



Wat we ontvangen, zit in datgene wat we geven
Sint-Franciscus

EINDRAPPORT VISITATIES DE LEVENSBESCHOUWELIJKE DIMENSIE VAN HET ONDERWIJS AAN LERARENOPLEIDINGEN (LID VAN DE VKLO)

1 FEBRUARI 2020

EINDRAPPORT VISITATIES DE LEVENSBESCHOUWELIJKE DIMENSIE VAN HET ONDERWIJS AAN LERARENOPLEIDINGEN (LID VAN DE VKLO)

1 FEBRUARI 2020

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	4
1. Het visitatieproces: beschrijving en analyse	7
2. De brede professionele identiteit	12
2.1. Analyse	12
2.1.1. Maatschappelijke context	12
2.1.2. Verhouding tot de maatschappelijke context	14
2.1.3. Concretisering brede professionele identiteit	18
2.2. Waardering	24
2.3. Aanbevelingen.....	27
3. De kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing: vormen de drie concepten Transcendentie, Contingentie en Traditie een levende werkelijkheid?	30
3.1. Analyse	30
3.1.1. De drie concepten uit de basiskennis (rk) en de appendix... 30	
3.1.2. Een narratieve aanpak.....	34
3.1.3. Een interdenominatieve en een denomintieve (katholieke) benadering.....	34

3.1.4. Tenslotte	36
3.2. Waardering	37
3.3. Aanbevelingen.....	38
4. De bijdrage aan de identiteitsvorming van scholen en van de Hogeschool	41
4.1. Analyse	41
4.1.1. Rol van docenten godsdienst/levensbeschouwing op de hogeschool.....	41
4.1.2. Samenwerking met het werkveld	41
4.1.3. Bijdrage van studenten/afgestudeerden.....	42
4.2. Waardering	43
4.3. Aanbevelingen	44
Bijlage I: Schema: opleiding/datum visitatie/visitatoren	47
Bijlage II: Format voor de zelfevaluatie	51
Bijlage III: Ter overdenking: reflectie van Fontys Kind en Educatie	56

VOORWOORD

Voor u ligt het eindrapport met de conclusies van de visitaties die gehouden zijn op de lerarenopleidingen, die lid zijn van de VKLO. Deze visitaties hebben in opdracht van het VKLO-Bestuur plaats gevonden tussen 6 november 2018 en 23 januari 2020. Zij stoelen op het visitatiekader en het format voor het zelfevaluatieverslag die door de leden van de VKLO zijn geaccordeerd.

Het kernthema is de levensbeschouwelijke dimensie van het onderwijs op die Hogescholen. In dit rapport worden bij de waarderingen en aanbevelingen geen namen van hogescholen gegeven. In de analyse worden bij de voorbeelden wel enkele opleidingen genoemd. De specifieke, voor de betreffende hogeschool geldende conclusies zijn terug te vinden in de deelrapporten. Dit eindrapport is geschreven door de commissievoorzitter die bij alle visitaties de constante factor was.

Dit eindrapport bevat de algemene tendensen die uit de rapporten voor de opleidingen kunnen worden gedestilleerd. De visitatiecommissies waren van wisselende samenstelling. Als in dit rapport de visitatiecommissie wordt genoemd, wordt met de daarop volgende opmerking bedoeld dat deze gevolgtrekking betrekking heeft op meerdere opleidingen, niet noodzakelijkerwijs op alle, dat het hier volgens de voor-

zitter om een noemenswaardige tendens gaat.

In dit eindrapport worden geen opmerkingen gemaakt over het aantal toegekende of gewenste studiepunten voor het vak godsdienst/levensbeschouwing hoewel daarover wel afspraken zijn gemaakt bij de lancering van de kennisbasis. Het denken in studiepunten veronderstelt een modulaire ordening, terwijl alle opleidingen streven naar een ander ordeningsmodel, dat de verkaveling in louter modules probeert te overstijgen. Bovendien is de professionele identiteitsvorming een voortdurend proces van ontwikkeling dat niet in kwantiteit, in studiepunten valt uit te drukken. Studenten geven lessen levensbeschouwing in de stage. Die zijn ook belangrijk voor hun eigen levens-/wereldbeschouwelijke vorming. De betekenis daarvan valt niet in studiepunten weer te geven. Aan de andere kant is het wel van belang dat de brede professionele identiteitsvorming (met inbegrip van de persoonlijke vorming) als zodanig in doelen en inhouden wordt geformuleerd.

Alle opleidingen streven naar meer afstemming en samenhang in het curriculum, naar grotere gehelen, naar minder versnippering. Tegelijkertijd proberen

ze recht te doen aan de eigenheid van de vakdisciplines, met hun specifieke referentiekaders aan zienswijzen, vaktaal en sleutelbegrippen. Het vraagt van studenten een wendbare geest om met deze verschillende benaderingen om te gaan, maar ze zijn daartoe zeker in staat.

De brede professionele identiteitsvorming (met inbegrip van de persoonsvorming) geschiedt binnen de bedding van soms heftige curriculaire stroomversnellingen. Vandaar dat in dit eindrapport en in de rapporten voor de opleidingen opmerkingen worden gemaakt over curriculumontwikkeling. Ook de plek van het vak godsdienst/levensbeschouwing heeft daarmee te maken.

Tenslotte wil de commissievoorzitter de visitatoren bedanken voor de betrokken, plezierige en deskundige wijze van samenwerken. Het bestuur van de VKLO, daarin gesteund door de leden, is dank verschuldigd voor de wijze waarop het dit visitatieproces mogelijk heeft gemaakt.

Henk Swart,
Zalk, 1 februari 2020

1 HET VISITATIEPROCES: BESCHRIJVING EN ANALYSE

Het geraamte van elk (deel)rapport is gevormd door de drie onderwerpen zoals die ook te vinden zijn in het visitatiekader en in het format voor de zelfevaluatie: opleiden tot de (van zijn mentale beelden, overtuigingen en waarden) bewuste professional, die opgewassen is tegen de uitdagingen die op hem afkomen; het bijdragen aan de identiteitsvorming van basisschool en hogeschool; de kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing (kath.).

Elk van de drie onderwerpen is in de deelrapporten vanuit hetzelfde perspectief benaderd: beschrijving, analyse, waardering en aanbeveling(en). De aanbevelingen komen voort uit de koker van de visitatiecommissie(s). Zij zijn niet altijd direct of letterlijk terug te voeren op de reacties van de gesprekspartners. De aanbevelingen ontspruiten uit de analyses die de commissies hebben gemaakt. Het zijn vingerwijzingen hoe de opleiding zich volgens de commissies verder zou kunnen ontwikkelen. Het is aan de hogeschool wat zij daarmee doet.

In elk gesprek kwamen de drie blokken aan de orde (zelfbewuste professional, bijdrage identiteitsvorming schoolgemeenschap, kennisbasis), weliswaar met

een wisselend accent. De commissie had afgesproken dat gedurende de dag geen beelden zouden worden uitgewisseld zodat elk lid aan het eind van de dag zijn eigen mening kon vormen. De bisschoppelijk gedelegeerde van het betreffende bisdom was bij een aantal visitaties aanwezig als toehoorder. Deze visitatie is ontwikkelingsgericht en formatief, d.w.z. dat de commissie aanbevelingen doet op het niveau waarop de opleidingen zich bevinden en vanuit de context, waarin de opleiding moet opereren, t.a.v. de zone van de naaste ontwikkeling. De visitatie heeft niet betrekking op het verlenen van de Akte Godsdienst/Levensbeschouwing (rk). Dat is de verantwoordelijkheid van de bisschoppelijke gedelegeerde(n). De visitatie vanuit de VKLO bestrijkt het fundament, de kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing (kath.), waarop die Akte is gebaseerd.

