



Speelruimte voor dialoog
en verbeelding

Bas van den Berg

θπ



Speelruimte voor dialoog en verbeelding

Basisschoolleerlingen maken kennis met religieuze verhalen

Een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek

Bas van den Berg

Narratio

Promotor:

Prof. dr. C. Bakker

Copromotor:

Dr. K.H. ter Avest

Speelruimte voor dialoog en verbeelding
Basisschoolleerlingen maken kennis met religieuze verhalen
Een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek

Staging dialogue and imagination
Familiarizing primary school pupils with religious stories
A narrative development-oriented research
(with a summary in English)

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan de Universiteit Utrecht op gezag van de rector magnificus prof.dr. G.J. van der Zwaan, ingevolge het besluit van het college voor promotoren in het openbaar te verdedigen op dinsdag 11 februari 2014 des middags om 2.30 uur.

door

Bastiaan Willem Pieter van den Berg
geboren op 10 januari 1953 te Bergschenhoek

Opgedragen aan

team en leerlingen van basisschool de Polsstok, Amsterdam Zuid-Oost,
team en leerlingen van basisschool de Wonderboom, Amersfoort-Noord,
mijn ouders die mij in staat stelden door te leren
en mijn geliefde leraar, rabbijn Yehuda Aschkenasy (1924-2011).

Colofon

ISBN 978 90 5263 899 7

NUR: 706

Copyright © 2014 Theologische uitgeverij Narratio,
Postbus 1006, 4200 CA Gorinchem.

Niets uit deze uitgave mag vermenigvuldigd worden en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie, microfilm, digitale bestandskopie, luisterboek, Digiboek, Internet-PDF of op welke andere wijze dan ook, behoudens voor eigen gebruik, zonder voorafgaande toestemming van de uitgever c.q. de auteur. Citaten tot maximaal vier regels zijn toegestaan, grotere citaten vallen onder het overnamerecht waarvoor toestemming is vereist, tenzij gedaan in het kader van een recensie.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	4
Voorwoord	9
Hoofdstuk 1: Probleemstelling, doelstelling, vraagstelling en indeling	11
1.1 Inleiding	11
1.2 Verlegenheidssituatie	12
1.3 Drievoudige verkenning	16
1.4 Doelstelling	34
1.5 Onderzoeksvraag & deelvragen	35
1.6 Onderzoekspopulatie	36
1.7 Aanpak	36
1.8 Relevantie	38
1.9 Indeling	38
Hoofdstuk 2: In dialoog met de beeldtaal van religieuze verhalen	43
2.1 Inleiding	43
2.2 'Goede dialoog' bij Buber en Bakhtin	46
2.3 Dialogisch leren en onderwijzen	57
2.4 'Goede dialoog' in de basisschool	59
2.5 Het concept dialogische responsiviteit	62
2.6 De kracht van (religieuze) verhalen	64
2.7 De wereld van verhalen	70
2.8 Religieuze verhalen en poëtische taal	73
2.9 De wereld van de lezer tegenover de wereld van het verhaal	77
2.10 Metaforische sensitiviteit	79
2.11 Dialogische responsiviteit en metaforische sensitiviteit bij leerlingen van 8-15 jaar	79
2.12 Betekenis en zin ontdekken door dialogische responsiviteit en metaforische sensitiviteit	84
Hoofdstuk 3: De beeldtaal van religieuze verhalen leren interpreteren	87
3.1 Inleiding	87
3.2 Verbeelding als mentale dynamiek	88
3.3 Verbeelding als mentale dynamiek in de educatie	93
3.4 De poëtische en ethische werking van verbeelding	99
3.5 Het concept inventieve verbeelding	103
3.6 Verbeelding en religie	104

