

Hellig Hart

Meelopen en dwarsliggen



Theoretische verantwoording van de basisschoolmethode

Hellig Hart

5 december 2005

Inhoudsopgave

- Inleiding pag. 4
- Stichting Hellig Hart pag. 5
- Voor welke scholen geschikt? pag. 6
- Wat betekent 'Hellig Hart?' pag. 7
- Het doel van de methode pag. 8
- Uitgangspunten pag. 9
 - pedagogisch pag. 10
 - theologisch/levenbeschouwelijk pag. 12
 - onderwijskundig pag. 14
- Hoe werkt de methode? pag. 17
 - Inleiding pag. 18
 - Lesopzet pag. 18
 - Lesvoorbereiding pag. 19
 - Gebruik van didactische hulpmiddelen pag. 19
- Hoe is de leerstof geordend? pag. 21
- Samenhang pag. 22

Bijlagen

- Bijlage 1: Levensvragen en contrastervaringen pag. 23
- Bijlage 2: Overzicht van de Hellig Hartprojecten per bouw pag. 24
- Bijlage 3: Overzicht van de vertelplatenseries per project pag. 25
- Bijlage 4: Kerndoelen godsdienst/levenbeschouwing pag. 27
- Bijlage 5: Morele vorming pag. 28

Literatuur pag. 33

Inleiding

In 1999 zagen de eerste twee Hellig Hart projecten het levenslicht. Vanaf dat moment is er door basisscholen, identiteitsbegeleiders en andere belangstellenden met regelmaat gevraagd naar een beschrijving van achtergronden en werkwijze van de methode. Nu de methode, op enkele cd-roms na, is afgerond, willen we aan deze wens tegemoet komen middels een digitale uitgave van de brochure 'Hellig Hart, een theoretische verantwoording'.

De brochure kan worden gezien als een groeidocument, net zoals de methode zelf. Dit betekent dat er de komende tijd aanvullingen kunnen worden verwacht. Hiervan zult u via uw doorgegeven emailadres op de hoogte worden gebracht. Ook die geregeld bijgestelde versie is door u weer gratis op te vragen.

Deze brochure is geschreven voor mensen uit het veld, voor degenen die in de dagelijkse praktijk werken met de projecten van Hellig Hart. Vandaar ook dat overzichten zijn opgenomen van onder meer projecten en vertelplatenseries per bouw.

Mocht u vragen of suggesties hebben dan vragen we u dit te mailen naar hellighart@edith.nl. Dit biedt ons de mogelijkheid om gewenste informatie 'op maat' te verwerken in deze brochure.

[Gerrit Klaassen](#) (identiteitsbegeleider en lid van de stuur- en klankbordgroep) en [Everard Stege](#) (opleidingsdocent HES/OCT en schrijver/eindredacteur)

Stichting Hellig Hart

De Stichting Hellig Hart

- ontwikkelt materialen ten behoeve van de identiteitsontwikkeling van kinderen in het primair onderwijs
- begeleidt en adviseert basisscholen, parochiële werkgroepen en pastores bij de identiteitsontwikkeling van kinderen

Reeds ontwikkelde materialen:

- multimediale basisschoolmethode Hellig Hart (voor katholiek en interconfessioneel primair onderwijs)
- map dagopeningen 'Van de eik en een boterbloem'
- multimediaal project 'De gouden sleutel' (over Alfons Ariëns)

Te ontwikkelen materialen:

- map / cd-rom 'Interlevensbeschouwelijke vieringen' (medio 2006 beschikbaar)
- map / cd-rom 'Le Saint image' (over iconen, medio 2006 beschikbaar)
- actualisering methode Hellig Hart (jaarlijks één thema)
 - 2005 – 2006: Lentefeesten/Pasen
 - 2006 – 2007: Lichtfeesten/Kerst
 - 2008 – 2009: Waarden en normen
- multimediale basisschoolmethode voor het openbaar primair onderwijs

Begeleiding en advisering

De activiteiten van de Stichting Hellig Hart hebben zich steeds meer uitgebreid in de richting van het begeleiden van scholen, parochiële werkgroepen en pastores. Het verzorgen van studiemiddagen rond de implementering van Hellig Hart projecten en dagopeningen, het begeleiden van schoolteams en parochiële werkgroepen/pastores bij vieringen, eerste communie en vormsel, het verzorgen van impulsavonden rond parochiële catechese en het begeleiden van scholen bij het vorm- en inhoud geven aan (katholieke) identiteit zijn een uitvloeisel van vragen uit het veld.

De invulling kan geheel 'op maat' plaatsvinden.

Deze activiteiten zijn vanaf het schooljaar 2006 – 2007 ondergebracht in het nascholingsaanbod van de Hogeschool Edith Stein/OCT (HES/OCT) te Hengelo.

Gesprekken met het College van Bestuur van de HES/OCT maken het aannemelijk dat binnen afzienbare tijd de Stichting Hellig Hart wordt ondergebracht binnen de hogeschool. Mocht deze voor de Stichting wenselijke stap geëffectueerd worden dan wordt u hierover op de hoogte gebracht via hellighart.nl.

Kennismaking met de methode Hellig Hart kan via een GRATIS presentatie op uw school. (via stege@edith.nl of 074 - 851 61 71)

Voor welke scholen geschikt?

Hellig Hart is een basisschoolmethode voor het vak godsdienst / levensbeschouwing. Ze is ontwikkeld voor katholieke en interconfessionele scholen.

Door haar flexibele opbouw (het werken met projectlijnen met daarbinnen verschillende pendelmogelijkheden) zijn er ook (bepaalde) toepassingsmogelijkheden voor het primair openbaar onderwijs

In de jaren 2006 – 2008 zal er, gebruik makend van materialen van de methode Hellig Hart, volgens hetzelfde concept een vergelijkbare methode ontwikkeld worden voor het vak levensbeschouwing in het openbaar primair onderwijs. Deze methode zal waarschijnlijk onder een andere naam verschijnen.

Wat betekent 'Hellig Hart'?

Veel mensen zijn zo vertrouwd met het begrip 'Heilig Hart', dat ze het verschil met die ene letter nauwelijks opmerken. Om met Battus (Hugo Brandt Corstius) te spreken: 'Slechts een kettertje verschik.'

Bij het verschikken van slechts één letter valt op dat we daar vaak overheen lezen, dat we meer op woordbeeld lezen en naar de geest dan naar de letter. Beiden zijn voor ons van belang.

We bepalen ons hier tussen onderlinge samenhang en verschil tussen de woorden 'heilig' en 'hellig'.

De methodeontwerpers geven aan veelal met contrastbeelden en - daar waar mogelijk - ook met contrastervaringen te willen werken. In die filosofie past het om ook aan de hand van voorbeelden waar sprake is van onrecht, ongeluk, onbegrip of onvrijheid een appèl te doen op de morele verontwaardiging bij mensen. Dat er ruimte geboden wordt om ten diepste geraakt te worden - juist bij negatieve ervaringen - om niet bij de pakken neer te zitten. Dat er ruimte is om die verontwaardiging niet te verdringen maar een plaats te geven, soms ook te uiten, juist met het oog op verandering, met het oog op een perspectiefrijke toekomst.

Vanuit een intrinsieke betrokkenheid, vanuit een oprecht geraakt zijn is het geoorloofd om, met een authentieke verontwaardiging, met een oprechte boosheid van binnenuit, kenbaar te maken dat knechtende mensenpraktijken en structuren niet geduld hoeven te worden. Als daar niet tegen geappelleerd wordt dan is er sprake van onmacht of nalatigheid. In het geval van onmacht dient er iets aan bewustwording en handelingsperspectief te worden gedaan en in het geval van nalatigheid ontlopen wij onze morele verantwoordelijkheid.

Dorothee Sölle gaf eens aan dat apathie en onverschilligheid de grootste zonden zijn in de moderne tijd. Wellicht van alle tijden. Als mensen zover zijn gekomen dat zij slechts in apathie repressieve structuren aanvaardden dan is het verzet tegen bestaande machten gebroken. Alles is volgens Sölle beter dan onrechtvaardig handelen en onrechtvaardige structuren lijdzaam te accepteren. Daartegen past het om je diepste verontwaardiging op helder klinkende, op helle wijze te uiten.

Het woord 'hellig' wordt in het oosten van het land gebruikt en betekent 'boos zijn om iets of iemand'.

'Hellig Hart' wil geen lieve, zalvende methode zijn, maar juist ook een appèl doen op die andere kant die in ons schuilt. Met het oog op een volwaardig mens-zijn willen we ook dit onder ogen zien. Telkens met het perspectief voor ogen van volwaardige mens-woording, waarin we - veelal in kleine stapjes - willen werken aan een betere wereld. 'Hellig' is ook fel oplichtend en vurig en zegt daarmee iets over de mate van betrokkenheid.

Het doel van de methode

De 24 projecten van Hellig Hart vormen een methode voor het vak godsdienst / levensbeschouwing (G/L). De begeleider (docent) krijgt hiermee materiaal in handen waarmee hij op een flexibele wijze vorm en inhoud kan geven aan de identiteitsontwikkeling van kinderen. De methode helpt kinderen te ontdekken wie ze zijn / wie ze zouden willen zijn, wat ze waardevol en van minder waarde vinden, wat ze mooi vinden, wat ze goed en slecht vinden. Ze tracht hierbij kinderen te laten ontdekken wat hen hierbij beweegt of inspireert.

De kinderen krijgen hierdoor bouwstenen aangereikt om in toenemende mate tot een eigen inzicht en een eigen positiebepaling (voorlopig en ontwikkelingsgericht) te komen op zin-, ethisch en esthetisch gebied. Zoekontwerpen uit individuele en geïnstitutionaliseerde levensbeschouwingen, uit muziek, kunst en jeugdliteratuur hebben de intentie kinderen uit te dagen en te raken met het oog op een ontwikkeling tot vrije, mondige en weerbare mensen met een kritische (profetische) houding binnen een postmoderne samenleving en op de bereidheid zich te keren tegen misstanden (perspectief: menswording). Voor een verdere uitwerking van het aspect 'morele vorming' wordt verwezen naar bijlage 5.

Deze doelstelling is een afgeleide van de in 1996 geformuleerde kerndoelen voor het vak G/L (zie bijlage 4) en correspondeert ten dele met het algemene doel van het raamleerplan voor G/L: de ontwikkeling van de godsdienstig/levensbeschouwelijke en morele identiteit van leerlingen, door kennis te maken met het Christendom en andere godsdiensten en levensbeschouwingen, mede gericht op participatie aan G/L en morele communicatie in een multiculturele samenleving'. Ons inziens gaat het doel van het vak een stap verder. Het perspectief van 'participatie aan' vinden we te vrijblijvend. Daarom wordt in Hellig Hart geprobeerd om de voluntaristische (wils)ontwikkeling en de attitudinale (gedrags)ontwikkeling een belangrijke plaats te geven, dit met het oog op het hierboven aangegeven perspectief van 'menswording'.