De opleidingen hebben deze benadering als aangenaam ervaren. Eén lector noemde deze wijze van visiteren een voorbeeld hoe visitaties zouden moeten verlopen. Alle gesprekken zijn door de gesprekspartners als plezier en constructief ervaren. Uit de informele contacten valt op te maken dat het visitatieproces door alle betrokkenen als waarde-, zin- en betekenisvol is ervaren.

Dat geldt zowel voor het schrijven van de zelfevaluatie (een moment van bezinning, in de hectiek van een hogeschoolbestaan) voor de (open, opbouwende) gesprekken tijdens de dag van de visitatie, voor de afronding daarvan aan het eind van de zitting, als voor de waardering voor het visitatierapport. Soms is een verschil in beleving van de mondeling gegeven voorlopige bevindingen aan het eind van de visitatiedag en van de uitgebreide schriftelijke neerslag daarvan in het rapport.

In alle rapporten overheersen veruit de positieve punten. In elk rapport wordt slechts een paar zorg/ontwikkelpunten genoemd. Alle opleidingen hebben een waardevolle, krachtige kern. Vaak is sprake van één belangrijke risicofactor. Opleidingen moeten beoordelen of deze ook relevant is voor het algehele visitatie- en accreditatie-proces, dat binnen afzienbare tijd weer op stapel staat.

De commissievoorzitter doet de aanbeveling om het rapport voor de opleiding in brede kring te bespreken. Relevant is niet zozeer de inhoud van het visitatierapport zelve als wel het gesprek daarover. Dat brengt de ontwikkeling verder.

De volgende hogescholen zijn bezocht:

1. Thomas More Hogeschool (6 november 2018)
2. Hogeschool de Kempel (28 november 2018)
3. Katholieke Pabo Zwolle (20 maart 2019)
4. HAN Pabo (9 april 2019)
5. Saxion APO (16 april 2019)
6. Avans Pabo (14 mei 2019)
7. NHL Stenden Pabo (22 mei 2019)
8. HU Pabo (4 juni 2019)
9. Hogeschool Inholland Pabo (19 juni 2019)
10. Onderwijsbureau Meppel (2 juli 2019)
11. iPabo (20 november 2019)
12. Fontys Pabo (23 januari 2020)

De volgende hogescholen hebben om hun moverende redenen niet deelgenomen aan het visitatieproces: HS Leiden en De Nieuwste Pabo Sittard.

De commissievoorzitter is wel op visite geweest bij HS Leiden en De Nieuwste Pabo in Sittard om met verschillende betrokkenen te spreken over de stand van zaken en de ontwikkelingen.

Opleiden tot de bezielde professional die zich bewust is van zijn mentale beelden over goed, waar en schoon onderwijs, van zijn waarden en overtuigingen en die vanuit dat zelfverstaan zijn medemens, (een groep) kinderen en de wereld met innerlijke kracht en veel vertrouwen tegemoet kan treden.

2 DE BREDE PROFESSIONELE IDENTITEIT

2.1. Analyse

2.1.1. Maatschappelijke context

Volgens het Sociaal en Cultureel Planbureau kent Nederland een seculier-liberale meerderheid. Dat is uniek in de wereld. Er zijn landen met een seculiere meerderheid maar niet met een liberale dimensie. Het zijn dus minderheden in dit land, die enigszins hechten aan een zuilair verband, aan een herkenbaar en sterk uitgetekend godsdienstig profiel. Tegelijkertijd is de formeel-juridische structuur van het hele onderwijs hier te lande nog gegrondvest in een zuilaire structuur. Ouders uit die seculier-liberale meerderheid sturen hun kinderen wel in groten getale naar bijzondere (christelijke) scholen. Er is een grote aandacht voor zingevingvragen, buiten de traditionele kaders om. De antwoorden vanuit de traditie van de Verlichting laten zich in het publieke debat stevig horen (met uitschieters in de richting van over-rationalisering, vanuit de maakbaarheidsgedachte, zich uitend in o.a. verder gaande vormen van juridisering en via protocollen en procedures van bureaucratisering). Maar ook de Anti-Verlichting rukt weer op (met een overreactie vanuit de emotionele onderlaag van ons bestaan). Vooral radicaal rechts en het populisme roeren hun staart vanuit

angstige, onzekere, negatieve onderbuikgevoelens. De oeroude tegenstelling in de Nederlandse samenleving tussen de Randstad/Holland enerzijds en de buitengewesten anderzijds speelt heden ten dage weer sterk op. Ze wordt vermengd met nieuwe scheidslijnen, tussen randstedelijken en plattelanders, tussen hoog- en laagopgeleiden, met hun gescheiden leefwerelden, leefstijlen en levensoriëntaties (in de verzuilde structuur kwamen de verschillende milieus elkaar nog tegen in de kerk of in de politieke beweging), tussen de kosmopolitische ‘anywheres’, die gedijen in een globale wereld en de ‘somewheres’, die hechten aan het overzichtelijke, het vertrouwde, het lokale, het nationale.

Scholen in Nederland hebben de in de wereld unieke grondwettelijke vrijheid om binnen het kader van deugdelijkheidseisen hun levensbeschouwelijke, pedagogisch-onderwijskundige en organisatorische identiteit te kiezen en daar vorm aan te geven. Elke school kan haar eigen profiel ontwikkelen. Dat is een groot goed. Dat betekent ook dat de ene katholieke school de andere niet is en dat de protestants-christelijke buurschool niet lijkt op de levensbeschouwelijke evenknie even verderop.

Dit is de maatschappelijke werkelijkheid, waarin lerarenopleidingen moeten acteren. Zij moeten zich daartoe verhouden.

2.1.2. Verhouding tot de maatschappelijke context

Juist lerarenopleidingen staan in het brandpunt van deze maatschappelijk-culturele ontwikkelingen. Zij moeten studenten voorbereiden op een maatschappelijke context vol tegenstrijdigheden en paradoxen. Ze moeten bij aankomende leraren empathie, een houding van multi-perspectiviteit én van weerbaarheid stimuleren. Zij willen een bijdrage leveren aan de persoonlijk gekleurde levensbeschouwelijke en maatschappelijke vorming van hun studenten.

De vraag in hoeverre opleidingen erin slagen de aandacht van hun studenten te richten op de maatschappelijke werkelijkheid waarin zij en de basisscholen opereren, kan in generaliserende zin niet worden beantwoord. Het beeld is niet eenduidig in hoeverre studenten op de hoogte zijn van maatschappelijke achtergronden (kennis van maatschappelijke verschijnselen, structuren, omstandigheden, schaamte- en schuldculturen, sociaal-culturele karakteristieken

van buurten, wijken, dorpen en regio's). Sommige gesprekspartners hebben daarover wel hun zorg geuit. Niet alle studenten houden de actualiteit bij. Die kennis is voor een leraar onontbeerlijk al was het alleen maar om het gedrag van de kinderen en hun achtergronden te begrijpen. Wel is op alle opleidingen aandacht voor diversiteit en inclusiviteit.