3.7	Verbeelding en/in religieuze verhalen	106
3.8	Verbeelding in creatieve interpretatie	109
3.9	Het concept creatieve interpretatie	111
3.10	Inventieve verbeelding en creatieve interpretatie bij leerlingen van 8-15 jaar	111
3.11	Betekenis en zin ontdekken door inventieve verbeelding en creatieve interpretatie	115
3.12	Kenmerken van inventieve verbeelding en creatieve interpretatie	118
Hoofdstuk 4: Methodologie voor een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek		121
4.1	Inleiding	121
4.2	Een interpretatieve onderzoeksstrategie	105
4.3	Kwalitatief onderzoek	128
4.4	Een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek	131
4.5	Een overzicht van fasen, onderdelen en instrumenten in het onderzoek	135
4.6	Instrumenten voor dataverzameling	137
4.7	Instrumenten voor de analyse van creaties/expressies	141
Hoofdstuk 5: Verkenning context, vooronderzoek, verkenning werkwijzen en verkenning religieuze verhalen		158
5.1	Inleiding	157
5.2	Op zoek naar een nieuwe praktijk van levensbeschouwelijk leren	158
5.3	De context voor levensbeschouwelijk leren op beide scholen	161
5.4	De bekendheid van leerlingen met (religieuze) verhalen	164
5.5	De bekendheid van leerkrachten met (religieuze) verhalen	169
5.6	Een model voor creatief levensbeschouwelijk leren (2007)	171
5.7	De verkenning van creatieve werkwijzen	173
5.8	Ervaring met en reflectie op de zes creatieve werkwijzen	177
5.9	De verkenning van beide religieuze verhalen	180
Hoofdstuk 6: Ontwerp en uitvoering van het narratief ontwikkelingsgericht onderzoek		187
6.1	Inleiding	187
6.2	Vorbereiding van het empirisch onderzoek op beide scholen	188
6.3	Het ontwerp van de draaiboeken voor de onderzoeksweken	191
6.4	Beschrijving van de onderzoeksweken op beide scholen	209
6.5	Overzicht van verzamelde expressies in het narratief ontwikkelingsonderzoek	215

Hoofdstuk 7: Analyse van de expressies bij de Esternovelle	221
7.1 Inleiding	221
7.2 Beschrijving en analyse van de beeldende expressies	221
7.3 Beschrijving en analyse van de literaire/verbale expressies	236
7.4 Beschrijving en analyse van de ludieke expressies	246
7.5 Beschrijving en analyse van de reflexieve expressies	254
7.6 Beschrijving en analyse van de interactieve expressies	264
7.7 Karakteristieken en patronen in de interpretaties van de leerlingen	269
Hoofdstuk 8: Analyse van de expressies bij de Jozefsaga	273
8.1 Inleiding	273
8.2 Beschrijving en analyse van de beeldende expressies	287
8.3 Beschrijving en analyse van de literaire en verbale expressies	287
8.4 Beschrijving en analyse van de ludieke expressies	287
8.5 Beschrijving en analyse van de reflexieve expressies (stripverhalen)	296
8.6 Beschrijving en analyse van de interactieve expressies	302
8.7 Karakteristieken en patronen in de interpretaties van leerlingen	320
Hoofdstuk 9: Twee meervoudige gevalsstudies	325
9.1 Inleiding	325
9.2 Interpretaties eigen expressies door leerlingen van de Polsstok bij de Esternovelle	326
9.3 Interpretaties eigen expressies door leerlingen van de Wonderboom bij de Esternovelle	330
9.4 Interpretaties eigen expressies door leerlingen van de Polsstok bij de Jozefsaga	333
9.5 Interpretaties eigen expressies door leerlingen van de Wonderboom bij de Jozefsaga	336
9.6 Karakteristieken en patronen in de interpretaties van de leerlingen van hun expressies.	341
9.7 Verheldering van gevonden karakteristieken en patronen vanuit de vier concepten	345
9.8 Verhalend portret van vier leerlingen van de Polsstok	353
9.9 Verhalend portret van vier leerlingen van de Wonderboom	360
Hoofdstuk 10: Conclusies, discussies en implicaties	367
10.1 Inleiding	367
10.2 Een leeromgeving voor dialogiseren en metaforiseren	368
10.3 Vormen van dialoog en de eigen interpretaties van leerlingen	373
10.4 Verbeelding en de eigen interpretaties van leerlingen	380

10.5	Betekenis en zin ontdekken door het stimuleren van dialoog en verbeelding	384
10.6	Antwoord op de centrale onderzoeksvraag	388
10.7	'Metaforiseren met kinderen': een pleidooi voor een kinderhermeneutiek	391
10.8	'Samen zin en betekenis ontdekken': een pleidooi voor een pedagogiek van zingeving	397
10.9	Een leerlijn 'samen betekenis en zin ontdekken' op de basisschool	404
10.10	Professionalisering van leerkrachten	406
10.11	Gevolgen voor de opleidingen leerkracht basisonderwijs	408
	Literatuurlijst	411
	Samenvatting	439
	Summary	445
	Curriculum Vitae	450
	Lijst met codes van data, materialen en instrumenten (digitaal dossier)	452
	Lijst met codes van data, materialen en instrumenten (materieel dossier)	453