Om recht te doen aan verschillen in levensbeschouwelijke/godsdienstige achtergrond wordt geen intergodsdienstige of interreligieuze ontwikkeling/dialogoog (vgl. raamleerplan) voorgestaan maar een interlevensbeschouwelijke dialoog. Gezien de doelgroep (katholieke en interconfessionele scholen) krijgt de katholiek-christelijke traditie in elk project een plaats, in het ene project een meer prominente dan in het andere. We spreken in dit kader van een voorkeurspositie van de katholiek – christelijke traditie.

De methode Hellig Hart integreert doelen rond sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen en hun groei naar volwassenheid. In ontwikkelingspsychologische termen gaat het bij het vak G/L namelijk om het nastreven van een psychisch welbevinden, om een evenwichtige persoonlijkheidsontwikkeling. Daarvan kan sprake zijn als een kind leert positief met zichzelf en zijn omgeving om te gaan.

Uitgangspunten

Inleiding

Kinderen groeien op in een samenleving die kan worden gekenmerkt als complex, divers, dynamisch en onvoorspelbaar. Angst en onzekerheid maken in toenemende mate onderdeel uit van het gevoel van steeds meer mensen. Tegelijkertijd biedt de samenleving voor hen ongekende mogelijkheden op bijv. het gebied van communicatie en informatieverwerking. Het is een van de belangrijke taken van (basis)scholen kinderen te begeleiden in hun socialisatie in die maatschappij. De school is een plaats waar kinderen leer- en leervaardigheden meekrijgen, waardoor zij zich later als volwassenen kunnen redden en een meerwaarde kunnen bieden voor de gemeenschap.

Behalve toekomstgericht moet een school ook gericht zijn op het heden, want in onze maatschappij worden kinderen al vroeg betrokken bij besluitvorming en voor commercie en media zijn kinderen een belangrijke doelgroep. De school zal kinderen daarom niet alleen moeten helpen thuis te raken in de hedendaagse cultuur, maar ze ook moeten leren die cultuur kritisch te bekijken. Scholen zullen de kinderen moeten *leren meelopen* en *leren dwarsliggen*, zegt de pedagoge L. Dasberg (*Meelopers en dwarsliggers*, Utrecht: Trouw, 1992).

Bovendien is elk mens uniek. De school zal daarom kinderen de mogelijkheden moeten bieden hun eigen weg te kunnen gaan in hun levensvulling. Dat zij niet alleen van nut voor de maatschappij zullen zijn, maar ook hun talenten kunnen ontplooien en kunnen doen waar ze plezier aan beleven. De school moet kinderen dus in staat stellen om zich enerzijds te WORTELEN in de cultuur en anderzijds hun VLEUGELS uit te kunnen slaan om hun eigen weg te kunnen gaan.

Op katholieke en interconfessionele basisscholen zullen binnen deze opdracht waarden uit de katholiek-christelijke traditie een referentiepunt zijn. De inkleuring van deze waarden is ten principale cultuur- en tijdgebonden.

De methode Hellig Hart tracht in te spelen op bovenstaande gedachten. Enkele hiermee samenhangende pedagogische en theologische uitgangspunten zullen nu kort worden toegelicht.

Pedagogische uitgangspunten

Het is een van de taken van school om kinderen in te voeren in de bestaande cultuur. Tegelijkertijd is het een opdracht om kinderen kritisch te maken. De pedagoge Lea Dasberg formuleerde het als volgt: 'Onderwijs heeft de taak om mensen te helpen *meelopers en dwarsliggers* te worden'.

Het is noodzakelijk dat kinderen op een bepaalde manier 'meelopers zijn'. Ze moeten meelopen met bestaande ontwikkelingen, kennis nemen van nieuwe inzichten en weten hoe je je in de samenleving goed kunt redden. Maar kinderen moeten ook leren dwarsliggen. Ze moeten de mogelijkheid krijgen een eigen mening, een eigen gevoel te ontwikkelen. Ze moeten soms durven tegen de heersende opvatting van de groep en/of maatschappij in te gaan. Met name in situaties waarin zij iets ervaren van onrecht, ongeluk, onbegrip of onmacht. Dit kan op het persoonlijke vlak liggen maar het kan ook in maatschappelijke zin gelden. Hiermee licht één van de belangrijkste pedagogische concepten op, die ten grondslag liggen aan de methode: het ontwikkelen van een houding waarin het (willen) zoeken naar PERSPECTIEF als steeds meer vanzelfsprekend wordt ervaren. Deze toekomstgerichte houding impliceert een 'hoop op een betere wereld', zoals die te vinden is in de PEDAGOGIEK VAN DE HOOP van Lea Dasberg. Deze pedagogiek komt bijv. expliciet tot uitdrukking in de titel van één van de projecten. Als inspiratiebron geldt voor de methodemakers ondermeer een oud Afrikaans gezegde: 'Als vele kleine mensen, op vele kleine plaatsen, vele kleine dingen doen, verandert de wereld.' Daarvoor is het nodig dat mensen een goed hart hebben en hun hart volgen, niet omdat het MOET maar omdat het een AUTENTHIEK ERVAREN is. Het kind krijgt/heeft het gevoel dat iets gewoon niet kan of iets anders moet. Voor het realiseren van een betere wereld is een eerlijk hart nodig. Maar ook een zekere tegendraadsheid, een zekere *helligheid*. Vandaar de titel: HELLIG HART. Deze gedachte is ook tot uitdrukking gebracht in de vormgeving van de handpop die, als het er op aan komt, de stekels op kan zetten en oppositie voert, maar tevens als een soort reisgenoot de kinderen van groep 1-4 kan vergezellen.

Het idee van hoop en tegendraadsheid past goed binnen de traditie van het christendom. Een nadere uitwerking daarvan is te vinden onder theologische/levensbeschouwelijke uitgangspunten.

We vinden niet dat we de leerstof weg kunnen laten (zoals sommige pedagogen beweren) die de wereld van haar negatieve kant toont omdat we dan de kinderen weerloos het leven in zouden sturen. Daarnaast mogen we hen niet ontmoedigen, maar moeten we hen laten zien dat de wereld beter *kan* dan deze is en dat zij een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan dat beter maken. Deze perspectiefrijke of hoopvolle houding zou een leerkracht moeten uitstralen bij het uitvoeren van zijn ambacht. Het ligt dan ook in de lijn der verwachting dat deze grondhouding in het leerstofaanbod terug te vinden is. Ze loopt als rode draad door alle projecten. Voortdurend zullen kinderen tijdens een doorlopen zoekproces zoeken naar CONCRETE HANDELINGSPERSPECTIEVEN (van dichtbij/onderbouw naar meer veraf /bovenbouw. We hopen dat kinderen in beweging komen en handelingsinzichten verwerven. Twee centrale vragen hierbij zijn: KUNNEN wij en WILLEN wij in bijv. deze niet wenselijke situatie berusten? Dit betekent dat rekening wordt gehouden met de ontwikkelingsfase waarin kinderen zich bevinden, dat realisme wordt betracht (in hoeverre kan ik als elfjarige in Zoetermeer iets doen/veranderen), en dat systematisch gewerkt wordt aan wilsontwikkeling (zie ook L. Dasberg). 'Willen' houdt een keuzevrijheid in.

Samengevat: kinderen bewust en wilskrachtig binnenvoeren in goede praktijkvoorbeelden van het/hun leven en hen leren hierover met elkaar te communiceren om zo verder te komen in de realisatie naar een betere wereld

Kinderen kunnen zich onttrekken uit situaties van mensenwaardigheid of zich dat aantrekken en te kennen geven hieraan iets te willen doen . Leerkrachten kunnen kinderen bemoedigen om zulke stappen te zetten. Zij ondersteunen de wilsvorming en de communicatie omtrent het goede leven. Zij stimuleren op een socratische wijze kinderen tot kritisch handelen en voeden de klas als leergemeenschap met perspectiefrijke en hoopvolle voorbeelden van het goede leven. Binnen de leerstof worden voortdurend deze vragen gesteld: 'Kunnen wij? Willen wij?' Dit is de eigen invulling van het specifiek christelijke in deze methode. Voor de auteurs is de 'voorkeurspositie van het Christendom' in het vak G/L steeds opnieuw te realiseren vanuit de 'voorkeursoptie voor de armen', hier concreet begrepen vanuit een Westers perspectief: een keuze voor kwetsbare mensen.

Maatgevend voor dit denken is onder meer 'de pedagogiek van de onderdrukten' van P. Freire en het gedachtegoed van I. Illich rond 'de ontscholing van de maatschappij'. Een nadere uitwerking volgt t.z.t. nog.

Theologisch / levensbeschouwelijke uitgangspunten

Het idee van hoop en tegendraadsheid past goed binnen de traditie van het christendom. Jezus zette ook bestaande conventies op zijn kop. Het christendom stelt een omkering van vanzelfsprekend geachte waarden voor. De herder laat zijn 99 schapen in de steek teneinde dat ene, verloren schaap te redden. De vader verwelkomt zijn verloren zoon hartelijk, waardoor de oudste zoon die steeds bij hem in huis is gebleven, zich benadeeld voelt. De werkers van het elfde uur krijgen hetzelfde loon betaald als de werkers van het eerste, derde en zesde uur. Jezus gaat tegen de stroom in als hij partij kiest voor de onderdrukten en de zwakken en ook als hij aan tafel gaat met tollenaars. De methode Hellig Hart verwijst naar het kritisch appèl dat het evangelie doet op mensen en wel vanuit een eerlijk hart. Niet meegaan met de stroom, maar ertegen in: opkomen voor de kwetsbaren en de minst bedeeden'.

Deze opdracht, waartoe het evangelie oproept, kan pas dan serieus worden genomen als mensen zich bewust worden van hun mogelijke beïnvloeding op omkering (bekering) ten goede van maatschappelijke structuren die verstikkend werken. Louis van Bladel geeft middels een zgn. drieslagmodel een handreiking om hier vat op te krijgen.

Van Bladel benadrukt het evangelie voornamelijk vanuit een messiaanse - op historische verlossing gerichte - dimensie. Daarvan belicht hij drie essentiële kenmerken:

1. belofte,
2. aanklacht en
3. oproep.

Als verlossende boodschap kan het evangelie omschreven worden als een belofte, een aanklacht en een oproep, hetgeen dat evangelie tot een utopische, een kritische en een constructieve instantie maakt, ook in maatschappelijk-ethisch, structureel opzicht.

