven handelingssituaties zijn;
 22. De leerlingen kunnen ethische aspecten in hun eigen handelen en in het handelen van anderen onderscheiden;
 23. De leerlingen kunnen een relatie leggen tussen waarden en levensbeschouwingen;
 24. De leerlingen kunnen uitleggen waarom hun visie op waarheid en waarde altijd gerelateerd is aan visies van anderen.

(Uit: Doorgaande lijnen, Vijf jaar leerplanontwikkeling levensbeschouwing in het vo, KPC, 1995)

Vragenlijst interview beleidsmakers.

- 1) De Vernieuwde Onderbouw wil attitudevorming bevorderen, GL beoogt identiteitsontwikkeling. Heeft u de indruk dat het zelfstandig en samen op zoek gaan van leerlingen naar (antwoorden op hun) levensvragen, binnen Mens en maatschappij, voldoende tot haar recht komt?
- 2) De vernieuwde basisvorming spreekt van een veilige leeromgeving en een pedagogisch klimaat. Eén van de sterke punten van Godsdienst/levensbeschouwing op veel scholen was dat het, mede met behulp van schoolvieringen en het bespreekbaar maken van algemeen geldende levensvragen, zorgde voor een bepaalde gemeenschapsvorming. Komen naar uw mening typische GL-elementen voldoende aan de orde in een geïntegreerd leergebied?
- 3) Bij de methoden Mens en maatschappij vind je vaak duidelijk leerstof terug van de oude methoden aardrijkskunde en geschiedenis die met wat minder achtergrondinformatie zijn samengevoegd met een sausje van algemene/creatieve opdrachten. Bij een integratie van GL moet aan deze integratie vaak nog volop worden vormgegeven, waardoor het risico bestaat dat de nadruk op de leerstof van aardrijkskunde en geschiedenis komt te liggen. Wat is uw ervaring op dit gebied bij de scholen waar u contact mee heeft gehad?
- 4) Door GL te integreren in Mens en maatschappij ontstaan er meer contacturen met de docent en meer gelegenheid om levens- of ethische vragen bij allerhande onderwerpen aan de orde te stellen. Ervaart u in de praktijk ook voordelen van het invoegen van GL in een leergebied, hoe moeten we deze kansen beoordelen?
- 5) Mijn eigen ervaring is dat collega's aardrijkskunde, geschiedenis en economie op diverse scholen niet bepaald staan te trappelen om GL te gaan geven. Schoolleiders sluiten hiervoor vaak hun ogen. Hoe kunnen we voorkomen dat de output van de klassen die van deze docenten les krijgen, toch aan "GL-normen" voldoen?
- 6) Het integreren van vakken wordt door schoolleiders soms ook aangegrepen om bezuinigingen (aantal uren, lessen door lio's) door te voeren. Deze bezuinigingen worden soms gelegitimeerd door het vervallen van overlap en het bewust kiezen van de meest relevante leerinhouden. Wat zijn uw ervaringen op dit gebied?
- 7) Als we de balans opmaken van enkele jaren experimenteren en lesgeven in een geïntegreerd leergebied, wat zou u de scholen adviseren die nog geen keuze hebben gemaakt voor GL in Mens en maatschappij? En wat zou uw advies zijn in de richting van de scholen die GL wel hebben opgenomen in een geïntegreerd leergebied (Mens en maatschappij)?

Een aantal relevante conclusies uit de onlangs uitgekomen rapportage over de ontwikkelingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Bron: “Blijvend in beweging, vier jaar onderbouwontwikkeling”. Monitor Onderbouw 2005-2008. Zwolle, Onderbouw-VO.

- 1) Met name VMBO-scholen hebben vrij sterk ingezet op het creëren van leergebieden, terwijl HAVO/VWO-scholen de samenhang door middel van vakoverstijgende projecten willen bereiken. Leergebieden komen weinig voor op HAVO/VWO-scholen. Op het VMBO komt meer variatie voor, bijvoorbeeld combinaties van vakoverstijgende projecten en leergebieden.
- 2) Scholen vinden het nog erg lastig om de regie over hun schoolplan meer naar zich toe te trekken en minder afhankelijk te worden van vaste methoden.
- 3) De invloed van wet-en regelgeving op de veranderingen in het onderwijsleerproces en het onderwijsbeleid van de school zijn niet de enige factor van belang. Andere motieven voor verandering zijn de behoefte van docenten om te ontwikkelen en te experimenteren, en motivatieproblemen bij leerlingen die dwongen tot herbezinning op het bestaande onderwijsconcept.
- 4) In het schoolgebouw zien we iets vaker leerpleinen, studieruimtes en dergelijke. Ook staat het meubilair vaker in groepsopstelling, ten behoeve van samenwerkend leren. Toch blijft het traditionele leslokaal dominant.
- 5) Scholen hanteren vijf “dominante” ontwikkelrichtingen. De verwachte verschuivingen daarin in de toekomst, zijn:
 - vakken: traditionele vakkenstructuur (2005: 85%, 2007: 33%), 2008: 25%, naar 12%
 - vakken en projecten: naast vakonderwijs vakoverstijgende projecten. 2008: 40%, naar 28%
 - vakken, projecten en leergebieden: naast vakoverstijgende projecten een of meer leergebieden waarbinnen vakken geïntegreerd worden aangeboden. Van 10% naar 18%
 - vakken en leergebieden: naast vakken leergebieden, geen vakoverstijgende projecten. Van 21% naar 40%
 - competentie-/vraaggestuurd onderwijs: de school laat de vakkenstructuur volledig los en richt haar onderwijs in op basis van competenties en individuele leervragen. Blijft ongeveer op 4%.
- 6) Het onderscheid tussen kerncurriculum en differentieel deel zegt scholen weinig. Een deel van de scholen heeft wel keuzes gemaakt voor een schoolspecifieke invulling van de onderwijstijd die niet tot het kerndeel behoort. 33 Procent van de school-en teamleiders vult dit differentieel deel in met levensbeschouwing.
- 7) Volgens een groot deel van de respondenten is gebruik gemaakt van de verruiming van de bevoegdhedenregeling (ook wel “teambevoegdheid” genoemd). Dit is met name het geval in het VMBO.
- 8) Mens en maatschappij is het meest voorkomende leergebied: van de ingevoerde leergebieden is in 28% van de gevallen het leergebied Mens en maatschappij genoemd.