Voorwoord

De titel van dit promotieonderzoek “Speelruimte voor dialoog en verbeelding” treft precies de activiteiten waar ik me in mijn werkzame leven mee bezig heb gehouden. In mijn onderzoek en in mijn lessen en cursussen heb ik steeds de ruimte gezocht om te blijven spelen, de ruimte ook waarin verbeelding een kans kon krijgen. Van nature ben ik een verbinder en zoek ik steeds in dialoog contact met mensen van allerlei pluimage. Natuurlijk staat de titel vooral voor het onderzoek dat ik op de twee basisscholen De Wonderboom in Amersfoort en De Polsstok in Amsterdam heb verricht in de afgelopen vijf jaar (2008-2013). In het voorjaar van 2008 liep mijn eerste termijn van het lectoraat Dynamische Identiteitsontwikkeling aan de Marnix Academie af. In een gesprek met twee leden van het College van Bestuur, Karel Aardse en Barbara de Kort, werd duidelijk dat de Marnix Academie het lectoraat graag wilde voortzetten en mij als lector de gelegenheid wilde geven om te promoveren. Gedurende deze tweede termijn kreeg ik van de Marnix Academie twee dagen per week om aan deze promotie te werken. Hiervoor dank ik hen heel hartelijk!

In de zomer van 2008 heb ik contact gezocht met prof. dr. Cok Bakker, hoogleraar levensbeschouwelijke vorming binnen de Faculteit der Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht. Samen met dr. Ina ter Avest (VU) heeft hij mij op stimulerende en kritische wijze begeleid bij het schrijven van dit proefschrift. Met genoegen kijk ik terug op de vele intensieve en kritische gesprekken die wij met elkaar gevoerd hebben.

De oogst van deze vijf jaar theoretisch en empirisch onderzoek ligt nu voor u. In de uitvoering van het onderzoek ben ik deels vertrouwde en deels nieuwe wegen gegaan. Dit had te maken met de specifieke vraagstelling van het onderzoek:

‘Op welke wijze stimuleren dialoog en verbeelding leerlingen van de basisschool tot het maken van eigen interpretaties van religieuze verhalen en zo tot het ontdekken van betekenis en zin?’

Door een instrument te ontwikkelen voor de analyse van vijf soorten (creatieve) expressies van de leerlingen, heb ik geprobeerd om een antwoord te vinden op bovenstaande vraagstelling. Op de achtergrond van het onderzoek speelt een vraag die momenteel actueel is in het basisonderwijs: *‘Kunnen leerlingen van de nieuwe generaties culturele, levensbeschouwelijke en religieuze bronnen op een persoonlijke wijze exploreren en ontdekken?’*

Veel mensen binnen en buiten de Marnix Academie hebben mij in de afgelopen vijf jaar gestimuleerd om dit onderzoek uit te voeren en tot een goed einde te brengen. Ik ben hen daarvoor enorm dankbaar. Speciaal noem ik enkele mensen die van bijzondere betekenis waren in deze periode: Jos Roemer, Hartger Wassink, Johan van den Berg, Monique Leijgraaf, Kees Meijlink, Elizabeth Rigg, Maarten en Jochem van den Berg, Bram Hogendoorn, Cocky Fortuin-van der Spek, Pim Mol, Aat van der Harst, Ineke van Keulen, Marianne Pijl, Dullyna van den Herik, Barbara de Kort en Abigail Pater.

Ik hoop van harte dat de nieuwe inzichten over en bouwstenen voor een vernieuwde praktijk van levensbeschouwelijk onderwijs die in dit onderzoek zijn ontwikkeld, een bijdrage mogen leveren aan de verdere uitbouw van creatief levensbeschouwelijk leren van alle leerlingen in het basisonderwijs. Als leerkrachten, opleidingsdocenten en Pabostudenten enthousiast raken voor de hier ontwikkelde werkwijze, is mijn missie geslaagd.

Hoofdstuk 1:

Probleemstelling, doelstelling, vraagstelling en indeling

1.1 Inleiding

In het eerste hoofdstuk presenteer ik de probleemstelling, de doelstelling en de vraagstelling van het onderzoek; verder beschrijf ik de aanpak en de indeling van deze studie. Het domein van onderzoek is levensbeschouwelijk leren en onderwijzen op de basisschool. Het onderwerp van onderzoek is betekenisverlening aan en zinontdekking met behulp van religieuze verhalen door basisschoolleerlingen, gestimuleerd door dialoog en verbeelding.

In de probleemstelling beschrijf ik uit welke praktijkvragen dit onderwerp is voortgekomen en wat de specifieke verlegenheidssituatie is waarvoor dit onderzoek antwoorden zoekt. In paragraaf 1.3 verken ik drie aspecten van de verlegenheidssituatie vanuit praktijk en theorie en worden enkele sleutelbegrippen verhelderd.

