

Constructieve bijval van opleiders

Bloemlezing van feedback op het curriculum-
voorstel van de beroepsgroep

KERNREDACTIE

Het VDLG-bestuur kreeg in het traject 'KerncurriculumGL' de tip van docenten om bij lerarenopleiders feedback te vragen op het voorstel voor het kerncurriculum (KC), zoals dat in het openingsartikel is te lezen. In deze bijdrage publiceert de (kern)redactie een bloemlezing van feedback op het KC vanuit de opleidingen.

De citaten hieronder komen vanuit FHTL: Fontys in Utrecht (Juliëtte van Deursen, Mirte Martinus en Jos de Pater), FLOT: Fontys in Tilburg (Kees Hamers), RUG te Groningen (Michaël Kruiper), ICLON te Leiden (Marije Verkerk), Universiteit voor Humanistiek (UvH) te Utrecht (Marco Otten), Centrum voor Onderwijs en Leren UU (COLUU) te Utrecht (Arwin van Wilgenburg), Vrije Universiteit (VU) te Amsterdam (Jochem Quartel), CHE te Ede (Laurens Snoek en Jan Marten Praamsma) en TST: *Tilburg School of Catholic Theology* (Olav Boelens, Melanie Broos, Monique van Dijk en Natascha Kienstra). De citaten zijn verbonden aan de opleidingsafkortingen. De redactie koos de categorieën.

Enthousiasme en instemming

De opleidingen zijn positief gestemd over het initiatief en de inhoud van het KC. FHTL: "We zijn enthousiast over de compactheid van het voorstel en de duidelijke, evenwichtige samenstelling van de cognitieve inhoud, vaardigheden en ontwikkelingsaspecten."

RUG: "Namens de lerarenopleiding GL van de Rijksuniversiteit Groningen en vanuit mijn rol als docent Religie & Levensbeschouwing reageer ik met enthousiasme op het voorstel."

COLUU: "Ik vind het een zeer mooi conceptdocument en ik zou hier als opleider en vakdocent prima mee uit de voeten kunnen. In de kern kan ik het van harte onderschrijven en daarom mijn complimenten voor deze opzet!"

FLOT: "Fijn dat het steeds overzichtelijker wordt. Als we over een kern willen spreken, moeten we ook tot een kernachtig document kunnen komen."

Benadrukken samenhang kennis en (persoons)vorming

Veel opleidingen benadrukken de sterke wens voorafgaand aan het KC om het (persoons)vormende aspect en het kennisaspect van het vak in een vruchtbare samenhang met elkaar te brengen.

VU: “Het voorstel kennis en vorming niet tegen elkaar uit te spelen, maar allebei recht te doen en zo te komen tot een synthese onderschrijf ik.”

COLUU: “Ik juich het voornemen toe om de genoemde en vaak gevoelde spanning tussen het vormende aspect en het kennisaspect binnen het vak te willen overstijgen. De wijze waarop dit in dit document gedaan wordt, vind ik een mooie aanzet daartoe. Waarbij zij opgemerkt dat kennis, mits betekenisvol gemaakt, ook vormend is. Zo interpreteer ik het domein ‘kennis verwerven’.”

CHE: “In de wens om een vruchtbare samenhang aan te brengen tussen het vormende en kennisaspect van het vak, herkennen we ons in sterke mate. We zijn die steeds meer gaan beschouwen als oneigenlijk.” (...) “Hij zou wel eens eerder organisatorisch van aard kunnen zijn dan principieel.” (...) “Vorig jaar trokken we deze conclusie: ‘Wezenlijk is de overtuiging dat het verwerven van kennis op zich al vormend is’.”

ICLON: “De spanning tussen (persoons)vorming en kennis zie ik niet zo.” (...) “Ik zie vorming als iets dat gebeurt tijdens (en als gevolg van) het leren van inhoudelijke kennis en het oefenen van vaardigheden.”

RUG: “Het document sluit aan op de hoofddoelen in het onderwijs. Biesta spreekt in dit verband over subjectificatie, socialisatie en kwalificatie.”

Verhouding kennis en vaardigheden

Er is verschil in opvatting over hoe in het KC de verhouding moet zijn tussen kennis en vaardigheden en/of waarop de nadruk moet komen te liggen.

UvH: “Ik onderschrijf het primaat op vaardigheden. Hoe de benoemde kennisdomeinen hiervoor faciliterend zijn of welke relatie ze hebben zou nog meer moeten worden uitgewerkt.”

