

Godsdienst/
Levensbeschouwing
in de Tweede Fase van het
Voortgezet Onderwijs
voor Katholieke scholen
van HAVO en VWO

Godsdienst/
Levensbeschouwing
in de Tweede Fase van het
Voortgezet Onderwijs
voor Katholieke scholen
van HAVO en VWO

© Nederlandse Katholieke Schoolraad, Den Haag (NKSR), augustus 1998

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze opgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de NKSR of de NPCS

Vormgeving en DTP: Ontwerpwerk, Den Haag.

Druk: Dombosch, Raamsdonksveer

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Godsdienst/Levensbeschouwing in de Tweede Fase van het Voortgezet Onderwijs
voor Katholieke scholen van HAVO en VWO

Den Haag: Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSR) /

ISBN 90-802793-3-1

Trefw.: Onderwijsbeleid

I Voorwoord

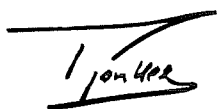
Voor het vak godsdienst/levensbeschouwing in de Tweede Fase van HAVO en VWO voor katholieke scholen voor voortgezet onderwijs is het voorliggend raamleerplan ontwikkeld. De opzet van dit raamleerplan is vergelijkbaar met die van andere vakken uit de Tweede Fase.

Het raamleerplan is bestemd voor schoolleiders, docenten en ontwikkelaars van methoden. Het is te beschouwen als richtinggevend voor het vak godsdienst/levensbeschouwing. Aan de hand van dit raamleerplan kunnen schoolleiders, docenten en methodenontwikkelaars inhoud geven aan het vak zodat het vak een specifieke bijdrage kan leveren aan de identiteitsvorming van leerlingen op levensbeschouwelijk gebied.

Dit raamleerplan is ontwikkeld door een speciale commissie. Deze commissie heeft voor de ontwikkeling van dit raamleerplan betrokkenen uit het katholiek onderwijs geconsulteerd.

Het raamleerplan heeft de instemming gekregen van het College van Bisschoppelijk Gedelegeerden. De Nederlandse Katholieke Schoolraad is dan ook verheugd u dit raamleerplan aan te bieden in de verwachting dat het een stimulering is voor een versterking van het vak godsdienst/levensbeschouwing in de vernieuwde Tweede Fase van het voortgezet onderwijs.

Namens het bestuur van de NKSR en het College van Bisschoppelijk Gedelegeerden,



Prof. dr. P.H.A.I. Jonkers
Voorzitter NKSR



L.C.A. Withagen
Voorzitter College van Bisschoppelijk Gedelegeerden

1	Voorwoord	3
2	Ten geleide	5
3	Inleiding	8
3.1	Doel	8
3.2	Indeling	8
3.3	Relatie met andere kaderstukken	9
3.4	Begrippen	9
4	De Tweede Fase van het voortgezet onderwijs in HAVO en VWO op katholieke scholen	12
4.1	De Tweede Fase van het voortgezet onderwijs	12
4.2	De Tweede Fase en de bijzondere maatschappelijke en culturele opdracht van katholieke scholen	13
5	Algemeen doel en domeinen van godsdienst/levensbeschouwing in de Tweede Fase	16
5.1	Doeloriëntatie	16
5.2	Algemeen doel	16
5.3	Domeinen van de eindtermen	17
5.4	Communicatie van levensvragen en levensbeschouwelijke tradities	23
6	Eindtermen	26
6.1	Eindtermen met betrekking tot domein 1: de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken	26
6.2	Eindtermen met betrekking tot domein 2: het betrekken van de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken op de leefwereld	27
6.3	Eindtermen met betrekking tot domein 3: thema's	28
6.4	De inhoud van godsdienst/levensbeschouwing in de Tweede Fase	29
7	Structurele kanten	32
7.1	De urentabel	32
7.2	De structurele positie van godsdienst/levensbeschouwing	32
8	Differentiatie HAVO en VWO	34
9	Bijlagen	36
	Bijlage 1 Moduulschets	36
	Bijlage 2 Het examendossier en het vak godsdienst/levensbeschouwing	49

2 Ten geleide

In het najaar van 1996 heeft de Nederlandse Katholieke Schoolraad een breed samengestelde commissie ingesteld voor het opstellen van een raamleerplan voor het vak godsdienst/levensbeschouwing in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs op katholieke scholen van HAVO en VWO. Aanleiding is geweest de wetgeving die toen in ontwikkeling was met betrekking tot die Tweede Fase.