Maatschappelijke ontwikkelingen en controversiële thema's komen de laatste jaren stormenderhand de klas binnen. De school is geen pedagogisch eiland meer. Studenten willen daarop worden voorbereid. Zij willen competent worden om met kinderen de dialoog aan te gaan zonder partij te kiezen maar ook zonder zich zelf te verloochenen. Op alle opleidingen wordt hier aandacht aan besteed (vooral de Zwarte Piet-discussie). Opleidingen en studenten vinden het vaak moeilijk om de grens te bepalen tussen daar waar een houding van inleving, begrip en doorvragen gewenst is en daar waar stellingname geboden is als het gaat om anti-humane uitlatingen over mensen en groepen buiten de klas. Daartoe door de commissie uitgedaagd, zijn studenten zeer bereid en gemotiveerd om hierover na te denken. Sommigen geven aan de grens te leggen bij racistische uitlatingen. Anderen interveniëren in fysieke ruzies tussen

kinderen en leren hen om op een geweldloze wijze, met woorden en gebaren, conflicten te beslechten. Ook in die zin ontwikkelen onze aankomende leraren zich als rolmodel voor opgroeiende kinderen.

Op de iPabo wordt de studenten in een uitstroomprofiel nadrukkelijk geleerd om onderscheid te maken tussen het veld, waarbinnen verschillende perspectieven kunnen en moeten worden ingenomen en het gebied waar normatieve stellingname(s) en interventies geboden zijn. Dit uitstroomprofiel ‘Diversiteit en kritisch burgerschap’ baseert zich op het model van Chantal Mouffe, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen agonisme en antagonisme. In het eerste geval is wel sprake van onenigheid maar niet van de behoefte de ander te vernietigen, dat is in het tweede wel het geval: de behoefte de ander van het speelveld te vagen. Omdat alle opleidingen (en basisscholen) aandacht moeten besteden aan burgerschapsvorming, wordt als uitzondering in dit rapport dit uitstroomprofiel expliciet als voorbeeld genoemd. Bovendien ligt hier een mogelijkheid om de levensbeschouwelijke vorming te verbinden met burgerschapsthema’s.

Lerarenopleidingen zijn een ontmoetingsplek van verschillende levensbeschouwingen, van studenten en medewerkers met een verschillende veelstemmige en veelkleurige persoonlijke identiteit, van studenten uit verschillende sociaal-economische milieus (al zal de middle-class oververtegenwoordigd zijn) van mannen en vrouwen (al zijn de vrouwen nog veruit in de meerderheid), van ‘witte’ en ‘gekleurde’ mensen (al is ‘wit’ de dominante kleur).

Al zijn lerarenopleidingen zich daarvan niet altijd bewust, zij verkeren in de unieke positie om de geconstateerde kloven in de samenleving te overbruggen, om maatschappelijke scheidslijnen te overschrijden, om de polarisatie in het publieke debat (vooral via de sociale media), het zwart-wit-denken, tegen te gaan. Zij leren hun studenten, de leraren van de toekomst, onze cultuurdragers, om meerdere perspectieven te kunnen innemen, zich te verplaatsen in de ander.

Alle bezochte opleidingen hechten aan dialogisch onderwijs. Contacturen zijn (weer) belangrijk. De onderlinge contacten en de relatie met opleidingsdocenten zijn vormend voor de aankomende leraren.

2.1.3 Concretisering brede professionele identiteit

Het begrip ‘brede professionele identiteit’ (de HU Pabo hanteert in navolging van Cok Bakker het begrip ‘normatieve professionaliteit’) bestaat uit drie componenten:

- De rol van de eigen persoon in de performance als leraar (persoonlijkheid, waarden, mentale beelden).
- Het vanuit de persoon, als subject, interpreteren *ván* en het reflecteren *óp* de beroepspraktijk, maar wel in relatie tot de ander (medestudenten, schoolopleiders, opleidingsdocenten) *én* vanuit een referentiekader aan zienswijzen en begrippen.
- De verhouding *tót* en verbinding *mét* de maatschappelijke context.

De brede professionele identiteitsvorming heeft te maken met: de confrontatie en ontmoeting met je zelf en de ander aangaan; bewust in het leven en in de maatschappij staan; bewust-zijn van je eigen persoonlijke identiteit in de beroepsuitoefening. Het raakt aan de diepere laag van het leraarschap.

Bij alle (!) bezochte opleidingen is de persoonsvorming het hart en de kern van de professionele identiteitsontwikkeling. De persoonlijke vorming, de brede identiteitsvorming en de levensbeschouwelijke vorming liggen in elkaars verlengde. Op alle (!) opleidingen voelen studenten zich gezien, gehoord en gewaardeerd. Ze voelen zich serieus genomen. Ze kunnen hun eigenheid ontwikkelen omdat zij hun docenten ook als authentiek ervaren. Zij spiegelen zich aan docenten.

De aandacht voor de unieke waardigheid van de mens is niet uitsluitend katholiek (zij is ook een kernstuk van het Humanisme) maar ze is nadrukkelijk ook katholiek. Het samen-leren en -werken, het samen-scholen behoort tot de kern van de identiteit van de bezochte opleidingen. In elk (deel)rapport komt het woord ‘gemeenschapszin’ terug. Gemeenschapszin is niet alleen katholiek maar is ook een wezenskenmerk van de katholieke identiteit van onderwijsorganisaties. Opleidingen streven naar een professionele cultuur, waar de positieve kanten van een familiecultuur (verbondenheid, solidariteit, sfeer, gezonde balans tussen nabijheid en afstand) bewaard blijven en de negatieve aspecten (in zich zelf gekeerd zijn, te weinig externe gerichtheid, defensief

tegenover kritiek, de gelederen altijd gesloten houden) bestreden.

In de loyaliteit jegens de studenten zoeken opleidingen naar een gezonde balans tussen nabijheid en (professionele) afstand.

De cultuur van samen leren, samen optrekken, van gemeenschapszin gedijt bij een hoge participatie van studenten in de lessen. Bij de meeste opleidingen is dit geen probleem, bij een enkele wel. In het laatste geval dreigt een discrepantie te ontstaan tussen de beleefde, gewenste en voorgeleefde identiteit én de werkelijkheid. Dat hier sprake zou zijn van een individualistische tijdgeest, vindt de visitatiecommissie te fatalistisch gedacht. In ons tijdsgewricht is ook een hang naar gemeenzaamheid en gezamenlijkheid.

De katholieke identiteit van scholen beweegt zich vaak als een fantoom in een cultuur van zwijgen en taboes. Dat heeft waarschijnlijk te maken met de angst van medewerkers in levensbeschouwelijk opzicht de maat genomen te worden óf zich zelf de maat te moeten nemen. Het directe verband dat gelegd wordt tussen de identiteit van de schoolorganisatie en de eigen (veelal veelkleurige, meerstemmige) persoonlijke identiteit kan verlamvend werken. In

de discussie over de nationale identiteit heeft de WRR indertijd een vruchtbaar onderscheid gemaakt tussen identiteit en identificatie. Identiteit is een glibberig begrip en kent de associatie met een onwrikbare kern, met afgrenzing. Identificatie is een wilsbesluit, een houding, een keuze. In onze discussie betekent identificatie: Met welke waarden, met welke schoolcultuur wil jij je als student, als medewerker identificeren? De vraag naar de cultuur van een organisatie is dus een andere dan de vraag naar ieders persoonlijke levensovertuiging.