Bij de doelstelling (1.4) formuleer ik welke kennis dit theoretisch en empirisch onderzoek zal opleveren. Bij de formulering van de onderzoeksvraag en de deelvragen (1.5) omschrijf ik op welke vragen ik antwoord wil vinden door het uitvoeren van een narratief ontwikkelingsgericht onderzoek dat toegespitst wordt in het schrijven van twee meervoudige gevalstudies.¹

De onderzoekspopulatie wordt gevormd door leerlingen van groep 6 van twee basisscholen (1.6). De vraagstelling van het onderzoek is gerelateerd aan de leeftijdsgroep van leerlingen van 9 à 10 jaar die op een aan hun leeftijd gebonden wijze leren, zich ontwikkelen en de werkelijkheid ontdekken. Leerkrachten en leerlingen van twee basisscholen participeren in de opzet en de uitvoering van het praktijkonderzoek: *De Wonderboom* in Amersfoort Noord en *De Polsstok* in Amsterdam Zuidoost. Beide scholen waren al betrokken bij eerder onderzoek en bij projecten van het lectoraat *Dynamische Identiteitsontwikkeling* (DIO).² In een

1 Clandinin, 2000, 2007; Egan, 1986; Bruner, 2002; Webster & Mertova, 2007; Verhesschen, 2003; Kohler-Riessman, 2008; Letschert, Letschert, Grabbe & Greven, 2006; Letschert, 2007; Josselson, 2011; Vgl. Braster, 2000; Yin, 2003; Hutje & Van Buren, 2006; Swanborn 2010a en 2010b. Voor een verdere verantwoording van de terminologie, zie hoofdstuk 4. In deze studie gebruik ik afwisselend de termen 'narratief ontwikkelingsgericht onderzoek' en 'narratief ontwikkelingsonderzoek'.

2 Het lectoraat Dynamische Identiteitsontwikkeling (DIO) is ingesteld in 2004 aan de Marnix Academie in Utrecht. Het bestrijkt drie terreinen, te weten: de ontwikkeling van de dynamische identiteit van leerlingen, leerkrachten en scholen; de creatieve levensbeschouwelijke ontwikkeling en vorming van leerlingen en 'waarden-geladen' zingeving bij leerkrachten en scholen. De auteur van dit onderzoek is sinds de start lector binnen dit lectoraat.

vorig onderzoek heeft één groep 6 van de Wonderboom actief geparticipeerd.³ Bij een klein vooronderzoek (hoofdstuk 5) waren meerdere groepen 4 en 6 uit beide scholen betrokken. In paragraaf 1.7 typeer ik het theoretisch en empirisch onderzoek als een narratief, ontwikkelingsgericht onderzoek vanuit de interpretatieve onderzoekstraditie. De fasering van het gehele onderzoek in een uitgebreide verkenning (probleemverkenning in theorie en praktijk, contextanalyse, verkenning werkwijzen en verkenning religieuze verhalen), een theoretisch en een empirisch onderzoek, wordt toegelicht.⁴ In paragraaf 1.8 beschrijf ik de theoretische en praktische relevantie van het onderzoek. In 1.9 wordt de inhoud van elk van de tien hoofdstukken van deze studie kort weergegeven.

1.2 Verlegenheidssituatie⁵

Beide basisscholen die betrokken zijn bij dit onderzoek, hebben de ambitie tot het verder ontwikkelen van ‘creatief levensbeschouwelijk leren’ op de basisschool.⁶ Dat is een ambitie van beide scholen, die gezien traditie en fase van schoolontwikkeling, op verschillende wijzen wordt vormgegeven.⁷ Beide scholen beogen een ontwikkeling van een leerlijn levensbeschouwelijk leren, waarbij leerlingen zelf subject zijn van het leerproces. Op de ene school, de Polsstok, beoogt men deze leerlijn zoveel mogelijk in het kader van de Brede School-ontwikkeling vorm te geven. Onder die noemer werken drie scholen, een levensbeschouwelijke, een islamitische en een openbare basisschool, samen aan een praktijk van samen leren en samen leven. Op de andere school, De Wonderboom, zoekt men naar een nieuwe koers waarbij enerzijds de diversiteit in de leerlingenpopulatie onder ogen wordt gezien en anderzijds wordt gezocht naar nieuwe vormen om alle leerlingen te betrekken bij een leerlijn levensbeschouwelijk leren. De geformuleerde ambitie op deze twee scholen is herkenbaar op andere basisscholen in Nederland. Recent onderzoek in Zeeland

3 De Wonderboom participeerde in een theorie- en praktijkonderzoek naar levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van leerkrachten (2004-2008). Vgl. Rigg & Van den Berg, 2008.

4 Vgl. het overzicht van alle fasen en instrumenten in het onderzoek in hoofdstuk 4.5.

5 De term ‘verlegenheidssituatie’ ontleen ik aan Harinck, 2006.

6 *Creatief levensbeschouwelijk leren* is de omschrijving van een model voor levensbeschouwelijk leren dat in 2007 ontwikkeld is, onder andere door de auteur van dit onderzoek. Het model staat aan de basis van de werkwijzen die met leerkrachten van beide betrokken basisscholen zijn verkend in het najaar van 2009. Vgl. hoofdstuk 5.