Evenals enkele jaren geleden ten aanzien van de basisvorming was de NKSR van mening dat het vakgebied dat voor katholiek onderwijs mede constitutief is, op eenzelfde wijze als de andere vakken aan docenten, methodenmakers en schoolleiders gepresenteerd zou moeten worden.

De commissie is daarom te vergelijken met de vakontwikkelgroepen zoals die voor de andere vakken hebben gefunctioneerd: ook haar werkwijze en de opzet van het plan zijn dienovereenkomstig. Bovendien is waar mogelijk gezocht naar aansluiting bij de vakleerplannen van andere vakken.

Het hier aangeboden plan is bedoeld voor katholieke scholen. Het sluit aan bij de richting die in brochure B uit 1989 onder woorden werd gebracht zoals de erkenning van de pluraliteit onder leerlingen in katholieke scholen en de marginalisering van de levensbeschouwelijke vraag in de huidige maatschappij; twee gegevens die de algemene doelstelling van het vak beïnvloeden.

Er zijn grote verschillen in de wijze waarop in scholen de confessionele grondslag herkenbaar is; de kerkbetrokkenheid van docenten is minder geworden en de leerlingenpopulatie is pluriform. De actuele situatie is een uitdaging om op een nieuwe manier levensbeschouwelijke en morele vorming gestalte te geven.

Het raamleerplan moet voor alle katholieke scholen bruikbaar zijn, evenals voor ontwikkelaars van methoden en andere materialen.

Daarom zijn vanuit de gemaakte opzet in de modules katholiek-christelijke en bijbelse uitwerkingen mogelijk, zij het met een verbinding naar godsdienstige en niet godsdienstige levensbeschouwelijke tradities en met de levensvragen en de existentiële ervaringen van leerlingen. Dit raamleerplan geeft de grenzen maar ook de ruimte aan voor ons vakgebied in de Tweede Fase. De paragrafen 5.3 over de domeinen en 6.4. over de inhoud van godsdienst/levensbeschouwing in de tweede fase zijn daarbij richtinggevend.

Relatie met andere kaderstukken

Dit raamleerplan is niet tot stand gekomen in een vacuüm. De Vereniging van Docenten Levensbeschouwing (VDL) heeft al in 1995 een uitvoerig model-raamleerplan gepresenteerd.

Dat raamleerplan is gericht op concrete onderwijsprocessen. Het onderscheidt zich daarnaast door de manier waarop het uitgaat van de leefwereld van de leerlingen en rekening houdt met de wijze waarop leerlingen omgaan met levensbeschouwing en ethiek en de veranderende rol die levensbeschouwelijke tradities daarbij voor hen spelen.

De mogelijkheden die deze benadering biedt voor het christendom om aan te sluiten bij de leerlingen worden benut in het raamleerplan dat wij hierbij aanbieden. Daarbij

heeft de commissie zich inhoudelijk laten inspireren door de eindtermen die het College van Bisschoppelijk Gedelegeerden en de NKSJ in 1996 presenteerden, zodanig dat ook voor de inrichting van het onderwijs aansluiting gevonden wordt bij de leefwereld van de leerlingen.

Het nu voorliggende raamleerplan legt een verbinding tussen de twee eerdere documenten. Door aan te sluiten bij de sterke kanten daarvan, biedt het ondersteuning aan de invoering van godsdienst/levensbeschouwing in de Tweede Fase, die zich nu snel voltrekt. Dit raamleerplan vervult de rol van sturingsinstrument voor het vak godsdienst/ levensbeschouwing in de tweede fase op katholieke scholen.