TST: “Wij zijn geporteerd van vaardigheden eerst. Juist bij levensbeschouwing gaat het erom kennis toe te passen en te doorleven in je dagelijkse bestaan. Kennis ondersteunt en doet vaardigheden ontwikkelen. Levensbeschouwing = doen.”

FHTL: “Compliment dat de vaardigheden voorop staan en dan de kennisdomeinen. Wij zouden bij de drie hoofdvaardigheden wel de volgorde veranderd willen zien: leren kennis verwerven komt voor verhouden tot of denken over.”

CHE: “De scheiding tussen kennis en vaardigheden doet soms kunstmatig aan en is alleen op pragmatische gronden zinvol.” (...) In samenhang bieden vakvaardigheden en kennisdomeinen een evenwichtig programma, waarin het vak goed herkenbaar is. Samenhang van kennis en vakbekwaamheid is daarin wel belangrijk.”

COLUU: “De vaardigheidsdomeinen moeten mijns inziens niet apart van de kennisdomeinen worden geoefend en aangeboden. Wil er werkelijk van een synthese tussen vorming en kennisverwerving sprake zijn, dan zullen die kennisdomeinen moeten worden benaderd vanuit de vaardigheden. In de eerste plaats vanuit de vaardigheid ‘kennis verwerven’.”

FLOT: “Kennisdomeinen en vakvaardigheden zijn omgedraaid in volgorde. Ik blijf het een moeilijke vinden. Het suggereert een volgorde in belangrijkheid, die er volgens mij niet is. Ik weet niet of het visueel mogelijk is om zichtbaar te maken wat in de inleiding staat dat kennis en vaardigheden samen opgaan bij het leren omgaan met betekenisvraagstukken.”

ICLON: “Ik zou het zwaartepunt van het vak willen leggen bij het ontwikkelen van vaardigheden op het gebied van kritisch evalueren van de betekenis en invloed van religie en levensovertuigingen op de wereld om hen heen, en daarnaast op het bewust worden en formuleren van en reflecteren op de eigen waarden, overtuigingen en het eigen handelen.”

VU: “Waarom vaardigheden eerst en pas daarna kennis? De reden is waarschijnlijk dat de kennis een middel is tot de vaardigheden. Je kunt de vraag stellen of kennis hier niet wordt gereduceerd in zijn functie.”

FLOT: “Bij kennisdomeinen algemeen zou ik pleiten voor kennis over en kennis maken met levensbeschouwelijke praktijken. Zo het er nu staat lopen we het gevaar dat levensbeschouwing vooral als een cognitieve activiteit wordt gezien en niet primair als een activiteit.”

RUG: “Voor het voortbestaan van het vak kan het geen kwaad om ook te wijzen op de kennisdomeinen. Veel verschillende vakken zijn, als het goed is, met de pedagogische spits bezig. Specifieke kennis van levensbeschouwelijke kernconcepten of stromingen zijn toebedeeld aan ‘ons’ vak. Het kan helemaal geen kwaad om te wijzen op het belang van kennis over het fenomeen religie (in de maatschappelijke context).”

Discussie over het begrip ‘zingeving’

Sommige reacties laten zien dat er geen eenduidigheid is over het begrip ‘zingeving’.

ICLON: “Ik vraag me af of er nog een duidelijk verschil is tussen zingeving en levensbeschouwelijke zingeving.”

COLUU: “Het lijkt mij overbodig om te spreken van ‘op levensbeschouwelijke wijze zingeven aan het leven.’ Ik kan me niet goed indenken dat je op niet-levensbeschouwelijke wijze aan zingeving kunt doen. Zingeving lijkt me bij uitstek een levensbeschouwelijke activiteit.”

FHTL: “Leren levensbeschouwelijk zingeven zouden wij graag veranderd zien in leren levensbeschouwelijk denken. Zingeven is in het onderwijs niet beoordeelbaar en dus ook minder geschikt om in leerprocessen te eisen.”

COLUU: “Ik zou de eerste vaardigheid denk ik breder formuleren: leren denken over zingeving. Zingeving klinkt mij te actief, in de zin dat je daarmee voorbij lijkt te gaan aan de mogelijkheid dat het leven zichzelf als zinvol openbaart of dat gebeurtenissen of anderen zich als zinvol aan je voordoen. De cruciale vraag is: geef je zin aan iets dat essentieel zinloos is, of herken je in dat zijn (esse) iets wezenlijks dat je niet anders dan als zinvol kunt leren waarderen? In het actiever geformuleerde ‘leren levensbeschouwelijk zingeven’ klinkt voor mij het levensbeschouwelijk perspectief dat bedacht is op transcendentie onvoldoende door.”