Vanuit de aandacht voor de unieke persoon en de gemeenschap, voor ‘ik’ en ‘wij’, voor waarden als gemeenschapszin, rechtvaardigheid en solidariteit, kunnen opleidingen zich legitimeren als een katholieke gemeenschap. Wil jij als student en medewerker je verbinden, je identificeren met deze kernwaarden (die ook katholiek-christelijke wortels hebben) dan draag je bij aan de opleiding als (ook) een katholieke gemeenschap, ongeacht je persoonlijke levensovertuiging. Indien medewerkers en studenten zich met hart en ziel inzetten voor de bezieling van deze organisatie, dan dragen ze bij aan de katholieke identiteit van de opleiding, ook al wordt dit niet als zodanig beleefd of expli-

ciet benoemd. De aarzeling om hierin expliciet te zijn, is wel typisch katholiek. Millenials schijnen wat dit betreft minder schroom te hebben (onderzoek Toke Elshof*). Zij durven zich meer uit te spreken, kleur te bekennen. Dat biedt opleidingen ook kansen.

Op veel opleidingen wordt de identiteit uitgedrukt in schoolbrede vieringen en rituelen (o.a. solidariteitsacties, goede-doelen-acties). Rituelen en vieringen horen bij de katholieke traditie. In vieringen worden de gemeenschap en de deelnemer uitgetild boven de actuele tijd en specifieke ruimte. Het gebeuren komt in een transcendent licht te staan. De commissie vindt het te betreuren dat op een aantal opleidingen alleen nog maar klasse-vieringen bestaan. De christelijke feestdagen raken het hart van de gemeenschap. Wanneer behoefte bestaat aan een interdenominatieve benadering van een gemeenschapsbrede viering, dan kunnen ook relaties worden gelegd tussen bijvoorbeeld het Kerstfeest en de Lichtfeesten uit andere levensbeschouwelijke tradities, tussen Allerzielen (rk), Eeuwigheidszondag (prot.chr.) en het Joods en het Islamitisch Dodengebed.

Op alle opleidingen wordt gezocht naar meer samenhang en afstemming binnen het curriculum. Curriculaire verbanden worden vaak gezocht binnen een

zogenaamde beroepstaak, de rode draad binnen een bepaald semester. Onze samenleving schreeuwt op talrijke terreinen (jeugdzorg, gezondheidszorg, veiligheid, schuldsanering, onderwijs) om een interdisciplinaire benadering. De Pabo's komen hiermee dus tegemoet aan een maatschappelijke en onderwijskundige nood. De vakdisciplines hebben vanouds een sterke basis vanuit de wetenschap. Het interdisciplinaire heeft nog wankelende voeten. Dat blijkt wel uit de zoektocht van opleidingen naar hechte concepten die als basis, als onderlegger kunnen functioneren voor het integratieve verband in het curriculum. Die zijn vaak nog te zwak om als dragend en duurzaam integratief onderwijskundig principe te kunnen fungeren. De beroepstaken zijn te algemeen geformuleerd om op zichzelf sturend te kunnen zijn. Zij krijgen betekenis in en door het collegiaal overleg tussen opleidingsdocenten. Eén opleiding heeft een hecht ineengevlochten, diep doorwrocht curriculum, uitmondend in integratieve assessments en integratieve kennistoetsen. Deze opleiding staat voor de opgave, de uitdaging, om te borgen dat de kennisbases van al die schoolvakken in de integratieve toetsing op een haalbare en (vak)inhoudelijk verantwoorde wijze verwerkt worden.

Hier ligt een mogelijkheid voor opleidingen om in gezamenlijkheid een dergelijk integratief concept te ontwikkelen, waarbij enerzijds recht wordt gedaan aan de eigenheid van de vakdisciplines (eigen zienswijze op de werkelijkheid, specifiek begrippenapparaat, vaktaal) en waarbij anderzijds deze bijzonderheid wordt opgenomen in een vakoverstijgend kader.

2.2. Waardering

Opleidingen moeten een groot compliment krijgen voor het pedagogisch klimaat dat zij allemaal weten te realiseren. In de aandacht voor de persoon, voor de gemeenschap, voor de vorming van de persoon als het hart en de kern van de brede professionele identiteitsvorming kunnen de opleidingen zich legitimeren als (ook) een katholieke gemeenschap, ook al wordt dit niet door iedereen als zodanig beleefd.

Het is verheugend dat de voorbereidende vergadering in het najaar van 2018 het onderwerp ‘de brede professionele identiteit’ aan het visitatiekader heeft toegevoegd. Wat dit betreft kwam de visitatie op het juiste moment. Voor alle

opleidingen is dit een belangrijk issue. De aandacht hiervoor is bij sommigen van recente datum, bij anderen zit het in het dna.

De commissie heeft veel respect voor de toewijding, de deskundigheid en de inzet van de docenten en opleidingsverantwoordelijken met wie de commissie gesproken heeft. De docenten zijn voor studenten een rolmodel aan wie zij zich spiegelen.

De commissie wil ook nadrukkelijk haar waardering uitspreken voor de studenten met wie zij gesproken heeft. Ze is onder de indruk van hun genuanceerde oordeelsvorming, van hun motivatie om op school en in de klas humane omgangsvormen te realiseren, van hun loyaliteit en eerlijkheid richting de opleiding. Zij vormen weliswaar een (voor het gesprek met de visitatiecommissie) gemotiveerde en (vaak) geselecteerde groep, maar ze zijn wel de ware ambassadeurs van ons beroep en van onze opleiding. Vooral derde- / vierde-jaars-studenten identificeren zich met hun beroep, nemen daarvoor verantwoordelijkheid en kunnen daarop als leraar reflecteren. Eerste- en tweede-jaarsstudenten zijn nog vooral student, gericht op de korte termijn, op de

toets, op het directe nut. Alle (!) opleidingen zijn dus in staat om die verantwoordelijke, reflectieve houding in vier jaar te bewerkstelligen.

De commissie heeft ook respect voor de wendbare geest van studenten, waardoor zij in staat zijn om te dealen met al die verschillende referentiekaders (aan vaktaal, sleutelbegrippen, zienswijzen). Hun overlevingsmechanisme t.a.v. deze complexiteit is het in hun hoofd scheiden van al deze werelden. Als studenten het moeilijk vinden om de transfer te maken van het ene domein naar het andere en opleidingen vinden dit wel belangrijk, dan ligt hier een taak voor de hogescholen.

De commissie waardeert het streven van opleidingen naar meer samenhang en afstemming in het curriculum ten zeerste, maar plaatst hier en daar een vraagteken bij de wetenschappelijke hechtheid van de gekozen fundamenten voor die verbanden in het curriculum. Dat is ook moeilijk omdat voor deze interdisciplinaire aanpak weinig wetenschappelijke literatuur voorhanden is waar ook recht wordt gedaan aan de eigen referentiekaders van vakdisciplines (waaronder godsdienst/levensbeschouwing).