7 De term ‘ambitie’ ontleen ik aan Castelijns, Koster & Vermeulen, 2009, die de term ‘probleemstelling’ te negatief geladen vinden. Een ‘ambitie’ formuleren duidt op het benoemen van een ‘wenkend perspectief’. De collectieve ambitie van de Polsstok is in diverse documenten geformuleerd, zowel in rapportages van het meerjaren traject rond de levensbeschouwelijke ontwikkeling van kinderen van Stichting Bijzonderwijs onder de titel: ‘*Samen zin ontdekken*’ (Van den Berg, 2004), als in de rapportage van Ter Avest & Clement (2008) ‘Samen School Maken in DE Bijlmer’. Op de Wonderboom is de ambitie geformuleerd in een visiedocument op onderwijs uit 2011, onder de titel ‘Respect voor eigenheid, beroep op eigenaarschap en aandacht voor je eigen wijze’.

naar een nieuwe wijze van levensbeschouwelijk leren voor het bijzonder en het openbaar onderwijs toont aan dat de behoefte aan nieuwe vormen van levensbeschouwelijk onderwijs breed leeft.⁸

Op beide scholen blijkt uit de formulering van bovengenoemde ambitie dat de bestaande situatie op school ten aanzien van levensbeschouwelijk leren nog verwijderd is van de gewenste situatie. Er zijn obstakels te overwinnen op weg naar levensbeschouwelijk onderwijs, waarbij leerlingen subject in het leerproces zijn. Eén van de verlegenheidssituaties kwam aan het licht tijdens participatie van de Wonderboom aan een vorig praktijkonderzoek.⁹ Op de Polsstok werd eenzelfde situatie zichtbaar bij de deelname aan een langer lopend project rond levensbeschouwelijk leren van Stichting Bijzonderwijs.¹⁰ Deze verlegenheidssituatie werd na gezamenlijke bezinning met beide scholen door mij als onderzoeker in twee vragen geformuleerd:

1. Hoe zou een leeromgeving eruit zien die het levensbeschouwelijk leren van alle leerlingen in interactie met een levensbeschouwelijke vraag, thema of bron zou stimuleren?
2. Hoe zouden *alle* leerlingen op beide scholen op een uitnodigende manier kennis kunnen maken met culturele en religieuze verhalen uit culturele en religieuze tradities?

De eerste vraag is een vraag naar de vormgeving van levensbeschouwelijk leren in een leeromgeving waarin leerlingen subject van leren kunnen worden. Dat vraagt om de inrichting van een leerrijke omgeving, waarbinnen leerlingen - individueel én samen - een levensbeschouwelijke vraag, thema of bron kunnen verkennen en onderzoeken om zo betekenis te verlenen en zin te ontdekken. Het vraagt in feite naar een leeromgeving waarbinnen alle leerlingen in hun diversiteit in interactie met een verhaal of participatie aan een ritueel tot eigen betekenisvolle en zinvolle interpretaties kunnen komen.

De tweede vraag laat zien dat deze twee scholen het belangrijk vinden dat *alle* leerlingen op een uitnodigende manier kennis maken met verhalen uit culturele en religieuze tradities. Levensbeschouwelijke en religieuze verhalen zijn volgens beide scholen dragers van wijsheid, ervaring en inzicht, en die verhalen verdienen het om gekend en toegeëigend te worden door nieuwe generaties.¹¹

8 Parlevliet, Van den Berg & Zondervan (red.) (2013). *Het kind en de grote verhalen. Levensbeschouwelijk leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: Kwintessens.

9 Zie noot 3.

10 Rigg & Van den Berg (2008). *Identiteit ontwikkel je samen*. Vgl. noot 7.

11 Beide betrokken scholen zijn basisscholen met resp. een christelijke (Wonderboom) en een levensbeschouwelijke

De verlegenheid op beide scholen bestaat hierin, dat veel leerkrachten wel ervaring hebben met het vertellen of voorlezen van deze verhalen in de context van een dagopening, maar weinig of geen ervaring om de verhalen door leerlingen zelf te laten exploreren en ontdekken. Hoe zou een pedagogiek en didactiek eruit kunnen zien, waardoor leerlingen *individueel én samen* op een speelse wijze vertrouwd raken met de symbooltaal van deze verhalen? Zouden leerlingen deze verhalen ook zelf kunnen leren interpreteren? En wat voor vaardigheden hebben zij daarvoor nodig? Op welke mentale vermogens van leerlingen wordt een beroep gedaan als het om het individueel én samen interpreteren van een cultureel of religieus verhaal gaat?