De verhouding met levensbeschouwelijke anderen

Sommige opleidingen wijzen op het belang van anderen en van gemeenschapsvorming, maar er zijn er ook die wijzen op meer dan alleen de omgang met levensbeschouwelijke anderen.

COLUU: “Ik zou niet beginnen met ‘de dialoog met zichzelf’. Zelfbewustzijn ontstaat niet in eerste instantie in dialoog met mezelf, maar in relatie met de omgeving en anderen die een appel op mij doen, mij tot reflectie dwingen enzovoorts. Je wordt pas persoon in relatie tot anderen en binnen een samenleving met bepaalde tradities en verhalen.”

TST: “Leerlingen moeten zich niet alleen ‘leren verhouden’, maar zullen ook ‘constructief moeten samenleven’ (gemeenschapsvorming).”

CHE: “Intrigerend is de veronderstelling dat de leerling per definitie ‘is’ tussen mensen met een andere levensbeschouwing, terwijl we ook de leerlingen willen dienen in hun ‘zijn’ te midden van mensen met dezelfde overtuiging en manier van leven. Dat laatste is zelfs hard nodig om ze te leren zich tot anderen met een andere overtuiging te verhouden: weten waar de ander staat, veronderstelt dat je iets weet van waar je zelf staat en hoe je daar gekomen bent.”

VU: “Wat maakt dat alleen het levensbeschouwelijk omgaan met anderen genoemd wordt? Horen het levensbeschouwelijk omgaan met de natuur, de tijd, de dieren, het goddelijke, het lijden, het eigen leven er dan niet bij?” (...) “Het is bovendien maar de vraag of ik verkeer tussen mensen ‘met andere levensbeschouwingen’. Ik heb soms namelijk het gekke idee dat ik helemaal niet verkeer tussen mensen die een levensbeschouwing hebben. Ook geen andere.”

Praktijkgerichtheid en haalbaarheid

Sommigen noemen het belang van praktijkgerichtheid en praktische haalbaarheid.

UvH: “Naast feedback op dit product is mijns inziens feedback op het proces belangrijk: door veel betrokkenen ook in het werkveld bij dit curriculum te betrekken, vergroten jullie het draagvlak. Erg belangrijk en blijf dat doen.”

COLUU: “Ik zou het fantastisch vinden als we de helft van al die subvaardigheden systematisch zouden kunnen oefenen. Dat bedoel ik niet ironisch, maar wil je dit alles daadwerkelijk in een curriculum tot uitdrukking brengen, dan kan het woordje ‘kern’ weg. We zijn vaak een één-uursvak en dan niet eens in elk leerjaar.”

RUG: “Het lijkt een compact voorstel, wellicht compacter, evenwichtiger en daarmee realistischer dan eerdere documenten.” (...) “Opnieuw, net als in mijn reactie op een eerder curriculumvoorstel, stel mij de vraag of het mij als docent lukt om dit allemaal te bereiken.”

De status of aard van het stuk

Twee opleidingen gaan in op wat je de status of de aard van het stuk kunt noemen.

FHTL: “Wie is de geadresseerde van dit stuk? We veronderstellen dat dit het basisstuk wordt, waar vanuit stukken richting ministerie en dergelijke geschreven gaan worden.”

TST: “Het VDLG kerncurriculum vinden wij geen uitgeschreven curriculum. Om misverstand in titels te voorkomen gaat onze voorkeur voor dit document uit naar: ‘Leidraad voor een curriculum’.”

Specifieke feedbackpunten

Tot slot enkele punten die samen niet in één categorie zijn onder te brengen.

FHTL, ICLON en VU geven aan niet zo goed te begrijpen waarom contingentie een begrip is.

FLOT: “Bij relevantie zou ik sterker benadrukken dat er naast het pedagogische argument een maatschappelijk argument is: de leerling komt in een levensbeschouwelijk diverse samenleving terecht en moet daarmee leren omgaan, ook omwille van (verdere humanisering van) de samenleving zelf.”

ICLON: “Ik mis de vaardigheid om kennis te gebruiken om kritisch, zelfstandig te kunnen denken en onderbouwd te oordelen over (de berichtgeving over) religieuze en levensbeschouwelijke verschijnselen.” (...) “Ik mis ruimte voor de groeiende groep niet-geïnstitutionaliseerde religie en levensbeschouwingen, zowel atheïsme/agnosticisme als nieuwe religieuze bewegingen.”

FHTL wil in de passage “christelijke en humanistische wortels van de Nederlandse cultuur” de humanistische wortels “elementen” noemen, TST wil daar de islamitische wortels bij zetten.