Longitudinaal perspectief

In december 1997 is onder de titel 'Kiezen en delen' een notitie verschenen, die gemaakt is door een werkgroep in opdracht van de Bisschoppelijk Gedelegeerden met behulp waarvan de verschillende plannen en praktijken, die binnen het leergebied godsdienst/levensbeschouwing zijn ontwikkeld, in longitudinaal perspectief op elkaar kunnen worden afgestemd. Deze notitie geeft daartoe uitgangspunten en aanzetten. Hoewel een en ander nog een verdere operationalisering nodig heeft om ook praktisch bruikbaar te zijn, is in dit raamleerplan gepoogd waar mogelijk met deze uitgangspunten en aanzetten rekening te houden. Vooral aansluiting bij de basisvorming - waarin basiskennis en basisvaardigheden ontwikkeld zijn - heeft de aandacht gehad. Aan de andere kant bevat het hier voorgestelde raamleerplan enkele nieuwe bouwstenen voor de Tweede Fase die de aanzetten van de notitie weer verder kunnen brengen.

De commissie hoopt uiteraard met het voorliggende stuk een handreiking te doen aan schoolleiders, docenten en ontwikkelaars van methoden, waardoor het vak godsdienst/levensbeschouwing een specifieke bijdrage kan leveren in het proces van volwassen worden van de leerlingen. Daarmee wil dit plan bijdragen aan de herkenbaarheid van het katholiek onderwijs. Ook wanneer - of waar - de doorvoering van de Tweede Fase minder vergaand zou zijn, dan nu de verwachtingen zijn, kunnen deze doelen bevorderd worden.

Onze erkentelijkheid geldt velen, die onze werkzaamheden hebben gevolgd en met hun reactie, aanmoediging, kritiek, raad en suggesties ons hebben geholpen.

Samenstelling commissie:

A. Steenbergen, rector Dr. Mollercollege Waalwijk, voorzitter tot 15 oktober 1997, KVS;

A. Nobelen, plaatsvervangend rector d'Oultremontcollege Drunen, voorzitter vanaf 15 oktober 1997, KVS;

Th. Geurts, hogeschooldocent Mollerinstituut afdeling godsdienst/levensbeschouwing tot juli 1997, daarna adviseur KPC Groep, eindredacteur;

R. Brouwer, docent levensbeschouwing, Scholengemeenschap Were Di, Valkenswaard, lid, voorgedragen door de VDL;

mevrouw E. Swinkels-Braaksma, docent levensbeschouwing, Merletcollege Land van Cuyk, Cuyk, lid, voorgedragen door de VDL;

A. de Jong, universitair hoofddocent praktische theologie, KU Nijmegen, lid;

J. Bulckens, emeritus hoogleraar Catechetiek en godsdienstdidactiek, KU Leuven, lid;

P. van den Aardweg, adviseur KPC groep, secretaris.

3 Inleiding

3.1 Doel

De Tweede Fase van het voortgezet onderwijs is erop gericht een bestaande onderwijspraktijk drastisch te veranderen. Daarom worden nieuwe raamleerplannen gemaakt voor vakken die in de Tweede Fase een rol spelen. Ook het leergebied godsdienst/levensbeschouwing staat voor een uitdaging zich in deze nieuwe omgeving te profileren. Dit raamleerplan geeft daarvoor de richting.

Een raamleerplan is niet zo verfijnd dat het alle beslissingen bevat die nodig zijn om godsdienst/levensbeschouwing in een concrete school vorm te geven. Dat zou trouwens ook niet wenselijk zijn. Scholen hebben speelruimte nodig om de Tweede Fase op een eigen manier en vanuit eigen overtuigingen in te vullen. Dat geldt ook voor godsdienst/levensbeschouwing. Deze speelruimte is ingekaderd door de eigen aard van dit leergebied en door de manier waarop deze eigen aard in de Tweede Fase gestalte zal kunnen krijgen. Natuurlijk is variatie mogelijk en wenselijk. Maar het is ook wenselijk deze variaties de samenhang te geven waar het eigen karakter van dit leergebied om vraagt. Daartoe wil dit raamleerplan een bijdrage leveren.