1. Evangelie als belofte: utopisch

Er zijn heersende machten die er belang bij hebben om mensen hun idealen te ontnemen en hen machteloosheid op te leggen waardoor die machten kunnen blijven regeren over de wereld. Verzet hiertegen is geboden. Daartoe dienen we elkaar te bemoedigen, o.m. door elkaar die verhalen door te vertellen die ons er toe aanzetten de algehele apathie te doorbreken. In de christelijke traditie wordt ons daartoe onmiskenbaar een handreiking geboden door het evangelie.

"Het evangelie is eerst en vooral de verkondiging van Jezus' opstanding uit de dood en van onze mogelijke opstanding. Die opstanding slaat echter ook op onze onmiddellijke mogelijke, historische bevrijding uit de verslaafdheden waarin wij verstrikt zitten of waaraan wij onderworpen zijn. Zij slaat m.a.w. niet alleen op het hiernamaals of juister gezegd: het hiernamaals, het generzijdse is ook, en om te beginnen de andere wijze waarop we hier en nu al kunnen beginnen te leven." (17)

De begrippen 'hiernamaals' en 'generzijdse' willen wij letterlijker opvatten dan veelal gebruikelijk is. Dat wil zeggen dat wij ons in dit geval distantiëren van de traditionele interpretatie van beide begrippen. Die interpretatie van 'hiernamaals' en 'generzijdse' werkt namelijk verhulling en mystificatie in de hand. Zij duiden te veel op een tijdvak dat ná ons leven zal aanbreken. Als met het oog op onrecht dat plaats vindt of al lange tijd plaats heeft gevonden iets moet veranderen dan dient dat hier en nu te gebeuren. Met die "... andere wijze waarop we hier en nu al kunnen beginnen te leven" of misschien al begonnen zijn, verzetten wij ons tegen een uitleg die in het 'hiernamaals' en 'generzijdse' "ook" ruimte laat om in afwachting van "het mogelijke, komende, nabije Rijk Gods" (id.) niets te doen en daarmee onrecht maar onrecht te laten.

2. Evangelie als aanklacht: kritisch

Het evangelie heeft zijn uiteindelijke betekenis verloren als het louter vanuit een eschatologische en transcendente dimensie geïnterpreteerd wordt. Als een maatschappelijke en een historische dimensie ontbreken bestaat het gevaar dat de bijbel uitsluitend gebruikt wordt voor religieuze doeleinden. Daarmee zou tevens het christelijk geloof een instrument uit handen zijn geslagen om actuele en bestaande mistoestanden aan de kaak te stellen.

"In contrast met de mogelijkheden van vrijheid, vrede, vriendschap en vreugde, die ons in het vooruitzicht worden gesteld, openbaart het evangelie ons hoe zondig, nl. hoe onvrij, ongerecht, liefdeloos en hopeloos wij altijd nog slechts zijn. Naast ons ongeloof worden in het evangelie vooral drie ondeugden heftig aangeklaagd: onze hebzucht, onze heerszucht en onze eerezucht. Het zijn de egoïstische, gewelddadige wijzen waarop wij omgaan met wat geen enkel mens kan missen: materie, macht en minne." (19)

Van Bladel is van mening dat wie de evangelische veroordeling van de zondigheid verwerpt, de evangelische aanklacht ontkracht. "Die interpretatie houdt geen rekening met het thans gelukkig herontdekte, maar in de hebreeuwse cultuur als vanzelfsprekend aanvaarde, collectieve en - al werd het woord wel niet gebruikt - structurele karakter van het menselijk samenleven (...) Het evangelie veroordeelt ons persoonlijk, maar het veroordeelt ook de machten die van onze wereld een wereld van onvrijheid, ongerechtigheid, onvrede en ongeloof maken. Het vraagt van ons dan ook - al kent het (...) die (...) woorden nog niet - zowel maatschappijkritiek als zelfkritiek. Het zal er dan wel op aankomen de machten en de krachten, de demonen, die thans ons leven beheersen, te ontdekken en te ontmaskeren." (17-18)

3. Evangelie als oproep: constructief

'Als, met een ideaal, een droombeeld voor ogen, duidelijk wordt dat de werkelijkheid daarmee niet overeenkomt, dan hebben we met een discrepantie te maken. Om iets aan die werkelijkheid te doen dienen wij als gemeenschap elkaar daartoe aan te zetten. Direct of bemiddeld via, in dit geval, het evangelie. "Als bv. de 'Formgeschichte' ons leert dat de verschillende perikopen van de evangeliën korte preken waren met het doel, de toehoorders tot beslissing op te roepen, dan mag dit feit niet louter individueel worden uitgelegd, want deze preken waren openbare proclamaties, openbare ergernissen met politieke consequenties voor de betrokkenen" (Sölle, Politieke theologie. Discussie met Rudolf Bultmann. Baarn 1972, 16). Een pleidooi voor het interpreteren van het evangelie dat voorbij de burgerlijke religie reikt - om met Metz te spreken -, voorbij de burgerlijke individualiteit.

"Wij nemen gewoon de opdracht waartoe het evangelie ons oproept (...) niet werkelijk au sérieux als we niet ook functioneel en institutioneel, d.w.z. structureel te werk gaan, en dit zowel op economisch en politiek als op cultureel gebied. Als oproep is het evangelie m.a.w. ook op maatschappelijk-ethisch, zowel op structureel als op persoonlijk vlak, niet alleen een utopische en kritische maar ook een constructieve instantie" (21).

Een uitwerking aan de hand van drie fundamentele uitgangspunten: menswording, medemenswording en contextuele menswording is in voorbereiding.

Onderwijskundige uitgangspunten

1. Een adaptieve methode

Een van de karakteristieken van de methode Hellig Hart is dat ze wil aansluiten bij adaptief onderwijs. Wat verstaan we onder adaptief onderwijs?

Kinderen verschillen in uiterlijk, capaciteiten, omgeving, ontwikkeling, leerstijl en culturele / levensbeschouwelijke achtergrond. Bovendien is er het 'ingewikkelde' onderscheid tussen jongens en meisjes. Die combinatie van kenmerken bepaalt de identiteit van elk mens, dus ook van elk kind. De uniciteit van ieder mens verwijst in dit geval naar een voor iedereen specifieke combinatie van kenmerken. Naast objectieve aspecten zijn er ook subjectieve elementen die iemands identiteit bepalen. Daarnaast is veel (leer)gedrag van kinderen situatiegebonden.

Het serieus nemen van de relevante kenmerken van kinderen is de basis voor het bieden van passende ontwikkelingsmogelijkheden. Scholen die dergelijke verschillen honoreren en benutten bieden perspectief aan zowel kinderen als docenten. Voor docenten geldt eveneens dat zij bij het op deze wijze benaderen van onderwijs tot hun recht komen: ook zij zijn verschillend qua achtergrond, doceerstijl, interesse en motivatie. Adaptief onderwijs werkt dan aan de competentie (geloof en plezier in eigen kunnen) van kinderen en docenten.

Ontwikkeling is geen autonoom proces maar een proces dat altijd plaatsvindt in interactie met de omgeving. De kwaliteit van die omgeving is daardoor heel bepalend voor het 'resultaat'. De voornaamste bronnen voor het veelzijdige leer- en ontwikkelingsproces dat kinderen doorlopen zijn het gezin, de buurt en de school. Wil dat proces optimaal verlopen dan moet die omgeving niet alleen tegemoet komen aan de fysieke basisbehoeften van kinderen, maar vooral aan de door L. Stevens onderscheiden drie psychologische basisbehoeften van kinderen

1. ervaren van relaties: merken dat anderen het wat kan schelen wie en hoe je bent en wat je doet, terwijl het omgekeerd jou een zorg is hoe het met die ander(en) gaat
2. competentie: geloof en plezier hebben in eigen kunnen
3. onafhankelijkheid: het gevoel dat je iets kunt ondernemen zonder dat anderen je daarbij moeten helpen; onafhankelijk kunnen zijn van het oordeel en het toezicht van opvoeders, door zelf activiteiten uit te voeren, doelen te stellen en na te streven en door te beoordelen in hoeverre je daarmee succes hebt.

F. Jansen-Vos noemt drie gedeeltelijk overeenkomstige basisbehoeften: vrij zijn van emotionele belemmeringen, zelfvertrouwen en nieuwsgierigheid.

Het in de groep actief rekening te houden met het feit dat er in de omgeving verschillend wordt omgegaan met deze basisbehoeften duiden we aan met de term 'adaptief lesgeven'. Het totaal aan afspraken en voorzieningen om dat adaptief lesgeven mogelijk te maken noemen we dan 'adaptief onderwijs'. Anders gezegd: Adaptief lesgeven is een werkwijze die mogelijkheden biedt om recht te doen aan de relevante verschillen tussen kinderen. Door adaptief lesgeven kan de betrokkenheid van kinderen worden vergroot, omdat kinderen worden aangesproken op hun mogelijkheden en ontwikkelingsbehoeften. Kortom, adaptief onderwijs is onderwijs:

- dat aansluit bij de behoefte en belevingswereld van kinderen
- waarbij gebruik gemaakt wordt van uiteenlopende materialen en werkvormen
- waarbij kinderen in toenemende mate zelf verantwoordelijkheid kunnen nemen.

De adaptieve component is op een drietal manieren zichtbaar in de methode Hellig Hart:

1. adaptief in aanbod: docenten kunnen gebruik maken van enerzijds de projectmap en videoband, anderzijds van de cd-rom en de website (hellighart.nl). Indien men weinig affiniteit heeft met ICT of als er weinig of geen facilitaire mogelijkheden zijn op school, dan kan het gebruik van de cd-rom achterwege blijven zonder daarmee afbreuk te doen aan de kwaliteit van de lessen. De website is geen 'must' maar biedt bijv. wel allerlei actualiseringsuggesties en lesaanvullingen waardoor lessen inhoudelijk en didactisch naar een (nóg) hoger niveau kunnen worden getild. Het belang dat docenten toekennen aan levensbeschouwelijk onderwijs zal bepalend zijn voor het al dan niet gebruik van de ICT component. De internet actualisering is als volgt op te vragen: hellighart.nl, link actualisering, klik op de titel van een project
2. adaptief in opzet:
 - a. elk project biedt de mogelijkheid te kiezen uit 5 projectlijnen van elk vier opeenvolgende lessen. Ook kan er gependeld worden tussen de verschillende projectlijnen: nuttig én effectief bij het omgaan met verschillen (in identiteit) tussen personeelsleden en scholen en bij het verschil in samenstelling van groepen (zie schematisch overzicht van een willekeurige map op pag. 11) Uitgangspunt voor goed levensbeschouwelijk onderwijs is enthousiasme/engagement bij de docent. Het aanbieden van één project per thema zou er ons inziens toe leiden dat dit vak/vormingsgebied, dat bij veel docenten laag op de prioriteitlijst staat, blijft liggen. Keuzemogelijkheden zijn volgens ons noodzakelijk voor het behoud en de kwaliteit van het vak. Het adaptief-zijn in aanbod en opzet zijn in onze ogen basisvoorwaarden voor het competentiegevoel bij docenten.
 - b. er is bewust gekozen voor projectlijnen die bestaan uit vier lessen. De meeste lessen bieden daarnaast de mogelijkheid tot uitbreiding zodat een project 7 / 8 lessen kan omvatten. Dit biedt de docent voldoende mogelijkheden tot een eigen aanvullende inbreng.
3. adaptief in inhoud/didactiek
Leren is ondermeer activerend leren (vgl. ook het Raamleerplan G/L pag. 21 – 25, afgezien van de voorbeelden) en sociaal leren (vgl. ook een sociaal-constructivistische visie op leren). Hier wordt in Hellig Hart op verschillende manieren vorm aan gegeven, bijv. door een meer of minder kindgestuurde didactiek. Een sprekend voorbeeld van een meer kindgestuurde didactiek is bijv. projectlijn B uit het Lentefeesten/Pasen project voor groep 5/6 (vgl. pag. 54 en volgende van dit project). In de projecten van groep 5 – 8 die de laatste anderhalf jaar zijn ontwikkeld wordt telkenmale een soortgelijke projectlijn aangeboden. Er is bewust gekozen voor één van vijf projectlijnen omdat dit een geheel andere rol van de leerkracht met zich meebrengt.