2.3. Aanbevelingen

- Blijf het pedagogisch klimaat en de cultuur van samen-scholen en gemeenschapszin borgen. Wijd nieuwe collega's zo in dat ook zij zich hiermee gaan identificeren. Doe wat dit betreft bij sollicitaties geen concessies ook bij krapte op de arbeidsmarkt.
- Koester het dialogisch onderwijs als motor van de brede professionele identiteitsvorming (met inbegrip van de persoonsvorming). Ga niet bezuinigen op contacturen.
- Ga samen met partners op zoek naar wetenschappelijk verankerde fundamenten voor integratieve verbanden in het curriculum. Gebruik binnen samenwerkingsverbanden (bijvoorbeeld VKLO, Radiant, Fontys) daarvoor de lectoraten (literatuurstudie naar de referentiekaders van de schoolvakken, naar wetenschappelijk verantwoorde integratieve verbanden, theorievorming).
- Wees of blijf waakzaam als het gaat om de participatie van studenten in de lessen. Neem (stimulerende of desnoods dwingende) maatregelen als dit achteruit zou gaan.

- Verbind de brede professionele identiteitsvorming (met inbegrip van de persoonsvorming) meer met maatschappelijke thema's als interculturaliteit en burgerschap.
- Veranker de gerichtheid op (kennis willen nemen van) de maatschappelijke werkelijkheid in de brede professionele identiteit.
- Voor zo ver van toepassing: Besteed (meer) aandacht aan de kennis van de maatschappelijke werkelijkheid (verschijnselen, ontwikkelingen, structuren, omstandigheden, gebeurtenissen, mentaliteiten) waarin het basisonderwijs moet acteren.



'De bedoeling van het onderwijs is: gaan op eigen voeten. Dat betekent aandacht voor de voetafdruk voor elk kind. Leren beweegt zich in een spoor (...) Mensen kunnen hun spoor zoeken, in het oude spoor of nieuwe sporen daarin maken (...) Dat betekent toewijding, inzet, naspeuren. (...).'

(pagina 5, zelfevaluatie rapport Avans)

3 DE KENNISBASIS GODSDIENST/ LEVENSBESCHOUWING

VORMEN DE DRIE CONCEPTEN TRANSCENDENTIE, CONTINGENTIE EN TRADITIE EEN LEVENDE WERKELIJKHEID?

*Bas Kusters, Beaming and
streaming, museum Rijswijk*

(uit het visitatierapport van de
Katholieke Pabo Zwolle)



3.1. Analyse

3.1.1. De drie concepten uit de kennisbasis(rk) en de appendix

De drie concepten uit de kennisbasis 'transcendentie, contingentie en traditie' zijn dynamische begrippen. Binnen een zekere begrenzing kunnen de

betekenis en de invulling daarvan variëren, afhankelijk van de levensfase, waarin iemand verkeert, van diens persoonlijke levensomstandigheden, zijn/haar afkomst, diep ingrijpende ‘life-events’ en van zijn/haar persoonlijkheid. Daardoor hebben deze begrippen een duurzaam karakter. Vooral het begrip ‘contingentie’ raakt aan een diep levensgevoel bij studenten. Gebleken is dat ‘contingentie’ ook de twee andere begrippen kan ontsleutelen.

Gaandeweg het visitatietraject is de commissievoorzitter steeds meer van overtuigd geraakt hoe waarde-, betekenis- en zin-vol deze drie concepten zijn voor de levensbeschouwelijke vorming van (aankomende en zittende leraren) én van leerlingen. De meeste leden van de visitatiecommissie zijn ook die mening toegedaan. Bijna alle opleidingen maken studenten vertrouwd met de drie concepten uit de kennisbasis. Eén opleiding maakt nadrukkelijk geen gebruik van de kennisbasis als onderlegger van het deelcurriculum godsdienst/levensbeschouwing. Zij hanteert de kennisbasis als één van haar inspiratiebronnen. Op een aantal opleidingen geven studenten blijkt niet alleen vertrouwd te zijn met de drie concepten maar zij slagen er ook in om eigen voorstellingen en beelden daarvan te maken, welke sturend zijn voor hun professioneel handelen op

dit vlak. Dit zijn ook de opleidingen waar de appendix uit de kennisbasis organisch verweven wordt met de drie concepten. Op andere hogescholen laten de docenten godsdienst/levensbeschouwing de studenten wel kennis nemen van de drie concepten maar ze zijn huiverig om deze bij de aankomende leraren te laten verinnerlijken zodat ze sturend kunnen worden voor hun handelen. Deze docenten baseren hun terughoudendheid op de abstracte formuleringen van de drie concepten. Zij werken liever met levensvragen. De commissie heeft een paar keer geconstateerd dat studenten op deze opleidingen aangeven wel met deze concepten uit de voeten te kunnen, ook in de praktijk! Naar het oordeel van de commissievoorzitter onderschatten deze docenten zichzelf en de studenten. In een aantal deelrapporten heeft de commissie aangegeven geen grond te zien voor de huiver om de kennisbasis te laten verinnerlijken. Aankomende leraren worden op alle domeinen geconfronteerd met vakconcepten, ‘vaktaal’. Zij vinden het vanzelfsprekend dat ook het vak godsdienst/levensbeschouwing vakconcepten kent. Dat geeft het vak bovendien status. Het voordeel van de landelijke kennisbasis(rk) is volgens de voorzitter bovendien een grotere herkenbaarheid en inzichtelijkheid, voor insiders én betrokken buitenstaanders. De vakconcepten binnen het vak godsdienst/levensbeschou-

wing raken echter meer een diepere lagen van ons mens-zijn dan die uit andere vakdisciplines. Dat verklaart volgens sommige gesprekspartners onze terughoudendheid om deze concepten bij studenten te laten verinnerlijken.



Een voorbeeld van de samenwerking tussen godsdienst/levensbeschouwing en de beeldende vakken.

(uit het visitatierapport van NHLStenden, Pabo Groningen)

3.1.2. Een narratieve aanpak

Alle opleidingen kiezen voor een narratieve benadering van de levensbeschouwelijke vorming van studenten én leerlingen. Op de meeste hogescholen wordt het verhalende verbonden met de verbeelding. Beelden en verhalen vormen een Siamese tweeling. Alle opleidingen besteden aandacht aan de waarden geladen, levensbeschouwelijke dialoog met kinderen. Filosofische en levensbeschouwelijke vragen van leerlingen worden door leraren verbonden met de boodschappen in verhalen uit de verschillende levens- en wereldbeschouwelijke tradities.

3.1.3. Een interdenominatieve en een denominatieve benadering

Alle opleidingen pogen recht te doen aan zowel een interreligieuze als aan de katholieke (vervat in de kennisbasis) benadering. Ze worstelen daar ook mee. Juist wat dit betreft zouden opleidingen veel van elkaar kunnen leren. De commissie heeft voorbeelden gezien waarbij de drie concepten uit de kennisbasis(rk) ook gebruikt worden voor het interdenominatieve perspectief. De drie concepten worden op respectvolle wijze ingevuld zowel vanuit andersgelovige tradities als vanuit de eigen katholieke bronnen.