We streven ernaar de eigen aard van godsdienst/levensbeschouwing zo onder woorden te brengen dat dit leergebied kan aansluiten bij de nieuwe Tweede Fase. We geven aan hoe een didactische vernieuwing van de Tweede Fase kan worden opgepakt. Daaraan ontleen de verschillende modules van dit vak hun samenhang. In de lijn van de inhoudelijke kant van de vernieuwing van de Tweede Fase zal het onderwijs in godsdienst/levensbeschouwing een thematisch karakter krijgen. Dat mag er echter niet toe leiden dat het leergebied versnipperd en dat het leren zich tot de aangeboden thema's beperkt. Daarom zal in dit raamleerplan uitvoerig worden ingegaan op de vakeigen manieren waarop thema's zullen worden aangepakt.

Dit raamleerplan zal gebruikt worden als uitgangspunt om godsdienst/levensbeschouwing in de top van HAVO en VWO te vernieuwen. Op basis van dit raamleerplan zullen in school instrumenten worden ontwikkeld om dit leergebied te kunnen sturen. Het gaat dan om instrumenten als een vakleerplan, studiewijzers en examenprogramma's. Voor de ontwikkeling van zulke instrumenten in school en voor het maken van nieuwe methodes is dit raamleerplan richtinggevend.

3.2 Indeling

Dit raamleerplan is als volgt ingedeeld. Eerst situeren we het leergebied godsdienst/levensbeschouwing in de context van de Tweede Fase (hoofdstuk 4). We gaan daarbij niet alleen in op de onderwijs-vernieuwing die in het algemeen wordt beoogd. We verduidelijken hoe deze onderwijsvernieuwing nieuwe mogelijkheden biedt voor de realisering van de culturele en maatschappelijke opdracht van katholiek onderwijs.

Vervolgens richten we de aandacht op het doel van godsdienst/levensbeschouwing in de Tweede Fase (hoofdstuk 5). We geven aan waaraan we met dit vak uiteindelijk graag zouden willen bijdragen en wat we met het oog daarop in dit vak bij leerlingen tot ontwikkeling wensen te brengen. Daarna geven we de domeinen van het vakgebied.

Tenslotte bieden we een schets van een communicatiemodel waarmee levensbeschouwelijke tradities kunnen aansluiten bij de leefwereld van leerlingen. Dat communicatiemodel is uitgewerkt voor de christelijke traditie en in het bijzonder de katholieke traditie daarbinnen.

In hoofdstuk zes gaan we in op de eindtermen van de Tweede Fase voor godsdienst/levensbeschouwing.

Het zevende hoofdstuk behandelt de structurele kanten.

Het achtste hoofdstuk doet een voorstel voor de differentiatie van HAVO en VWO.

De bijlagen bevatten enkele instrumenten die hun dienst bewijzen bij de vernieuwing van godsdienst/levensbeschouwing in de Tweede Fase. Het gaat om een moduulschets en om suggesties voor inbreng bij het examendossier.

3.3 Relatie met andere kaderstukken

Dit raamleerplan is niet tot stand gekomen in een vacuüm. De Vereniging van Docenten Levensbeschouwing (VDL) heeft al in 1995 een uitvoerig model-raamleerplan gepresenteerd.

Het College van Bisschoppelijk Gedelegeerden en de NKSР presenteerden in 1996 eindtermen.

In 1997 is onder de titel 'Kiezen en delen' op initiatief van het College van Bisschoppelijk Gedelegeerden een notitie verschenen met behulp waarvan de verschillende plannen en praktijken, die binnen het leergebied godsdienst/levensbeschouwing zijn ontwikkeld, in longitudinaal perspectief op elkaar kunnen worden afgestemd. Deze notitie geeft tevens een kader voor participatiegericht levensbeschouwelijk onderwijs.

In dit raamleerplan is gepoogd waar mogelijk met deze notities rekening te houden.