T.z.t. volgt een nadere uitwerking.

2. Een interculturele methode

Goed onderwijs is intercultureel, niet alleen vanwege het feit dat de wet dit vereist, maar ook omdat de methode Hellig Hart bestemd is voor kinderen van Nederlandse scholen, waar de populatie zeer pluriform is. Wil een methode aansluiten bij de kinderen dan dient ze rekening te houden met zeer uiteenlopende (sub)culturele achtergronden van kinderen.

In de beleidsnotitie 'Intercultureel Onderwijs' uit 1996 wordt 'intercultureel onderwijs' als volgt omschreven: '...leerlingen leren omgaan met overeenkomsten en verschillen die samenhangen met etnische en culturele achtergrondkenmerken, waarbij dat omgangspatroon gericht moet zijn op gelijkwaardig functioneren in de Nederlandse samenleving'. De hiervan afgeleide subdoelen zijn:

- het verwerven van kennis van elkaars achtergronden, omstandigheden en cultuur, zowel door de autochtone bevolkingsgroep(en) als door de in ons land

verblijvende etnische groepen, en het wederzijds verwerven van inzicht in de wijze waarop waarden, normen, gewoonten en omstandigheden het gedrag van de ander bepalen





















- Dit subdoel accentueert terecht dat ICO voor alle scholen bestemd is, *ook voor scholen waarop geen allochtone kinderen zitten*
- het met elkaar leren samenleven in ons land door groepen van verschillende etnische en culturele afkomst. Dit 'leren samenleven' veronderstelt kennis en begrip, hetgeen niet eenvoudig te realiseren is. De docent heeft echter de taak kinderen voor te bereiden op een plaats in de samenleving. In die samenleving komt iedereen vroeger of later in aanraking met andere (sub)culturen: in de sport, in een ziekenhuis, op het werk, op de markt, in een winkel, enz.
- het voorkomen en tegengaan van vooroordelen, discriminatie en racisme op grond van etnische en / of culturele verschillen bij alle bevolkingsgroepen. Juist in een methode G/L kunnen verborgen vooroordelen en waardeoordelen zitten, gebaseerd op racistisch of op z'n minst ethnocentrisch denken

Hoe werkt de methode?

Inleiding

De methode bestaat uit 24 projecten, voor elk van de groepen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8 zes projecten. Elk project bestaat weer uit een projectmap, een videoband en cd-rom. Bij ieder project kan, uitgezonderd de projecten 'Een club van morgen' en 'De grote schoonmaak', gekozen worden uit vijf projectlijnen (bijv. de A-lijn of B-lijn). In het onderstaand schematisch overzicht blijkt dat er daarnaast gependeld kan worden tussen de projectlijnen: tekens in het schematisch overzicht laten zien hoe een project 'op maat' kan worden samengesteld (zie bijv. 1D, 2D, 3B en 4C).

Schematisch overzicht mogelijke projectlijnen: project 19 'De toren van babel'

<p>1A De steenbakkerij</p> <p>over mogelijke vooroordelen ten aanzien van bijbelverhalen aan de hand van het verhaal van de steenbakkerij</p> 	<p>2A Een bibliotheek kuikens</p> <p>over wetenswaardigheden van de Bijbel, Tenach, Koran en Baghavad Gita</p> 	<p>3A Hendrik Haan</p> <p>over mondelinge overlevering van bijbel- en andere verhalen</p> 	<p>4A De listige linzensoep</p> <p>over schriftelijke overlevering van bijbel- en andere verhalen</p> 
<p>1B Drie wijven uit het oosten</p> <p>over het zoeken naar de zeggingskracht van bijbelverhalen aan de hand van 'drie wijven uit het oosten' van Hans Teeuwen</p> 	<p>2B Ook dat nog</p> <p>over het werken met Bijbel, Tenach, Koran en Baghavad Gita: het opzoeken van teksten / uitdrukkingen</p> 	<p>3B De toren die de vloed weerstond</p> <p>over de zeggingskracht van verhalen uit de christelijke en islamitische traditie aan de hand van 'De droom van Jozef'</p> 	<p>4B Keuzes maken</p> <p>over een invulling naar keuze</p> 
<p>1C Goede tijden, slechte tijden</p> <p>over de symboliserende werking van soaps, aan de hand van de soap 'Goede Tijden, Slechte Tijden'</p> 	<p>2C Een vergeefse reis</p> <p>over de symboliserende werking van bijbelverhalen aan de hand van 'De ark van Noach'</p> 	<p>3C Er was eens een dolle mina</p> <p>over verhaalvormen in de Bijbel en mogelijke gevolgen voor benaderingswijzen</p> 	<p>4C Het Derde Testament</p> <p>over een omgevingsonderzoek en het schrijven van een vervolg op grote verhalen</p> 
<p>1D De mier en de graankorrel</p> <p>over beeldverhalen en actualisering, uitgaande van de islamitische traditie</p> 	<p>2D Anansi is Assepoester niet</p> <p>over het 'eigene' van verhaalvormen en kennismaking met enkele heilige boeken</p> 	<p>3D Over het water lopen</p> <p>over het omgaan met verhaalvormen, uitgaande van bijbelse wonderverhalen</p> 	<p>4D Met de billen bloot</p> <p>over het vorm en inhoud geven aan een ouderavond rond grote verhalen</p> 
<p>1E De slinger</p> <p>over beeldverhalen, zeggingskracht en actualisering van bijbelverhalen, aan de hand van het verhaal van David en Goliath</p> 	<p>2E Een grote koning</p> <p>over zeggingskracht en actualisering van bijbelverhalen, aan de hand van verhalen over David's leiderschap</p> 	<p>3E Vreemd gaan</p> <p>over zeggingskracht en actualisering van bijbelverhalen, aan de hand van het verhaal van David en Batseba</p> 	<p>4E Nathan, wat maak je me nou?</p> <p>over zeggingskracht en actualisering van bijbelverhalen, aan de hand van de parabel van de rijke en de arme man</p> 

Een en ander betekent dat jaarlijks van elk project twee projectlijnen (één voor groep 1 en één voor groep 2) gebruikt worden. Voor projecten die niet aan een periode in het jaar gebonden zijn geldt dat jaarlijks meer dan twee projectlijnen gebruikt kunnen worden. Het gaat hierbij om de projecten 'Waarden en normen' en 'Algemeen'. Een projectlijn bevat vier opeenvolgende lessen die, indien gewenst, kan worden uitgebreid tot een lijn van zes à acht lessen. Ze wordt voorafgegaan door een inhoudsweergave: een korte uiteenzetting over de inhoud van de projectlijn en het verband tussen de verschillende lessen. Bijlage 2 laat een overzicht zien van alle projecten, gerangschikt naar bouw.

Lesopzet

Het merendeel van de lessen is opgezet volgens eenzelfde structuur:

- Lesopzet: inleiding, zoekproces en verwerking
- Werkblad(en)
- Informatieblad(en)
- Verwijzingen naar achtergrondinformatie voor de docent: te vinden achterin de map of op de cd-rom (link vanuit de lesopzet).

De achtergrondinformatie, die met name gericht is op de aangeboden thematieken, is niet direct noodzakelijk om de lessen te kunnen geven, maar ze zal de kwaliteit ervan wel verhogen.

Op verschillende plaatsen bij de lesopzet wordt verwezen naar de link 'ACTUALISERING' op de Hellig Hart website (hellighart.nl). Hierop vindt u per projectlijn / per les aanvullende (achtergrond)informatie die na de afronding van het project is ontwikkeld of is gevonden in kranten, tijdschriften en vakliteratuur. Vanuit deze link wordt ook verwezen naar andere bruikbare sites.

Lesvoorbereiding

Ter voorbereiding van een les wordt de volgende werkwijze als suggestie meegegeven:

- Bekijk eerst het schematisch overzicht op pagina 11 van de te gebruiken map. Dit biedt een eerste indruk van het volledige aanbod van een project
- Lees daarna de inhoudsweergave voorafgaand aan elke projectlijn
- Kies vervolgens de meest aansprekende projectlijn of een combinatie van lessen uit verschillende projectlijnen. Bij de keuze van een projectlijn 'Waarden en normen' is het belangrijk om te weten dat er bij dit thema over alle bouwen drie doorlopende subthema's zijn: plagen/pesten, zorg voor de natuur en vooroordelen/discriminatie/racisme
- Bekijk daarna de uitwerking van de gekozen projectlijn. Zoek eventueel uitstapjes naar andere projectlijnen
- Inventariseer bij een combinatieklas welke (les)onderdelen al gedaan zijn/gedaan worden, dit om overlap te voorkomen
- Bekijk de actualiseringen bij de gekozen projectlijn (achtergrondinformatie, nieuwe lessen/lesonderdelen, opdrachten, didactische tips w.o. internetwijzingen) op de website (hellighart.nl) via link actualisering, titel project, projectlijn, les
- Informeer of de handpop Helligie en/of vertelkast/vertelplaten beschikbaar zijn. Verder is van belang om na te gaan of het gebruik van computers en videoapparatuur geen problemen oplevert

Ook is het wenselijk om voorafgaand aan de voorbereiding/uitvoering schoolbreed te reflecteren op het thema. Naast het bereiken van een (zekere) inhoudelijke afstemming tussen de verschillende groepen kan dit reflectieproces een bijdrage leveren aan het zoeken naar een wenselijke identiteit: waar willen we naar toe met onze school op het vlak van de levensbeschouwelijke c.q. godsdienstige en maatschappelijke identiteit.