De bestaande praktijk van levensbeschouwelijk onderwijs op beide scholen, zo stellen leerkrachten in beide scholen vast, stelt de leerlingen onvoldoende in staat subject te worden van levensbeschouwelijk leren. De momenten hiervoor blijven veelal beperkt tot de dagopening en tot deelname aan enkele belangrijke feesten door het jaar heen. De bestaande onderwijspraktijk voor levensbeschouwelijk leren wordt sterk door het gebruik van methoden bepaald.¹² De ervaring op de twee onderzoeksscholen weerspiegelt zich op andere basisscholen in het land. Zowel de ervaringen in het genoemde project in Zeeland als in scholen in de provincie Utrecht laten zien, dat de aandacht en ruimte voor levensbeschouwelijk leren beperkt blijft tot de randen van de dag.¹³ Tegelijkertijd wordt in visiedocumenten de wens uitgesproken (ambitie) jonge mensen te willen vormen tot ‘wereldburgers’ en tot mensen die nieuwsgierig, onbevangen en verwonderd in het leven staan. In het licht daarvan wordt kennismaking in alle groepen met waardevolle culturele en religieuze wijsheidstradities als wenselijk beschouwd.¹⁴ Overleg met beide scholen leidde er toe, in aansluiting op hun geformuleerde ambitie, om de focus in het onderzoek te richten op de vraag hoe *alle* leerlingen in beide scholen kennis zouden kunnen maken met waardevolle culturele en religieuze verhalen door een krachtige leeromgeving in te richten waarbinnen leerlingen zich levensbeschouwelijk zouden kunnen ontwikkelen. Hoe zou een krachtige leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren er uit kunnen zien? Wat verstaan we eigenlijk onder de levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen? Welke vermogens en vaardigheden dienen bij leerlingen ontwikkeld te worden willen ze levensbeschouwelijk kunnen leren? En hoe zouden leerlingen van de 21e eeuw kennis kunnen maken met culturele en religieuze verhalen

(Polstok) grondslag. Op beide scholen nemen culturele en religieuze verhaaltradities een belangrijke plaats in.

12 Beide scholen werken met een methode voor levensbeschouwelijk onderwijs. Op de Polstok werkt men met de methode *Hemel en Aarde*. Op de Wonderboom werkt men met de methode *Trefwoord*. Zie verder noot 19.

13 Vgl. verslagen van begeleiding van trajecten levensbeschouwelijke vorming in de regio Utrecht, opgesteld door het Kenniscentrum School en Identiteit van het Marnix Onderwijscentrum, over de periode 2008-2012.

14 Vgl. visiedocument de Polstok, 2010; visiedocument De Wonderboom, 2010-2011.

op een creatieve manier? Over dit onderwerp wil ik in deze studie theoretische en praktische kennis construeren. De verlegenheid met het onderwerp, evenals ideeën om deze verlegenheid te boven te komen, leven niet alleen binnen de twee onderzoeksscholen maar op veel meer bijzondere en openbare basisscholen in Nederland. Ideeën en gedachten over dit onderwerp zijn gearticuleerd in godsdienstpedagogische studies van de laatste twee decennia uit o.a. Nederland, België, Engeland en Duitsland.¹⁵ Uit deze literatuur blijkt dat er nog onvoldoende kennis bestaat over de vraag hoe leerlingen individueel én samen betekenis en zin kunnen ontdekken in hun kennismaking met culturele en religieuze verhalen. Ook is er tot nu toe onvoldoende kennis geconstrueerd over de bekwaamheid tot metaforiseren en dialogiseren van leerlingen in relatie tot hun kennismaking met religieuze verhalen.¹⁶

In de volgende paragraaf verken ik een drietal aspecten uit van de geformuleerde probleemstelling uit om vervolgens de doelstelling en de vraagstelling van het onderzoek te formuleren. Deze aspecten zijn:

1. Hoe ziet een leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren er uit die het mogelijk maakt om te symboliseren en te dialogiseren met religieuze verhalen?
2. Welke vermogens van leerlingen dienen geactiveerd te worden om hun levensbeschouwelijke ontwikkeling te stimuleren?
3. Hoe kunnen alle leerlingen op de basisschool kennis maken met de beeldtaal van levensbeschouwelijke / religieuze bronnen en hoe kunnen zij die symbooltaal leren begrijpen en interpreteren in hun zoektocht naar betekenis en zin?