De commissie vindt dit een belangrijk gegeven voor de VKLO. De iPabo bijvoorbeeld gebruikt de drie concepten ook voor de algemene, interdenominatieve benadering van het vak godsdienst/levensbeschouwing in de majorfase. Ook Hogeschool Thomas More gebruikt de drie concepten als sleutels voor een interdenominatieve benadering. HAN Pabo Nijmegen kiest voor het concept van het hermeneutisch-communicatief-levensbeschouwelijk leren als onderlegger voor de interdenominatieve benadering. Enigszins minimalistisch uitgedrukt beoogt dit concept dat leraren levensvragen van kinderen in een levensbeschouwelijke taal kunnen gieten en deze vragen en ‘kinderlijke’ observaties kunnen verbinden met verhalen uit levensbeschouwelijke tradities zoals de joods-christelijke. Een beter zelfverstaan is het doel. Deze benadering is ervaringsgericht, geen dictaat van bovenaf opgelegde geloofswaarheden. Zij is bruikbaar op alle scholen van welke signatuur dan ook. Voorwaarde is de aandacht voor het narratieve (zie ook 3.1.2.). De Katholieke Pabo Zwolle kent twee leerlijnen naast elkaar die innig met elkaar zijn verbonden, die voor godsdienst/levensbeschouwing en die voor Zingeving, Ethiek en Esthetiek (ZEE).

De HU Pabo gebruikt het ‘levensbeschouwelijk portret’ als het openen van een venster op de persoonlijke, levensbeschouwelijke identiteitsvorming en op zienswijzen uit de tradities.

3.1.4. Tenslotte

Op alle bezochte opleidingen waarden en ervaren studenten de vormende waarde van het vak godsdienst/levensbeschouwing voor hun brede professionele ontwikkeling (inclusief de persoonsvorming). Ook het voorbeeldgedrag van docenten is stimulerend. Hoewel de bevroegde studentenpanels waarschijnlijk geen doorsnee zijn van de studentenpopulatie, leert de ervaring dat wat zij te melden hebben breed in de opleiding gedeeld wordt.

Op veel opleidingen wordt in het eindproduct/de eindpresentatie/ het afstudeerproject aandacht gevraagd voor de levensbeschouwelijke dimensie van het onderwijs, zowel in brede als in smalle zin.

*De verbinding tussen
levensbeschouwelijke vor-
ming en drama (in Rome)*

(uit het visitatierapport van
de HU Pabo)



3.2. Waardering

De samenstellers en componisten van de kennisbasis (rk) moeten achteraf, aan het eind van het visitatieproces, een groot compliment krijgen voor de vrucht van hun denken. De kennisbasis is een bruikbaar instrument gebleken om zowel de brede als de smalle (katholieke) professionele vorming van aankomen-

de leraren gestalte te geven. Op een aantal opleidingen is de implementatie volledig geslaagd.

Dat aankomende leraren het vak godsdienst/levensbeschouwing als vormend en waardevol ervaren voor hun persoonlijke en professionele ontwikkeling, is een groot compliment voor de docenten.

Het is ook te waarderen dat opleidingen op zoek zijn naar een concept, waardoor zij zowel het interdenominatieve als het denominatieve met elkaar kunnen verbinden.

De verbinding tussen het verhalende en de verbeelding(kunstvakken) is inspirerend.

3.3. Aanbevelingen

- Leer van die opleidingen die erin slagen om studenten niet alleen vertrouwd te maken met de kennisbasis maar ook om hen de drie concepten

zo te laten verinnerlijken dat deze sturend zijn voor hun professioneel handelen op dit vlak. Studenten zijn mans genoeg om hiermee, in de praktijk, uit de voeten te kunnen.

- Ga als opleidingen met elkaar het gesprek aan over een conceptuele onderlegger voor zowel de interdenominatieve als de denominatieve benadering. Dit rapport biedt een aantal mogelijkheden: de drie concepten uit de kennisbasis(rk) (Thomas More, iPabo), het hermeneutisch-communicatief-levensbeschouwelijk-leren (HAN Pabo, Fontys Kind en Educatie), de leerlijn Zingeving, Ethiek en Esthetiek (Katholieke Pabo Zwolle), het levensbeschouwelijk portret (HU Pabo). Maar wellicht zijn er nog andere benaderingen.
- Besteed aandacht aan maatschappelijke thema's als interculturaliteit en burgerschap, binnen het vak, en/of in verbinding en samenwerking met andere vakken/domeinen (pedagogiek, wereldoriëntatie, cultureel-maatschappelijke vorming).

4 DE BIJDRAGE AAN DE IDENTITEITS- VORMING VAN SCHOLEN EN VAN DE HOGESCHOOL

4.1. Analyse

4.1.1. Rol van docenten godsdienst/levensbeschouwing op de hogeschool

Op de meeste opleidingen hebben docenten godsdienst/levensbeschouwing een belangrijke stem in de identiteitsontwikkeling (in brede zin) van hun hogeschool.

4.1.2. Samenwerking met het werkveld

Alle opleidingen hebben intensieve samenwerkingsverbanden met het werkveld, zoals de (geaccrediteerde) constructen ‘Opleiden in de school’. De arrangementen in deze relatie hebben vooral betrekking op het opleiden, begeleiden van aankomende en zittende leraren, over financiële regelingen, taken en verantwoordelijkheden. In de meeste samenwerkingsverbanden speelt de levensbeschouwelijke dimensie van het onderwijs geen rol. Tijdens de gesprekken met directeuren en bestuurders uit het basisonderwijs kwam naar voren dat zij wel de behoefte hebben om de brede normatieve identiteitsvorming van aankomende leraren tot een issue te maken in het overleg met de opleiding. De vraag of zij waarde hechten aan de levensbeschouwelijke vorming

van studenten in katholieke zin (op grond van de kennisbasis) wordt wisselend beantwoord. Dat geldt ook voor de waardering van de Akte godsdienst/levensbeschouwing (rk). Voor sommigen is dit een voorwaarde voor een vaste benoeming. Anderen hebben die eis recentelijk laten vallen of voeren die weer in. Het beeld in den lande is zeer wisselend. Opvallend is hoe dit afhangt van de instelling van de schoolbestuurder. Die bepaalt hoe individuele scholen hier in staan. Directeuren en schoolbestuurders in het noorden des lands, in het oosten en in Rotterdam hechten zeer aan de katholieke identiteit van hun scholen (dat hoeft niet voor alle leraren het geval te zijn) en drukken dat ook uit in hun beleid. In het zuiden wordt de katholieke identiteit veel impliciet beleefd, soms zelfs ontkend of weggestopt. Maar als de visitatiecommissie doorvraagt, blijkt op een dieper liggende laag wel degelijk emotionele waarde gehecht te worden aan de katholieke nestgeur. Bepaalde katholieke rituelen of verhalen uit de Bijbel of uit de traditie mogen niet afgeschaft worden, dan breekt verzet uit onder leraren.

Een kwalitatief goede katholieke school verweeft de levensbeschouwelijke, pedagogische, onderwijskundige en organisatorische draden van haar identiteit

tot een eigen patroon en organisch geheel.

Saxion APO heeft in de intensieve samenwerking met het werkveld een actuele visie op het katholiek onderwijs geformuleerd:

- richtinggevende humanitaire waarden uit de katholiek-christelijke traditie: solidariteit, verantwoordelijkheid, menswording, perspectief en engagement; deze waarden worden gelust aan hoogfeesten uit de christelijke traditie.
- een aantoonbare verbinding met de pedagogiek van de hoop.
- reflectie op de beroepsidentiteit, tot uitdrukking gebracht in de dagelijkse onderwijspraktijk.
- levensbeschouwelijke, sociale activiteiten, verbindende school-specifieke feesten/gedenkmomenten.
- verbinding met de joodse, christelijke, islamitische verhaaltraditie.