Gebruik van didactische hulpmiddelen

In de groepen 1-4 wordt bij het aanbieden van verhalen gebruik gemaakt van een vertelkast en een handpop.

De vertelkast is een klein, draagbaar verteltheater. Met behulp van een aantal platen wordt een verhaal interactief voorgelezen of verteld door de leerkracht en/of de kinderen. Door het gebruik van verschillende verteltechnieken wordt de beleving van de vertelling versterkt en daarmee ook de verankering van de begrippen en woorden uit het verhaal. Deze werkvorm is zeer geschikt voor kinderen met weinig beheersing van de Nederlandse taal; zij hebben veel steun aan de platen, de mime en de handbewegingen van de verteller.

Voor een overzicht van de series vertelplaten (per project) wordt verwezen naar [bijlage 3](#).

In veel lessen wordt de handpop Helligie gebruikt als identificatiefiguur en/of als aangever van verhalen, als richtinggever, initiator of dwarsligger bij een zoekproces.

Bij alle projecten kunnen ook videobeelden worden ingezet. Als inleiding om een zoekproces op te starten of als verhaal (zoekontwerp) om kinderen te helpen bij hun zoekproces. De beelden zijn op te vragen middels een videoband en/of cd-rom.

Veel fragmenten kennen een relatief korte tijdsduur. Functioneel gebruik vereist de beschikbaarheid van een (mobiele) videorecorder/tv.

Aan het gebruik van videobanden ook nadelen. Te denken valt bijvoorbeeld aan de lange zoek-/spoeltijden, het niet op elk moment beschikbaar hebben van de videobanden; geen mogelijkheid om snel individueel een opname te bekijken; slijtage van de banden; het plannen van 'videokarren'; niet met meerdere klassen gelijktijdig het materiaal kunnen gebruiken, etc.

HN Electronics en HOLLAND Computer Systems leveren al een aantal jaren diensten aan een groot aantal basisscholen in Twente. Op een van deze scholen kwam de vraag naar voren of videomateriaal digitaal beschikbaar kon worden gemaakt zodat bovenstaande bezwaren opgelost zouden worden. Na een ontwikkelperiode van ruim een jaar heeft dit geresulteerd in een unieke videoserver die de naam [Vidilan](#) heeft meegekregen. Het resultaat is een gebruiksvriendelijke en zeer flexibele presentatiemogelijkheid van video-opnames. Vooral het zeer snel beschikbaar kunnen stellen van (eigen) video-opnames en de mogelijkheid om deze te kunnen presenteren heeft ertoe geleid dat Vidilan ook bij uitstek geschikt is om de vele korte scènes die bij de methode Hellig Hart horen, direct toegankelijk te maken.

Scholen die met de methode Hellig Hart werken kunnen via de Stichting Hellig Hart op eenvoudige wijze de beschikking krijgen over de bijbehorende Vidilanbestanden.

Door de opzet van de methode is het niet mogelijk met een werkblok te werken. De aan elke les verbonden verwerkingsopdrachten worden echter aangeboden op kopieerbare bladen, te vinden achter de lesopzet. Bij deze verdiepings- of verbredingsopdrachten wordt gebruik gemaakt van werk- en informatiebladen. De kinderen verzamelen deze bladen in een map, een zgn. levensbeschouwelijke groeimap. Deze werkwijze brengt met zich mee dat kinderen door de jaren heen een 'schat' aan materialen krijgen en ontwikkelen. U kunt hierbij denken aan songteksten, gedichten, bestaande en zelfgemaakte verhalen, foto's en emailberichten van kinderen van andere basisscholen etc.

ICT

Bij de opzet van de methode is bewust gekozen om gebruik te maken van de mogelijkheden van informatie- en communicatietechnologie. De projecten krijgen hierdoor een aantoonbare meerwaarde. Daarbij wordt sterk gelet op het feit dat ICT -

toepassing geen doel op zich maar altijd een middel dient te zijn. De meerwaarde van ICT is gelegen in onder meer het volgende:

- Het stelt de projectgroep in staat de methode tegen zeer geringe kosten voortdurend te actualiseren (is o.a. nodig vanwege het gebruik van veel videomateriaal)
- Het maakt op een efficiënte wijze verstrekken / verkrijgen van informatie mogelijk
- Het biedt de mogelijkheid om verschillende levensbeschouwelijke tradities vanuit een eigen zelfverstaan te presenteren
- Het geeft de mogelijkheid om materiaal te presenteren vanuit kindniveau
- De kan motiverend werken voor kinderen en docent van uit kan gaan. Enkele voorbeelden:
 - Kinderen kunnen een boodschap, verhaal of gedicht plaatsen op de internetsite
 - Kinderen kunnen e-mailen naar kinderen van andere basisscholen, instanties of organisaties voor de benodigde informatie. Als bij enkele lessen de mogelijkheid wordt geboden informatie te verzamelen door een e-mail te sturen naar bijv. islamitische of hindoestaanse scholen, dan krijgen kinderen deze uit de eerste hand en niet van iemand die in een andere traditie staat
- Het stelt kinderen in staat tot het maken van (verwerkings-)opdrachten op de computer. Het in de projecten ingebouwde leerlingvolgsysteem maakt het mogelijk dat alle bewerkingen op elk moment opvraagbaar zijn.
- Het verbetert de mogelijkheid tot gedeelde kennisconstructie
- Dat geldt ook voor diachrone reflectie (het ontwikkelen van een digitaal groeiboek).

Het gebruik van internet geeft de kinderen niet alleen een schat aan informatie maar leert hen tegelijkertijd om te gaan met dit informatieaanbod.

Kleuters

De methode Hellig Hart kent zes kleuter cd-roms. Op elke cd-rom zal na de installatie automatisch een thematisch landschap op het scherm van de computer verschijnen. Door met de cursor over het beeldscherm te gaan lichten verschillende elementen op middels het verschijnen van Helligie. Deze dragende figuur uit de kleuterprojecten introduceert bij het verschijnen een opdracht. Met een klik wordt de opdracht opgevraagd. De meeste opdrachten zijn een afgeleide van de inhoud van een project en kunnen zodoende worden beschouwd als verwerkingsopdrachten. Het resultaat van enkele opdrachten kan worden uitgeprint.

De cd-rom kan op verschillende manieren worden gebruikt:

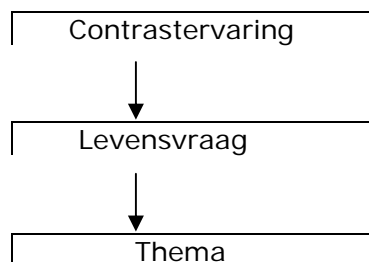
- De kinderen kunnen ter afsluiting van het project opdrachten naar keuze oproepen en beluisteren/bekijken/maken
- De kinderen krijgen een gerichte opdracht naar aanleiding van een les (verwerkingsopdracht)

De opdrachten met vertelplaten zijn meestal in twee versies uit te voeren: één voor de jongere en één voor de oudere kinderen.

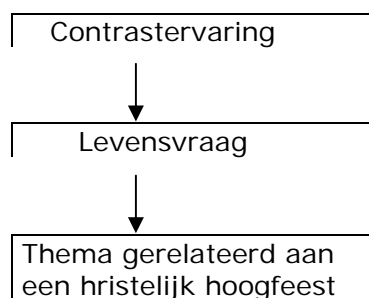
Hoe is de leerstof geordend?

Voor het ordenen van de leerstof is in de eerste plaats gekozen voor een *thematische* benadering. Op basis van ervaringen en gebeurtenissen uit het leven van kinderen zijn thema's gezocht, die vervolgens gerelateerd worden aan passende inhoud uit de katholieke-christelijke en andere al dan niet godsdienstige tradities. Deze inhoud kan als mogelijke 'identificatiespiegels' worden gezien.

Voor de opzet van lessen(reeksen) wordt uitgegaan van levensvragen die voortvloeien uit contrastervaringen. Een op te roepen levensvraag levert dan het thema. In schema:



In de tweede plaats wordt, mede op basis van de wensen van het afnemend veld, rekening gehouden met de indeling van het kerkelijk jaar. Hierbij wordt de lijn van de hoogfeesten 'Kerst-Pasen-Pinksteren' gevolgd. Wel zal telkenmale de dialoog worden gezocht met vergelijkbare feesten uit andere levensbeschouwelijke/godsdienstige tradities. In schema:



Deze ordeningsprincipes laten zich vertalen in de onderstaande schematische overzicht van projectthema's:

	Groep 1-2	Groep 3-4	Groep 5-6	Groep 7-8
Project 1	Verhalen en geschriften			
Project 2	'Algemeen'			
Project 3	Lichtfeesten / Kerst			
Project 4	Waarden en normen			
Project 5	Lentefeesten / Pasen			
Project 6	(Oer)elementen / Pinksteren			

Deze thema's zijn weer onderverdeeld in subthema's. Twee voorbeelden:

- Het project 'Verhalen en geschriften' voor groep 1 / 2 is opgezet rond de kinderjaren van Jezus (2x), Mozes, Mohammed en Boeddha
- Het project 'Waarden en normen' voor groep 7 / 8 heeft voor de verschillende projectlijnen een 'waarde' als uitgangspunt. De waarden die worden uitgewerkt zijn: eerlijkheid, vrijheid, rechtvaardigheid, respect (2x)

Samenhang

Het omgaan met levensvragen komt niet alleen in het vak G/L op expliciete en systematische wijze tot uiting. Dit geldt ook voor andere geplande activiteiten als dagopeningen en vieringen. Het lijkt wenselijk dat de schoolvisie (levensbeschouwelijke en gelieerde maatschappelijke, pedagogische en onderwijskundige uitgangspunten) doorwerkt in deze uitingsvormen van smalle identiteit. Als dit het geval is zal de (inhoudelijke) samenhang ook zichtbaar zijn.

Uitgaande van het vak G/L is het mogelijk om aan deze samenhang te werken. Dit kan door bijv:

- Een verhaal dat in een les G/L wordt gebruikt in te bedden in een verhalencyclus. Enkele voorbeelden uit projecten voor groep 3 / 4:
 - In het project 'Leven in de brouwerij' wordt gebruik gemaakt van het verhaal van Mozes die zijn volk uit Egypte leidt. Lopende het project zou als dagopening het gehele uittochtverhaal aan de hand van een kinderbijbel kunnen worden verteld. Het voordeel van deze werkwijze is gelegen in het feit dat 'losse verhalen' betekenis kunnen krijgen binnen het 'grotere verhaal'. Daarnaast raken de kinderen thuis in de verhalencultuur van de gekozen levensbeschouwelijke traditie, in dit geval de joods-christelijke traditie. Omdat Mozes ook als profeet wordt beschouwd in de islamitische traditie, en dus de koran over hem verhaalt, is het vanuit een intercultureel perspectief van belang om hier naar te verwijzen. Denk hierbij ook een ander naamgebruik binnen de islamitische traditie (Mozes = Moesa)
 - In het project 'Niet zo maar een verhaal' is het verhaal 'De dromen van Jozef' beschreven. Ook hier geldt dat als dagopening (een deel van) de Jozefcyclus kan worden aangeboden. Afhankelijk van het aantal islamitische kinderen kan ook voor de islamitische variant worden gekozen door gebruik te maken van het kinderboek 'Wij vertellen je het mooiste verhaal' van F.A. Senad Alic (over koranvertellingen).