In de verkenning van het eerste aspect wil ik verhelderen hoe de inrichting van een krachtige leeromgeving het levensbeschouwelijk leren van leerlingen met elkaar en met levensbeschouwelijke bronnen mogelijk maakt. In het licht

15 Miedema in Miedema & Vroom, 2002, pp.73-94; Lanser-Van der Velde in Miedema & Bertram-Troost, 2006, pp.93-103; Ter Avest in Miedema & Bertram-Troost, 2006, pp.241-252; Miedema in Alma, Janssen, Van Lier, Miedema & Van Spaendonck, 2000, pp.72-87; Pollefeyt & Bieringer in De Tavernier (red.), 2004, pp.19-47; Raes en Schmidt in Pollefeyt (red.), 2003, pp.117-128 resp. pp. 129-149; Miedema in Van Oers, Leeman & Volman (red.), 2009, pp. 69-78; Sterkens & Vermeer in Pollefeyt & De Boeck (red.) 2012, pp.51-77; Moyaert in Pollefeyt & De Boeck, pp. 203-227; Boeve in Pollefeyt & De Boeck, pp. 29-258; Roebben, 2007, Deel 2, pp.105-176; Roebben, 2012, pp. 23-60; Grimmith, 2000; Hull, 1991, 1998, 2001; Jackson, 1997, 2004, 2012a en 2012b; Stern, 2006, 2007, 2009; Igrave, 2001, 2003, 2005; Schweitzer, 2000, 2003, 2006, 2011; Oberthür, 1998/2004.

16 Onder 'metaforiseren' versta ik 'het leren lezen, begrijpen en interpreteren van de beeldtaal van een culturele of religieuze bron onder activering van de verbeelding en het maken van creatieve verbindingen met de eigen leef- en beleavingswereld'. Onder 'dialogiseren' versta ik 'het (h)erkennen van de (A)nder / het andere als subject in een ontmoeting en het ontdekken van de eigen stem waarbij beide(n)veranderen door de ontmoeting'. Vgl. hoofdstuk 2.5, 2.10 en 3.5. Vgl. ook hoofdstuk 10.1 en 10.7.

daarvan definieer ik ook wat ik versta onder levensbeschouwing, religie en levensbeschouwelijk leren. Met de exploratie van het tweede aspect verduidelijk ik dat levensbeschouwelijk leren met de leerling als subject, een heldere visie op de levensbeschouwelijke ontwikkeling van iedere leerling vooronderstelt: welke mentale en talige vermogens van leerlingen dienen daarbij geactiveerd te worden? Tenslotte wil ik met de verkenning van het laatste aspect verhelderen hoe leerlingen individueel én samen, kennis kunnen maken met waardevolle verhalen uit culturele en religieuze tradities. En vooral hoe ze geoefend kunnen raken in het spelenderwijs leren begrijpen en duiden van de beeldtaal van deze verhalen.

1.3 Drievoudige verkenning

In deze verkenning beschrijf ik de praktijk op beide basisscholen ten aanzien van de drie aspecten van de probleemstelling. Daarnaast geef ik een uitsnede van relevante kennis over genoemde aspecten in de literatuur.¹⁷ Een aantal belangrijke begrippen in deze studie definieer ik omwille van de helderheid tijdens de beschrijving van deze drie aspecten.

Een krachtige leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren

Ik begin met het concept van een krachtige leeromgeving voor levensbeschouwelijk leren. Op beide basisscholen is in de praktijk een discrepantie te bespeuren tussen nieuwe vormen van coöperatief en creatief leren bij de vakken taal, rekenen en wereldoriëntatie en het gebrek daaraan bij de vormingsgebieden cultuureducatie en godsdienst / levensbeschouwing. Waar bij de andere vakken een krachtige leeromgeving gecreëerd wordt, bijvoorbeeld volgens de principes van coöperatief leren (CL) of verhalend ontwerpen (VO), gebeurt dit bij cultuureducatie en bij levensbeschouwing / godsdienst naar mijn waarneming nog nauwelijks.¹⁸

17 Ik gebruik in het literatuuronderzoek in deze studie literatuur uit zeven disciplines: de (godsdienst)pedagogiek, de (godsdienst)didactiek, de (godsdienst)psychologie, de (godsdienst)filosofie, de literatuurwetenschappen, de cultuurwetenschappen en de bijbelse theologie. Voor de laatste term gebruik ik in deze studie de term 'narratieve theologie'. De 'narratieve theologie' is gericht op de 'hermeneutiek van de vertelde en verbeelde religie' (terminologie Bas van den Berg) en ontwikkelt concepten en theorie over de interpretaties van het corpus verhalen en verbeeldingen in religieuze tradities. Daarnaast is de 'werkingsgeschiedenis' van de interpretaties van deze wijsheidstradities van belang evenals hedendaagse interpretaties van uitingen van de vertelde en verbeelde religie. Vgl. Alter, 1981; Auerbach, 1946; Bar-Efrat, 1989; De Boer, 1989, 1996, 1997; 2003; Dingemans, 2000; Fokkelman, 1995; Frei, 1974; Gadamer, 1960/1975/1990; Ganzevoort, 1998, 2006, 2007; Green, 1987; Heschel, 1951/2011, 1955/2005 en 1965/1992; Hetteema, 1996; Kearney, 1984, 1988, 2001, 2002, 2003, 2011; Kepnes, 1992; Koster, 2005; Nussbaum, 1990; Van Peursen, 1992, 1993; Ricoeur, 1975, 1983, 1983-1985, 1986, 1995; Steiner, 1990; Stoker, 2000; Thiselton, 1992; Vanhoozer, 1990; Vroom, 1995.