4.1.3. Bijdrage van studenten/afgestudeerden

De vraag in hoeverre studenten en afgestudeerden in staat zijn een bijdrage te leveren aan de identiteitsvorming van hun (basis)scholen, kan niet in generali-

serende zin worden beantwoord. Veel hangt af van de context. Als een school of een schoolbestuur de levensbeschouwelijke identiteit agendeert en tot een issue maakt binnen de schoolontwikkeling, dan komen studenten/afgestudeerden in een gespreid bedje terecht en kunnen ze ook aan het gesprek hierover een zinvolle bijdrage leveren. Als dat niet het geval is, wordt het voor hen veel moeilijker. Ze willen (uitzonderingen daargelaten) zich immers graag aanpassen aan de bestaande cultuur.

4.2. Waardering

De commissie waardeert het hoe opleidingen steeds intensiever samenwerken met het werkveld. De schotten tussen opleiding, schoolbestuur, school worden steeds meer doorboord. Het opleiden en begeleiden van aankomende en zittende leraren wordt steeds meer een gezamenlijke verantwoordelijkheid. De commissie vindt het zorgelijk dat in die samenwerking de levensbeschouwelijke identiteitsvorming in brede en smalle zin bij de meesten niet aan bod komt.

De commissie waardeert het dat studenten en afgestudeerden een bijdrage

kunnen leveren aan de identiteitsvorming van hun basisschool, mits de voorwaarden daarvoor gunstig zijn.

De commissie is positief over de post-hbo-opleiding Identiteitscoördinator, die op drie plekken in het land wordt aangeboden (Enschede, Nijmegen, Rotterdam), met wisselend succes. In het oosten des lands is deze een doorslaand succes. Op deze wijze kan de levensbeschouwelijk vorming van afgestudeerden/nieuwe collega's in een doorgaande lijn worden getrokken (de scholen zijn bewust met dit thema bezig). Ook zouden de drie concepten uit de kennisbasis op een concentrische wijze steeds terug kunnen keren. De studenten/afgestudeerden/nieuwe collega's kunnen zich optrekken aan de identiteitscoördinatoren op hun school. Zij kunnen wat dit gebied betreft gedijen in een inspirerende en stimulerende schoolcultuur.

4.3. Aanbevelingen

De belangrijkste aanbeveling uit het hele rapport is dat opleidingen in de samenwerkingsverbanden met het werkveld de levensbeschouwelijke iden-

titeitsvorming van aankomende leraren zowel in brede (zie hoofdstuk 2: de brede, normatieve professionele identiteit) als in smalle zin (zie hoofdstuk 3: de kennisbasis r.k.) nadrukkelijk agenderen. Formuleer gezamenlijk beleid in deze. De commissie is van mening dat de tijd daar nu rijp voor is. Bespreek in deze context of het bezit van de Akte godsdienst/levensbeschouwing gewenst, noodzakelijk of niet nodig is (gezien de inhoud van het programma).

Elshof, T. (2008). *Van huis uit katholiek. Een praktisch theologisch, semiotisch onderzoek naar de ontwikkeling van religiositeit in drie generaties van rooms-katholieke families*. Delft, Eburon 2008.



BIJLAGEN



BEZOCHTE OPLEIDINGEN, DATA EN VISITATOREN

- | | | |
|--------------------------------------|------------------|---|
| 1. Thomas More Hogeschool, Rotterdam | 6 november 2018 | <ul style="list-style-type: none">• Han Bakker (NHL Stenden Pabo)• Monique Santegoets (Fontys Pabo)• Bert Thole (Katholieke Pabo Zwolle)• Henk Swart (VKLO, vz) |
| 2. Hogeschool de Kempel, Helmond | 28 november 2018 | <ul style="list-style-type: none">• Jos van den Brand (Thomas More Hogeschool)• Vera van Jaarsveld (Avans Hogeschool)• Nicole Schubert (HAN Pabo)• Henk Swart (VKLO, vz) |
| 3. Katholieke Pabo, Zwolle | 20 maart 2019 | <ul style="list-style-type: none">• Toos Scheen (HAN Pabo)• Margriet Elschot (HU Pabo)• Henk Swart (VKLO, vz) |

4. HAN Pabo, locatie Nijmegen	9 april 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Mipo Descheemaeker (Katholieke Pabo Zwolle) • Henk Swart (VKLO, vz) • Monique de Jong (Hogeschool Inholland) (wegens ziekte verhinderd)
<hr/>		
5. Saxion APO, Enschede	16 april 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Han Bakker (NHL Stenden) • Gerrie van Deuren (Hogeschool de Kempel) • Monique Santegoets (Fontys Pabo) • Henk Swart (VKLO, vz)
<hr/>		
6. Avans Pabo, Breda	14 mei 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Nicole Schubert (HAN Pabo) • Janne Nouta (Thomas More Hogeschool) • Henk Swart (VKLO, vz)

7. NHL Stenden Pabo, locatie Groningen	22 mei 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Everard Stege (Saxion APO) • Myrthe Kelder (Katholieke Pabo Zwolle) • Henk Swart (VKLO, vz)
8. HU Pabo, Utrecht	4 juni 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Monique de Jong (Hogeschool InHolland Pabo) • Sander Kamphuis (Saxion APO) • Han Bakker (NHL Stenden) • Henk Swart (VKLO, vz)
9. Hogeschool Inholland Pabo, Alkmaar	19 juni 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Angela Dol (Hogeschool iPabo) • Angela Brintjes (Fontys Pabo) • Henk Swart (VKLO, vz)

10. Onderwijs- bureau, Meppel	4 juli 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Edwin van der Zande (HU Pabo), • Henk Swart (VKLO, vz)
<hr/>		
11. Hogeschool iPabo, Amsterdam & Alkmaar	20 november 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Jos van den Brand (Thomas More Hogeschool) • Olav Boelens (HU Pabo) • Henk Swart (VKLO, vz)
<hr/>		
12. Fontys Pabo, Den Bosch	23 januari 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Erik van Kerkhoff (Thomas More Hogeschool) • Jos van den Brand (Thomas More Hogeschool) • Henk Swart (VKLO vz)

I **FORMAT VOOR EEN BONDIGE NOTITIE M.B.T. DE VISITATIE GODSDIENST/LEVENSBSCHOUWING**

Ten geleide

De vragen voor de visitatie kunnen naar behoefte zowel puntsgewijs als op een narratieve wijze benaderd worden. Het is wenselijk om bij de beantwoording niet alleen beschouwingen ten beste te geven maar ook voorbeelden aan te dragen (bijvoorbeeld delen van portfolio's, interviews, beeldverslagen, uitspraken van studenten, kinderen, directeuren p.o., collega's, enz.) en eventueel traceerbare verwijzingen op te nemen, opdat de leden van de visitatiecommissie zich voorafgaande aan het bezoek voorlopige beelden kunnen vormen.