Deze voorbeelden laten tevens één van de uitgangspunten van de methode zien: het samen met kinderen zoeken naar wat levensbeschouwingen/godsdiensten bindt zonder daarbij de verschillen te verdoezelen.

- Een viering invulling te geven vanuit de te gebruiken projecten. De projecten leveren dan de inhoudelijke en didactische bouwstenen. Enkele uitwerkingen voor vieringen rond 'Lichtfeesten/Kerstmis' en 'Lentefeesten/Pasen' zijn te vinden op hellighart.nl. Deze en nog te ontwikkelen vieringen zullen later in een aparte map 'Interlevensbeschouwelijke vieringen' worden uitgegeven.

Bijlage 1: Levensvragen en contrastervaringen

Levensvragen

Ieder mens, in elke cultuur, stelt van tijd tot tijd levensvragen. Kunnen we in deze wirwar van vragen nog enige ordening aanbrengen? In de jaren zestig en zeventig hebben enkele godsdienstwetenschappers en culturele antropologen daar onderzoek naar gedaan.

De culturele antropologie bestudeert of er een onderlinge samenhang is in gedragingen en uitingen van verschillende culturen. Zo zijn er enkele antropologen geweest die onderzocht hebben of in alle culturen dezelfde vragen naar uiteindelijke zin worden gesteld. Die onderzoeken hebben geen definitieve indeling opgeleverd. Dat kan ook nauwelijks: de culturen, de manieren waarop mensen zich uiten, zijn zo uiteenlopend, dat elke indeling onder voorbehoud moet worden gegeven. Er bestaat dan ook geen overeenstemming over een indeling in vragen. Toch hebben de onderzoeken wel iets opgeleverd. Het blijkt, dat enkele vragen veel vaker voorkomen dan andere vragen. Op grond van die resultaten is men tot een *voorlopige* ordening gekomen in zes groepen, te weten:

1. Levensvraag naar de aard van de mens: de eerste groep levensvragen gaat over de mens zelf, over hoe hij zichzelf uiteindelijk ziet: *wie ben ik eigenlijk?*
2. levensvraag naar de relatie tussen mensen onderling: de tweede groep levensvragen houdt zich bezig met de vraag hoe wij andere mensen uiteindelijk zien. Het gaat dus om de verhouding tussen "ik" en de ander.
3. levensvraag naar de relatie van de mens met de natuur: de derde groep levensvragen gaat over de verhouding die wij hebben tot de natuur. Dat kan gaan om de natuur buiten ons (bijv. het milieu), maar ook om de natuur voorzover wij die zelf zijn.
4. levensvraag naar de relatie van de mens met de tijd: de vierde groep levensvragen gaat over de verhouding die wij hebben met tijd. "Alles is tijdelijk": wat betekent dat? Welke rol speelt tijd in ons leven? Storten we ons in het heden, of laten we ons leven bepalen door gebeurtenissen uit het verleden? Of zijn we vooral toekomstgericht? Is het leven een kringloop of gaan we steeds vooruit?
5. levensvraag naar de aard van het menselijk handelen: De vijfde groep levensvragen gaat over de vragen die wij stellen aan het handelen van mensen. Waarom doen we de dingen zoals we ze doen?
6. levensvraag naar de zin van het lijden: de zesde groep levensvragen gaat over de vragen die wij stellen naar de zin of de zinloosheid van het lijden op deze wereld. Hoort het lijden bij het leven? Waarom worden sommigen meer dan anderen getroffen door verdriet en angst? Is elk lijden zinvol?

Contrastervaringen:

Wat voor ervaringen leiden tot levensvragen? De theoloog Edward Schillebeeckx noemt dergelijke ervaringen *contrastervaringen*. Hij zegt er o.a. dit van: "Die menselijke ervaring van lijden en kwaad, van oppressie en tegenspoed, ligt aan de basis en is de bron van een grondig nee dat de mens uit spreekt, en vaak uitschreeuwt, ten aanzien van de feitelijke verschijningsvorm van onze wereld." (uit *Theologisch testament*, 1995 blz. 128). Schillebeeckx noemt dergelijke ervaringen contrastervaringen, omdat er een *tegenstelling* in die ervaring is. Enerzijds hebben we een negatieve ervaring van expliciete zinloosheid. Anderzijds hebben we een impliciet besef van wat we uiteindelijk zinvol vinden. Maar beide kanten, negatief en positief, ervaren we tegelijkertijd. Vandaar dat we zo'n ervaring *contrastervaring* noemen. Veel mensen drukken dergelijke ervaringen uit met kreten als "Dat zou toch eigenlijk niet mogen!", of "Ik wil dit niet!". Contrastervaringen zijn niet enkel negatief. Het zijn ook ervaringen die hoopgevend kunnen zijn, juist omdat je zegt: "NEE!" Want onbewust (impliciet) beseffen we, dat het anders zou moeten zijn.

Bijlage 2: Overzicht van de Hellig Hart projecten per bouw

Groep 1 / 2

1. Dit is mijn verhaal: Over verhalen/geschriften
2. Met zonder geluid: Over rust/stilte
3. Een kameel ziet sterretjes: Over Lichtfeesten/Kerst
4. Een fruihapje vóór het bidden: Over waarden en normen
5. Wie weg is, wordt gezien: Over Lentefeesten/Pasen
6. Een ijsbeer in de tropen: Over oerelementen/Pinksteren

Groep 3 / 4

7. De mooiste zaal van mijn paleis: Over verhalen/geschriften
8. Een club van morgen: Over initiatieriten/Eerste Communie
9. Heksen en bezemstelen: Over Lichtfeesten/Kerst
10. Voor *wat hoort* wat: Over waarden en normen
11. Leven in de brouwerij: Over Lentefeesten/Pasen
12. Blik op de weg: Over oerelementen/Pinksteren

Groep 5 / 6

13. Niet zómaar een verhaal: Over verhalen/geschriften
14. God, waar zit je?: Over het transcendente/God
15. Jezus, Mohammed of Backstreet Boys: Over Lichtfeesten/Kerst
16. Meelopen met de Meute?: Over waarden en normen
17. Vallen en opstaan: Over Lentefeesten/Pasen
18. Dromers of drammers: Over oerelementen/Pinksteren

Groep 7 / 8

19. De toren van babbel: Over verhalen/geschriften
20. Was Adam een aap?: Over schepping/evolutie
21. Als vele kleine mensen...: Over Lichtfeesten/Kerst
22. Een fietsbel in je oor: Over waarden en normen
23. Als ik later groot ben...: Over Lentefeesten/Pasen
24. De grote schoonmaak: Over oerelementen/Pinksteren

Bijlage 3: Overzicht van de vertelplatenseries per project

Project 1: 'Dit is mijn verhaal'

- 'Slaande ruzie'
- 'De vogeltjes van klei'
- 'De kindertijd van Mohammed'
- 'Jezus als timmerman' (losse praatplaat)
- 'De brandende braamstruik' (losse praatplaat)

Project 2: 'Met zonder geluid'

- 'Een sleutel naar geluk'
- 'En zo is het goed'
- 'Een bijzondere tekenaar'
- 'Jona en de walvis'

Project 3: 'Een kameel ziet sterretjes'

- 'Verrassing'
- 't Baby'tje in het schuurtje'
- 'Joram, de knorrige herder'

Project 4: 'Een fruithapje vóór het bidden'

- 'Juf Anja'
- 'Beertje Brom'
- 'De geplaagde schoenveter'
- 'Het is fijn om een varken te zijn'
- 'De zes kraaien'

Project 5: 'Wie weg is, wordt gezien'

- 'Stilte a.u.b., ik denk aan de kip'
- 'Rupsje Nooitgenoeg'
- 'Een koning aan een kruis'
- 'Het lege graf'
- 'Kinderboerderij' (losse praatplaat)

Project 6: Een ijsbeer in de tropen

- 'Alle tomaten verzamelen'
- 'De kleine adelaar'

Project 7: 'De mooiste zaal van mijn paleis'

- 'Het meisje dat ging bakken'
- 'De mooiste zaal van mijn paleis'
- 'Monumenten'
- 'De Sterrendrager'

Project 8: 'Een club van morgen is niet van gisteren'

- 'De ruziënde regenboog'
- 'Rituelen'
- 'Samson'

Project 9: 'Heksen en bezemstelen'

- 'Vadertje Panov'
- 'Doornroosje'
- 'Koning Artaban'
- 'Sammie, het schaap'

Project 10: 'Voor *wat hoort* wat'

- 'Kikker en de vreemdeling'
- 'Muis is veel te klein'

Project 11: 'Leven in de brouwerij'

- 'Hond in de pot'
- 'De uitocht'
- 'Noach'
- 'Veelkleurig vasten'
- 'Brood in je hand'

Project 12: 'Blik op de weg'

- 'Pinksteren'
- 'Helligie en Eekie'
- 'Kikker en pad in de tuin'
- 'Arme Jan'
- 'Blikje op de weg'
- 'Feest in de parel' (losse praatplaat)

Project 13: 'Niet zómaar een verhaal'

- 'Tenzin in Tibet'

Project 17: 'Vallen en opstaan'

- 'Een boom met twee gezichten' (losse praatplaat)

Bijlage 4: Kerndoelen G/L

Bij het beschrijven van kerndoelen voor een schoolvak is het gebruikelijk een onderverdeling te maken in één of meer domeinen. Verwijzend naar de algemene doelstelling voor het vak G/L in het katholiek primair onderwijs kunnen drie domeinen worden onderscheiden:

1. Vragen bij situaties en ervaringen die raken aan de grens van het bestaan, die de ordening van het leven onder druk zetten of boven de alledaagse werkelijkheid uittillen (oftewel levensvragen voortvloeiend uit contrastervaringen).
2. Voorlopige antwoorden of zoekontwerpen uit de (katholiek)christelijke traditie.
3. Dialoog met mensen (en dus antwoorden / zoekontwerpen) uit andere, al dan niet, godsdienstige levensbeschouwingen.