18 De Wonderboom is bekend met de principes van *Coöperatief Leren* zoals verwoord door Kagan (Kagan, 1994): 'Gelijke deelname (leerlingen leren door interactie met leerinhouden en met medeleerlingen); individuele aanspreekbaarheid, positieve wederzijdse afhankelijkheid en simultane interactie (leerlingen krijgen ruimte om zich te uiten naar elkaar toe).' Het onderwijs op de Polsstok is beïnvloed door de principes van coöperatief leren, en

Op beide scholen wordt met een methode voor godsdienst / levensbeschouwing gewerkt, die qua benadering een gewenste overgang van een praktijk van kennisoverdracht naar een praktijk van samen onderzoeken en ontdekken van levensbeschouwelijke vragen en thema's in mogelijk zou maken. Maar deze ruimte in de methoden heeft op de basisscholen nog niet geleid tot een praktijk van levensbeschouwelijk leren met leerlingen als subject.¹⁹ De praktijk van levensbeschouwelijk leren op veel bijzondere basisscholen is beperkt tot de momenten van rituele dagopeningen en dagsluitingen, waarin kinderen een bijbelverhaal horen of deelnemen aan kleine rituele handelingen (gebed, lied). Er zijn slechts enkele praktijken bekend waarin levensbeschouwelijk leren vanuit het perspectief van leerlingen plaats vindt in gestructureerde activiteiten de hele dag door.²⁰

In hedendaagse theorievorming over leren worden twee processen onderscheiden die betekenisvol leren stimuleren. Volgens onderwijskundige Illeris komen leerlingen tot betekenisvol leren als de interactie tussen leerlingen onderling, en tussen leerlingen en de sociale omgeving wordt gestimuleerd. Een andere stimulans is de rol van *incentives*, bijvoorbeeld het prikkelen van de verbeelding of het wekken van de nieuwsgierigheid van leerlingen bij een onderwerp.²¹ Tot 1980 was theorievorming over leren vooral gericht op het thema kennisverwerving. Vanaf 1990 verschoof de focus naar leren als een sociaal en interactief proces tussen de leerling en de omgeving. Illeris ontwikkelt vanuit die omslag in focus een triadisch leermodel waarin hij drie dimensies onderscheidt: de dimensie van inhouden, gekarakteriseerd door de termen kennis, inzicht en vaardigheden; de dimensie van 'incentives', gekarakteriseerd door de termen motivatie, emotie en wil, en de dimensie van de interactie van de lerende met de sociale en materiële omgeving, gekarakteriseerd door de termen actie, communicatie en coöperatie. Door de inhoudsdimensie wordt het handelen, kennen en begrijpen van de lerende ontwikkeld en kan een leerling betekenis, d.w.z. een samenhangend inzicht in een onderwerp ontwikkelen. Door deze dimensie ontwikkelt de lerende ook het vermogen om adequaat te functioneren in wisselende contexten. De

daarnaast ook door die van *Verhalend Ontwerpen* (sleutelvragen stellen, aansluiten op de eigen nieuwsgierigheid van kinderen, kinderen zelf een thema laten onderzoeken en ontwerpen). Vgl. Letschert, Letschert-Grabbe & Greven, 2006.

19 Op de Polstok wordt de methode *Hemel & Aarde* gebruikt en op de Wonderboom de methode *Trefwoord*. Hemel & Aarde zoekt een evenwicht tussen enerzijds leerlingen kennis laten maken met rijke levensbeschouwelijke tradities en anderzijds hen zelf deze tradities laten ontdekken. Aan deze methode ligt een duidelijke visie op levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen ten grondslag. Vgl. De Schepper, 2004. Aan Trefwoord ligt een visie op levensbeschouwelijk leren en levensbeschouwelijke ontwikkeling ten grondslag die meer gericht is op kennisoverdracht.

20 Vgl. noot 9. In het onderzoekstraject op openbare en bijzondere scholen in Zeeland (2009-2011) zijn voorbeelden van een nieuwe praktijk zichtbaar gemaakt. Vgl. Parlevliet, Van den Berg & Zondervan, 2013.

21 Vgl. Illeris, 2007, pp. 22-29.