3.4 Begrippen

In dit raamleerplan wordt een aantal begrippen gebruikt die in het leergebied godsdienst/levensbeschouwing een bijzondere betekenis hebben. Met het oog op de leesbaarheid van de tekst vermijden we zoveel mogelijk jargon. Dat kan echter niet altijd zonder de nauwkeurigheid en duidelijkheid van standpunten aan te tasten. De volgende begrippen gebruiken we in een specifieke zin, die niet altijd samenvalt met het alledaagse taalgebruik. Omdat ze een belangrijke rol vervullen in deze tekst, werken we ze kort uit.

Deze notitie gebruikt 'godsdienst/levensbeschouwing' als aanduiding van het leergebied.

In deze notitie wordt de term 'levensbeschouwing' gebruikt om een bepaalde manier van omgaan met de werkelijkheid aan te geven. In levensbeschouwing wordt de werkelijkheid benaderd vanuit de vraag naar uiteindelijke en alomvattende zin. Het woord 'uiteindelijk' verwijst in dit verband naar het specifieke karakter van levensbeschouwelijke zin. Levensbeschouwelijke zin betreft datgene wat in laatste instantie zin verleent en wat mensen daarom uiteindelijk aangaat. Het gaat om zin die het menselijk zingeven omvat en overstijgt. Strikt genomen gaat het niet om een louter menselijke activiteit van zingeven, maar ook om de beleving van het ontvangen en ontdekken van zin. Levensbeschouwelijke zin onttrekt zich aan de manier waarop mensen de dingen beheersen. De levensbeschouwelijke invalshoek heeft daarom een eigen rationaliteit, die afwijkt van bijvoorbeeld de natuurwetenschappelijke en economische invalshoeken die zijn gericht op berekenen en beheersen.

Met deze invulling komt de term levensbeschouwing overeen met de manier waarop de term religie vaak wordt gebruikt. Voor de term levensbeschouwing is gekozen omdat deze al een decennium fungeert als sleutelwoord in dit leergebied.

Binnen de optiek van levensbeschouwing of religie wordt 'zin' beleefd als uiteindelijke en alomvattende zin die aan menselijke zingeving voorafgaat. Daarom overstijgt zin binnen deze invalshoek de menselijke zingeving. En daarom is zin in deze invalshoek transcendent. Het woord 'transcendent' moet niet in ruimtelijke zin worden misverstaan. Het duidt niet noodzakelijk op het bestaan van een bovennatuur. Van transcendentie is evenzeer sprake waar het bestaan 'diepte' aanneemt, waarin mensen worden geconfronteerd met een initiatief dat hun eigen bestaan omvat. In 'godsdienstige levensbeschouwingen' wordt deze transcendentie verbonden aan het bestaan van een God. Dan gaat het om de grond van de alomvattende en uiteindelijke zin van het bestaan. Die grond werd in de loop van de geschiedenis verschillend benoemd. Religiositeit slaat op de gerichtheid van mensen op uiteindelijke zin. Zij vormt de basis waarop (christelijke) godsdienstigheid zich ontwikkelde. Logisch en functioneel bekeken horen godsdiensten binnen de levensbeschouwelijke benadering van de werkelijkheid. Maar gelet op de positie die zij daarbinnen innemen zijn ze toch bijzonder. Er zijn ook levensbeschouwelijke tradities waarin deze transcendentie als een Geheim ongevuld blijft, soms omdat dit Geheim het menselijk kenvermogen eenvoudig te buiten gaat, soms om te voorkomen dat mensen zich buiten spel zetten bij het zoeken naar zin. Dit zijn niet-godsdienstige levensbeschouwingen. We zien in de mystieke tradities dat er nogal wat van de niet-godsdienstige reserves tegen sommige vormen van godsgeloof een belangrijke plek heeft in godsdiensten. Daarom is het verschil tussen deze twee soorten levensbeschouwingen lang niet altijd haarscherp aan te geven.