Uitwerking:

Domein 1:

- De kinderen herkennen situaties en ervaringen die hen doen verbijsteren en verwonderen
- De kinderen kunnen levensbeschouwelijke, ethische en esthetische vragen stellen bij situaties en ervaringen in hun eigen leven in relatie tot die van anderen
- De kinderen zijn in staat, binnen het levensbeschouwelijk zoekproces, uiting te geven aan levensvragen in woord, spel en houding

Domein 2:

- De kinderen hebben kennis en besef van de zeggingskracht van beelden/ metaforische taal uit de (katholiek)christelijke- en andere levensbeschouwelijke tradities
- De kinderen hebben kennis en besef van de zeggingskracht van enkele verhalen, beelden, symbolen en rituelen uit de (katholiek)christelijke- en andere levensbeschouwelijke tradities.
- De kinderen kennen een aantal verhalen (uit de bijbel, uit andere levensbeschouwelijke tradities en / of hedendaagse literatuur), die hen uitdagen op weg te gaan bij op te roepen contrastervaringen.
- De kinderen zijn in staat op een respectvolle wijze deel te nemen aan godsdienstige feest- en gedenkdagen door het jaar en aan andere godsdienstige of levensbeschouwelijke uitingen (dagopeningen, vieringen, en andere gebruiken)

Domein 3:

- De kinderen willen rekening houden met de opvattingen van anderen inzake godsdienst en levensbeschouwing
- De kinderen hebben aandacht voor uitingsvormen van andere godsdiensten of levensbeschouwingen dan die van henzelf.
- De kinderen zijn bereid en in staat met elkaar en met de leerkracht te communiceren over de zeggingskracht van de ingebrachte persoonlijke en collectieve zoekontwerpen bij het zoekproces rondom levensvragen
- De kinderen ontdekken dat andere godsdiensten / levensbeschouwingen een bijdrage kunnen leveren aan de eigen identiteitsontwikkeling.

Bijlage 5: Morele vorming

(Dit is een artikel dat in elke map 'Waarden en normen is opgenomen)

Enkele jaren geleden was het bij basisschoolkinderen een rage om spenen te verzamelen. Kleine en grote spenen die respectievelijk 50 cent en 2.50 gulden kostten. Thuis gekomen, na een vermoeiende introductieweek met eerstejaars studenten, werd ik getraakteerd op een hartelijk welkom door onze oudste dochter Suzanne, die in groep zes zat. Ze liet vol trots zien op welke wijze zij haar talenten de voorbijgegangene week had ingezet: het verzamelen (kopen!) van een aantal gekleurde spenen aaneengeregen tot een mooie halsketting. Voordat ik kon reageren kwam haar zus Marjolein, uit groep drie, opgewonden vertellen dat zij ook niet stil had gezeten. Weer kwam een spenenketting te voorschijn. Het aantal spenen liet zien dat het weekbudget van een kind uit groep drie niet kan tippen aan dat van een kind uit groep zes. Terwijl ze haar ketting liet zien zei ze: 'pap, welke speen vind je het mooiste?, ik deze roze'..... Nauwelijks uitgesproken viel Suzanne haar in de rede: 'pap, ik vind Marjolein wel zo dom. Weet je wat ze heeft gedaan? Ze heeft een grote speen van 2.50 gulden geruild voor een kleine roze van 50 cent'. Deze nogal directe reactie deed Marjolein in tranen uitbarsten.

Dit voorbeeld is exemplarisch voor een scala van morele kwesties waar opvoeders, thuis en op school, dagelijks tegenaan lopen. Het is langzamerhand gemeengoed in onderwijsland dat een school zich hier niet afzijdig van kan houden. Lea Dasberg zegt in dit verband: 'opvoeders zien zich telkens weer gesteld voor de goocheltoer het kind te moeten invoeren in de wereld, de maatschappij, de beschaving zoals die *is* en het kind als ideaal te moeten voorhouden die wereld, die maatschappij, die beschaving te vervolmaken tot een zoals die *zou moeten zijn*'¹. Dat betekent dat we kinderen moeten leren meelopen in de bestaande cultuur en ze er tegelijkertijd kritisch voor moeten maken (leren dwarsliggen).

Wordt de pedagogische opdracht van scholen dus nauwelijks meer in twijfel getrokken, des te meer vragen zijn er rond doel, inhoud en benaderingswijzen van waarden en normen. Het gaat hierbij om vragen als: Mogen of moeten wij kinderen waarden en normen overdragen? Kan dat eigenlijk wel? Welke waarden zouden doorgegeven moeten worden, westerse, niet-westerse of beide? Hoe kunnen we recht doen aan de verscheidenheid aan opvattingen binnen een groep, op witte zowel als zwarte scholen? Op welke wijze spelen de denominatie van de school en de levensbeschouwelijke achtergrond van docenten een rol? Hoe kunnen we manifestaties van morele vorming als indoctrinatie, moralisme en passieve tolerantie onderscheiden en waar moge-lijk inperken?

Morele vorming is geen apart vak. Een docent is impliciet of expliciet voortdurend bezig met het overbrengen van waarden en normen. De keuze van een methode, van een tekst of lied, het reageren op kinderen die liegen of gepest worden en het vertellen van moppen zijn enkele voorbeelden die dit onderstrepen. Wel is het zo dat op bijzondere (basis)scholen met het vak godsdienst / levensbeschouwing, in het vervolg levensbeschouwing genoemd, de mogelijkheid wordt geboden op expliciete wijze stil te staan bij de vraag naar het goede of foute handelen. In een open leerproces zal het kind steeds beter in staat zijn een eigen positie te bepalen, die niet hoeft samen te vallen met die van de school.

Op deze wijze probeert het vak een bijdrage te leveren aan het geluk van kinderen, aan de ontwikkeling van een zinverschaffende levensvisie, aan het mede gestalte geven aan een menswaardige samenleving. In deze zin levert het vak levensbeschouwing een wezenlijke bijdrage aan wat Lea Dasberg in haar publicatie 'Menswording, tussen mode,

¹ Uit: L. Dasberg, *Meelopers en dwarsliggers, een lezing ter gelegenheid van het vijftigjarig jubileum van Trouw (1993)*

management en moraal' de zin van onderwijs noemt: '*menswording*, ontworsteld aan mode en management'.²

Een curriculum dat menswording op 't oog heeft staat voor vorming van de hele mens. Dat betekent dat recht wordt gedaan aan de unieke kenmerken van mens-zijn. Met Dasberg noemen wij collectief geheugen, moreel besef, taal, creativiteit en kritisch vermogen.

Op moreel gebied zullen kinderen worden uitgedaagd zelf een beeld van het goede leven te construeren. Het perspectief 'moreel goed' verwijst in dit geval naar het leven dat het welzijn van de medemens bevordert en waarin ruimte wordt gegeven aan de medemens, waarin nood wordt gelenigd, anderen worden geholpen en lijden wordt verzacht. Een goed leven brengt menswaardigheid dichterbij. Het te vormen beeld zal echter in harmonie moeten zijn met het persoonlijk welbevinden.

Doel

Het doel van morele vorming is kinderen te begeleiden in hun morele ontwikkeling in het kader en het perspectief van menswording. De morele ontwikkeling kan worden opgevat als een zoekproces waarbij moreel gedrag in toenemende mate gedragen wordt door '*eigen of persoonlijke verantwoordelijkheid*'.

Gezien de ontwikkelingsfase van basisschoolkinderen kan bij het oudere kind hooguit een eerste aanzet worden bewerkstelligt.

Het komt nogal eens voor dat morele vorming als een louter cognitieve aangelegenheid wordt gezien. Pedagogen als Kohlberg en Piaget, die beide het belang en de plicht tot morele vorming erkennen, zijn exponenten van de opvatting dat het moreel besef uitsluitend in de hersenen zou zetelen. Kohlberg is bijvoorbeeld zo geraakt door de *cognitieve groei van het moreel besef*, dat hij tot de conclusie komt dat het er niet zozeer toe doet *wat* kinderen vinden (bijv. of pesten moreel aanvaardbaar is of niet) maar of de redenering langs welke ze tot hun mening zijn gekomen rationeel klopt of niet. Kortom een ontwikkeling van zwak tot sterk redeneren. Vanzelfsprekend spreekt het denken een rol bij het maken van morele keuzes. Echter, evenwichtig redeneren betekent nog niet dat denken in daden wordt omgezet. Vandaar dat het werken aan de *ontwikkeling van de wil*, aan het scholen tot *wilskrachtige* mensen, een wezenlijk onderdeel is van morele vorming.

Het stimuleren van het morele denken en het werken aan wilsontwikkeling is niet toereikend. Wat te denken van een zeer eenvoudige jongen die zonder nadenken ingrijpt in een situatie waar iemand door een groep in elkaar wordt geslagen. Hieruit blijkt dat ook de innerlijke beleving of het gevoel bepalend kan zijn / is bij morele beslissingen. We spreken in dit geval over de *emotionele groei van het moreel besef*. Gevoelens als medeleven, sympathie maar ook gevoelens als kwaadheid, schuld en schaamte zijn belangrijke drijfveren voor moreel gedrag. Pas wanneer iemand in staat is zich te verplaatsen in de gevoelens en gedachten van betrokkenen in een morele kwestie, zal gepast kunnen worden gereageerd in een situatie. In pedagogische zin vraagt het van leerkrachten kinderen leren om te gaan met hun emoties, hun te laten ontdekken waar ze vandaan komen en wat de gevolgen kunnen zijn en of dat het is wat ze willen en wat ze kunnen verantwoorden. Het is bovenal een ontdekkingstocht naar morele empathie, een zoeken naar vaardigheden en houding die het meeleven en het meevoelen met wat anderen overkomt bevordert. Het gaat dus om meer dan te weten dat (iets goed of slecht is) en te weten hoe (goed of slecht gehandeld wordt). Het zou zo moeten zijn dat datgene wat gevonden wordt, ook als relevant wordt ervaren en *gewild* wordt. Bepalend voor morele keuzes is dus een samenspel van cognitie, wil en gevoel. Deze determinanten verdienen een expliciete plaats in het zoekproces met kinderen naar waar ze voorlopig willen en kunnen staan op moreel gebied.

² Uit: L. Dasberg, *Menswording tussen mode, management en moraal*, pag. 21, Amersfoort 1996.

Benaderingswijze

Bij morele vorming kan onderscheid gemaakt worden tussen primaire en secundaire vorming. Primaire vorming vindt voornamelijk thuis plaats. Kinderen leren de belangrijkste waarden en normen van hun cultuur veelal het eerst thuis. Zij moeten een referentiekader opbouwen, moeten ingevoerd worden in de eigen cultuur, om van daaruit in een latere fase tot eigen morele keuzes te kunnen komen. Vanaf het moment dat het kind buiten de vertrouwde omgeving (van het gezin) treedt, bijvoorbeeld wanneer het naar school of clubs gaat, maakt het kennis met andere waarden en normen. De secundaire vorming doet z'n intrede.

De centrale vraag is nu: wat is de meest verantwoorde manier om in het onderwijs met waarden en normen om te gaan?