1. Bijdrage aan de brede identiteitsvorming van de (aankomende) leraar

- 1.1. Leveren de modules/onderwijsarrangementen op het gebied van levensbeschouwing, zingevingsvragen en maatschappelijke vragen een bijdrage aan de vorming van een zelfbewuste professional.
 - (a) die zich bewust is van zijn waarden, zijn wereld- en levensbeschouwelijke overtuigingen, zijn mentale beelden van goed onderwijs, die van

- hem zelf en die van zijn (aanstaande) collega's;
- (b) die vanuit dat zelfverstaan (Kelchtermans) en dat zelfbewustzijn de kracht ontwikkelt om de uitdagingen (die vanuit de samenleving op hem en het onderwijsteam afkomen) het hoofd te bieden (empowerment);
 - (c) die zicht heeft op maatschappelijke, culturele en godsdienstige ontwikkelingen en daarop in het contact met (groepen) leerlingen weet te reageren?

2. Bijdrage aan de identiteitsvorming van de schoolgemeenschap

Twee verschillende perspectieven:

- 2.1. Bieden de modules/ onderwijsarrangementen op het gebied van levensbeschouwing, zingevingsvragen en maatschappelijke vragen de aankomende leraar aanknopingspunten om in de laatste fase van zijn opleiding of aan het begin van zijn loopbaan in het onderwijs, samen met collega's, een bijdrage te leveren aan de (verdere) identiteitsvorming van de schoolgemeenschap, waarbinnen hij als leraar (in spé)

functioneert?

- 2.2. Leveren de docenten godsdienst/levensbeschouwing - in samenspraak met mede-docenten, curriculumontwikkelaars, leidinggevend - een bijdrage aan de (verdere) identiteitsvorming van het instituut waarbinnen zij hun functie uitoefenen?

3. De in- en uitvoering van de kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing

1. In hoeverre hebben studenten die de lessen godsdienst/levensbeschouwing volgen een voorstelling van de concepten transcendentie, contingentie en traditie? En waaruit blijkt dat?
2. In hoeverre kunnen studenten tijdens hun stage of als beginnende beroepsbeoefenaren in hun praktijk deze drie concepten vormgeven? Waaruit blijkt dat?
3. In hoeverre herkennen werkgevers/directeuren de drie concepten in het professioneel handelen van de leraren als ze lessen Godsdienst/levensbeschouwing geven?

4. In hoeverre spelen de drie concepten een rol bij de identiteitsvorming van de lerarenopleiding als geheel? (zie ook vraag 2.2.)
5. Hoe veel steun ervaren docenten Godsdienst/levensbeschouwing bij de in- en doorvoering van de Kennisbasis. En van wie (niet)?
6. Hoe worden de modules Godsdienst/levensbeschouwing door studenten gewaardeerd. Hoe is die (hoge, lage, middelmatige) waardering van studenten te verklaren?
7. In hoeverre is er een samenhang met andere curriculumonderdelen van de opleiding? Voorbeelden:....
8. In hoeverre worden de concepten verbonden met de thema's genoemd in de Appendix? Voorbeelden:.....

4. Begripsverheldering

De identiteit van de school is een gedeeld ‘verhaal over de kwaliteit van de school, dat het gedrag van de betrokkenen bij de school richt. (Van der Zee, Th.& Van Eersel, S. (2011). *Schoolontwikkeling en identiteit. Een handreiking voor bestuurders in het katholieke basisonderwijs*. P.41. Woerden:

“Identiteit kan blijken uit het verhaal dat de directeur, leerkrachten, bestuurders, ouders en niet te vergeten leerlingen vertellen. Het is daarbij belangrijk om de verhalen van al deze betrokkenen te verbinden tot één verhaal van de school. Hoe zijn deze met elkaar te verbinden? En hoe kan het gezamenlijke verhaal van de school worden verbonden met de katholieke traditie?” (Hermans, Chr. & Van der Zee, TH. (2009). *Identiteit als verhaal van de school*. Budel: Daimon.)

III TER OVERDENKING

Uit het zelfevaluatierapport van Fontys Kind en Educatie: Een reflectie op de drie concepten uit de kennisbasis. Hoe worden de concepten ontvangen?

De concepten blijken vaak taaie concepten te zijn en blijven iets abstracts houden. ‘Transcendentie’ en ‘contingentie’ zijn immers theologische begrippen die in het onderwijs niet zo vaak worden genoemd – niet bij andere vakken en ook niet in de stagepraktijk. Het merendeel van de studenten heeft tot de eerste LEVO-bijeenkomsten nog nooit van deze woorden gehoord. Daarbij zijn het begrippen die een brede waaier aan mogelijke ervaringen bestrijken, en bovendien ervaringen die een erg persoonlijk karakter hebben en niet altijd even vanzelfsprekend (meer) zijn in onze samenleving. Tegelijkertijd zijn het onze bevindingen dat deze begrippen wél vaak van harte ontvangen worden door studenten die in hun eigen opvoeding al in aanraking zijn gekomen met katholieke rituelen en verhalen. Voor hen geven deze begrippen een diepere inhoud aan wat deze rituelen en verhalen voor hen betekenen, ofwel: het is juist aan de hand van deze begrippen dat zij kunnen verwoorden wat deze rituelen en verhalen voor hen betekenen. Zonder dat hierover cijfers voorhanden

zijn, komt het hoofdbegrip ‘traditie’ hierbij vaak terug en krijgt dit vorm in de lessen over vieren die deze studenten graag geven.

Er is ook een groep studenten die wel affiniteit heeft met spiritualiteit maar niet direct (of van huis uit) met de katholieke geloofstraditie vertrouwd is. We ondervinden regelmatig dat deze studenten zich aangetrokken en geïnspireerd voelen door het concept ‘transcendentie’. Zij omarmen dit begrip als een tegenhanger van, en een correctie op, de ideologie van de maakbaarheid die niet slechts in het onderwijs maar in onze gehele samenleving zo breed aanwezig is. Dat betekent lang niet altijd dat deze categorie studenten ook daadwerkelijk kiest voor de Akte van Bekwaamheid. Wél zien wij regelmatig, dat in hun verantwoording voor het Diploma Openbaar Onderwijs ook het ervaren van transcendentie een plaats krijgt. Abstracte concepten? Waarom zeggen we dat deze concepten iets van hun abstract karakter blijven behouden en dat ze nog meer mogen gaan ‘leven’? Dat heeft diverse redenen. In een redelijk kort tijdsbestek moeten deze begrippen (1) inhoudelijk voor studenten worden uitgelegd, (2) geïllustreerd met (les)voorbeelden uit het basisonderwijs én (3) gerelateerd aan hun eigen ontwikkeling. Er is daarbij weinig literatuur op het niveau van

studenten waarnaar verwezen kan worden, en praktijkvoorbeelden moeten door docenten vaak zelf worden gezocht of uitgedacht. Ook voor docenten is het nog steeds een uitdaging om met deze concepten te ‘spelen’, zoals in de VKLO kennisbasis met het thema Ik ga op reis... gebeurt. De concepten zijn misschien nog te veel ‘als concept’ inhoud van de lessen, terwijl het juist bekende contexten en thema’s kunnen zijn die door het concept van nieuwe en diepere betekenissen kunnen worden voorzien (zie pagina 51 in de kennisbasis). De concepten vormen namelijk niet alleen een prima inspiratiebron voor de smalle identiteit, maar zeker ook voor de brede identiteit.

VKLO | VERENIGING
KATHOLIEKE
VERENIGINGEN

SECRETARIAAT VKLO

Deurneseweg 11, 5709 AH Helmond

e-mail: info@vklo.nl

telefoon: 0492 514 400