In het licht van bovenstaande typering van het vak levensbeschouwing kiezen we als benaderingswijze *niet* voor:

- Waardenoverdracht, aangezien deze benadering een keuze maakt voor bepaalde waarden en normen met uitsluiting van andere
- Waardenverheldering, omdat deze waardenneutrale benadering te weinig oog heeft voor de geldigheid van een oordeel en vrijblijvendheid in zich draagt
- Waardenontwikkeling, vanwege het feit dat deze benadering morele ontwikkeling als een louter cognitief proces ziet.

Hellig Hart kiest voor een benadering waarbij kinderen in een *open communicatieproces* zoeken naar welke positie zij *kunnen en willen* innemen in concrete morele gedragssituaties: een *waarden- communicatieve benadering*. Waar gaat het om?

1. Een *open* zoekproces in een tweeledige betekenis: de uitkomst van het zoekproces staat niet van tevoren vast en verhalen van kinderen / volwassenen van buiten de school zullen / kunnen een belangrijke plaats innemen. Internet, e-mail en video zijn hierbij een wezenlijke hulpmiddelen.
2. Een *communicatieproces* in die zin dat kinderen met elkaar, met de leerkracht, met anderen buiten de school, op basis van gelijkwaardigheid, in gesprek gaan bij het zoeken naar 'het juiste' en 'het goede'. Bij dit dialogiserend leerproces gaat het niet zozeer om algemene kennis, maar om een open houding en om gevoeligheid voor verschillen in beleving. Dialoog is noch zoetsappig, noch vrijblijvend. In het licht van de eerder genoemde uitgangspunten kunnen de volgende doelen worden onderscheiden:
 - a. Het verplaatsen in andere mensen en andere situaties; perspectiefwisseling: *empathische dialoog*
 - b. Nadenken; zelfbeschikking; niet klakkeloos meedoen (met de meerderheid): *autonome dialoog*
 - c. Zoeken naar consensus; compromissen sluiten, gemaakte fouten durven toegeven: *democratische dialoog*
 - d. Fouten durven maken; nieuwe wegen durven inslaan; het onbekende en onvoorspelbare niet schuwen: *creatieve dialoog*.
3. Bij het zoeken naar een voorlopige morele positiebepaling zal rekening moeten worden gehouden met de ontwikkelingsfase van kinderen, op cognitief en emotioneel vlak.
4. Ook zullen keuzes moeten voortvloeien uit de persoonlijke bevindingen van het kind. Het mogen geen opgelegde keuzes zijn. Het opstellen van bijvoorbeeld een pestcontract zal op vrijwillige basis, voortvloeiend uit een zoekproces, door kinderen zelf gewild moeten worden. Het 'verplicht' laten tekenen van brieven voor 'Amnesty International' als afsluiting van een lessenserie, staat dus haaks op voornoemde zienswijze.

Met nadruk willen we erop wijzen dat we geen waardenneutraal zoekproces voorstaan. Door ons of uzelf ingebrachte zoekontwerpen zullen kinderen moeten helpen zoeken naar een gedragsbepaling in het perspectief van menswording. Elke leerkracht van een katholieke of interconfessionele school zal hierbij moeten zoeken naar de inkleuring van

dit perspectief door de voorgestane levensbeschouwelijke (katholiek-christelijke) uitgangspunten.

Dit richtinggevende principe ontleent zijn grond aan enerzijds de *bijzonder* culturele opdracht waar bijzondere scholen voor staan. Anderzijds vraagt een samenleving waar de moraal geseculariseerd en gefragmentariseerd is, om een nieuw houvast. Er is in deze zin niets op tegen om als school stelling te nemen, te laten zien waar je staat en zou willen staan. Vanzelfsprekend is het uitermate belangrijk dat de wijze waarop hiermee om wordt gegaan in een open en communicatieve sfeer gebeurt, waarin recht gedaan wordt aan het verschil in levensbeschouwelijke achtergrond.

Ontwikkelingsfasen

In morele gesprekken is veelal sprake van uiteenlopende argumenten. Deze argumenten zijn op een bepaalde manier te ordenen. Daardoor kan inzicht verkregen worden in de ontwikkeling van het morele oordelen van iemand. Het op de hoogte zijn hiervan is voor een docent van belang vanwege het stimuleren en begeleiden van de morele vorming van kinderen.

Het was de Amerikaanse psycholoog L. Kohlberg die op grond van onderzoek tot de conclusie kwam dat de morele argumentatie van mensen samenhangt met hun cognitieve ontwikkeling. Hij stelt dat de ontwikkeling van het menselijk oordeelsvermogen een structuur kent van drie opvolgende niveaus van zwak argumenteren naar sterk argumenteren. Elk niveau hoger betreft een hoger rechtvaardigheidsniveau. Elk van de drie niveaus, die weer in twee stadia zijn onder te verdelen, wordt gekenmerkt door een eigen aard van moreel argumenteren: 'Ik doe het omdat'.

In het eerste –*preconventionele*- niveau doen kinderen iets omdat een autoriteit zegt dat het zo is. Daarnaast worden ze sterk gestuurd door straf en beloning (stadium 1). Ook vragen kinderen in deze fase zich af 'Wat houd ik er aan over?' Goed gedrag moet van twee kanten komen. Doe jij iets voor mij dan doe ik iets voor jou (stadium 2). De meeste kinderen jonger dan negen jaar bevinden zich in deze *egocentrische* fase.

Rond het tiende jaar treedt een *sociocentrische* houding steeds meer op de voorgrond. Het *conventionele niveau* doet z'n intrede. De wensen en goedkeuring van de groep waartoe ze zich rekenen wordt steeds meer gedragsbepalend (peergroepgedrag). Tegelijkertijd is het kind steeds beter in staat zich te verplaatsen in de rol als lid van een groep. Lid zijn van een groep vraagt niet alleen om conformiteit, maar ook om loyaliteit en identificatie met de groep. Het merendeel van de kinderen bevindt zich aan het eind van de basisschool op dit niveau (stadium 3). Bij sommige kinderen wordt al iets van stadium 4 herkenbaar: Niet zozeer de (kleine) sociale groep van bekenden is de norm, maar veeleer de (abstracte) samenleving. Goed is wat het systeem in stand houdt, wat chaos voorkomt.

In het laatste –*postconventionele niveau*- wordt het sociocentrisme doorbroken: de persoon bepaalt steeds meer zelfstandig welk handelen gewenst is in een gegeven situatie. Er is een latent besef van algemeen universele principes die boven particulier ethische opvattingen uitgaan. Men oriënteert zich op vrije democratische overeenstemming. Tevens wordt gezocht naar een oplossing die recht doet aan het grootste aantal mensen (stadium 5).

Tenslotte is de wens het eigen geweten te volgen vanuit een principe van universele rechtvaardigheid kenmerkend voor het laatste stadium van ontwikkeling. 'Ik deed het, omdat ik er van overtuigd was dat ik zo moest handelen, ik kon niet anders' is een voorbeeld van bijbehorende morele argumentatie.

Om kinderen een hoger ontwikkelingsstadium te laten bereiken moeten de kinderen volgens Kohlberg geconfronteerd worden met:

- het eerstvolgende stadium van redeneren
- gekozen situaties (in de vorm van dilemma's) die ontevredenheid oproepen met het huidige niveau van redeneren
- het aanbieden van mogelijkheden tot rolneming en perspectiefwisseling.

Het socratische gesprek

Bij de bespreking van morele vraagstukken wordt veelal de voorkeur gegeven aan het socratisch gesprek. Aan de hand van morele dilemma's gaat de gespreksleider (de docent) op zoek naar de grenzen van de overtuiging van kinderen. Dit gebeurt door de omstandigheden en / of het perspectief van het dilemma steeds iets te veranderen. Eigenlijk ontstaat er telkens een nieuw dilemma voor het kind, waarbij het steeds weer iets van zijn grenzen verlegt tot het punt waar het hem te ver gaat (zie o.a. de voorbeelden uit les 2A en 1B).

Morele gemeenschap

Het welslagen van het vormingsproces van waarden en normen kan niet alleen afhankelijk zijn van de pedagogische kwaliteiten van de individuele lesgevende. Belangrijk is namelijk een algemeen gedragen pedagogisch schoolconcept. Een degelijk concept bevordert op mesoniveau een permanente bezinning op de professionele cultuur en organisatie van de school. Op microniveau draagt het bij aan de ontwikkeling van een moreel geïnspireerd klassen- en schoolklimaat.

Een school met een uitgesproken pedagogisch profiel biedt niet alleen aan onderwijsgevendenden, maar ook aan kinderen, ouders / verzorgers en andere betrokkenen een helder referentiekader. Zonder de profilering van de school als morele gemeenschap leidt de pedagogische opdracht een marginaal bestaan, waarvan de levensvatbaarheid voornamelijk afhankelijk zal zijn van het incidentele en particuliere initiatief.

Literatuur

- Beurden, S. van e.a., Catechesebestek, Nijmegen, 1982
- Bulter, N., en J. van Lier, Handleiding bij het project 'Blijven hopen', Nijmegen, 1985.
- Dasberg, L., Meelopers en dwarsliggers. Lezing ter gelegenheid van het vijftigjarig jubileum van Trouw. Amsterdam, 1996
- Dasberg, L., Menswording tussen mode, management en moraal, Amersfoort, 1996
- Hermans, C., Participerend leren. Grondslagen van religieuze vorming in een globaliserende samenleving. IKO-reeks, deel 1, Budel, 2001
- Jansen-Vos, F. e.a., Basisontwikkeling in de onderbouw, Assen, 1995
- Moltmann, J. Theologie van de hoop. Studies over de grondslagen en de consequenties van een christelijke eschatologie, Utrecht, 1969
- N.K.S.R., Raamleerplan voor G/L op katholieke basisscholen, Den Haag, 1999
- Nijhuis, E. Waarde(n)vol leren, analyse van waarden en normen in leerboeken, Den Haag, 1996
- Projectgroep ICO, Hoe intercultureel onderwijs te integreren in de reguliere onderwijspraktijk, 's-Hertogenbosch, 1998
- Roebben, B, Toetsingsrapport van methoden Godsdienst/Levensbeschouwing voor katholieke basisscholen, Tilburg, 2003
- Roebben, B, Religieus opvoeden in een multiculturele samenleving, Leuven, 2000
- Sölle, D., Politieke theologie. Discussie met Rudolf Bultmann, Baarn, 1972
- Stege, E, De roze speen, Hengelo, 2000
- Stevens, L. (red.), Zin in school, met medewerking van P. Beekers, M. Evers, M. Wentzel en W. van Werkhoven, Amersfoort, 2004
- Wit, T., en H. Manschot, Solidariteit, Boom, Amsterdam, 1999
- Veenman, S. e.a., Coöperatief leren, handboek voor de praktijk, Nijmegen, 1999.