In deze notitie duidt ook de term 'ethiek' op een bepaalde invalshoek naar de werkelijkheid. In ethiek gaat het om de gerichtheid op de werkelijkheid vanuit de vraag wat mensen behoren te doen met het oog op het hoogste goed. In onderscheid met levensbeschouwing gaat het in ethiek om handelen. Specifiek voor ethiek is dat het handelen niet wordt bestudeerd om het te verklaren en te herleiden tot processen die zich in situaties voordoen, zoals bijvoorbeeld verklaren waarom iemand geweld gebruikt. In ethiek wordt het handelen benaderd vanuit de vraag wat mensen behoren te doen. Specifiek voor ethisch handelen is dat het handelen zich niet laat leiden door deelbelan-

gen, gewoonten en routines, maar door het hoogste goed. Voor de bepaling van de inhoud van dit hoogste goed is ethiek aangewezen op de levensbeschouwelijke invalshoek en levensbeschouwelijke tradities. Het hoogste goed onttrekt zich aan berekenen en beheersen. Ook daarmee sluit ethiek aan bij de karakteristiek van levensbeschouwing: betrokken te zijn op het uiteindelijke. Hoezeer ethiek en levensbeschouwing ook dienen te worden onderscheiden, binnen dat onderscheid verwijzen ze naar elkaar.

In dit raamleerplan wordt ook de term 'levensbeschouwelijke tradities' gebruikt. Met deze term worden godsdiensten en andere levensbeschouwingen bedoeld. Met het gebruik van de term levensbeschouwelijke tradities wijzen we op een essentieel kenmerk van godsdiensten en andere levensbeschouwingen. Zij worden misverstaan als we hen louter zouden zien als grootheden waarnaar je vanuit het perspectief van een buitenstaander kunt kijken. Zij zijn erop gericht mensen te laten participeren. Met het oog daarop hebben ze met elkaar samenhangende belevings- en communicatievormen beschikbaar zoals verhalen, riten, symbolen, feesten, heilige boeken, waarden, normen en leerstellige uitspraken. Deze communicatievormen geven de beleving van uiteindelijk zin door. Ze vragen erom als zodanig door mensen te worden herkend en te worden opgepakt bij het zoeken naar zin. Wanneer elementen van een traditie hierin slagen worden ze opnieuw doorgegeven, nu samen met de ervaringen die mensen met deze gegevens hebben opgedaan.

Levensbeschouwelijke tradities geven mensen de mogelijkheid om op een levensbeschouwelijke manier te participeren aan het heden op grond van communicatie met anderen in heden en verleden. Daaraan ontleen levensbeschouwelijke tradities hun betekenis. Ze zijn er voor mensen en ze worden door mensen instandgehouden. Zo heeft het christendom deze elementen in zich en brengt ze in samenhang met de levensverhalen van mensen die daarmee op een geslaagde manier zijn omgegaan.

4 De Tweede Fase van het Voortgezet Onderwijs op Katholieke scholen voor HAVO en VWO

4.1 De Tweede Fase van het voortgezet onderwijs

Bij het bepalen van de plaats van het leergebied godsdienst/levensbeschouwing in de Tweede Fase is het van belang de achtergronden van deze onderwijsvernieuwing te overwegen. Het onderwijs in de vernieuwde Tweede Fase is een antwoord op vragen die zijn gesteld vanuit de samenleving, het beroepenveld en het vervolgonderwijs aan het secundair onderwijs. Het pleidooi voor de vernieuwing van het onderwijs in de bovenbouw van HAVO en MAVO is een reactie op de dynamiek van de moderne samenleving en op de functieverandering van stabiele institutionele kaders. In dat verband kan gedacht worden aan de veranderde positie van het gezin of aan de veranderingen in loopbaanperspectieven en de betekenis van vast werk. Ook kan gedacht worden aan de veranderde plaats van levensbeschouwelijke instituties. Gevolg hiervan is dat op mensen meer en meer een beroep wordt gedaan de kaders van hun dagelijks leven en hun beroepsuitoefening ook zelf mee in te vullen. Dat vraagt van het onderwijs om voorbereiding en toerusting.

De dynamiek van de samenleving vraagt de school leerlingen te ondersteunen op het terrein van de persoon: bij hun identiteitsontwikkeling. Vanuit de samenleving wordt aan de school gevraagd leerlingen toe te rusten om aan de maatschappij en zijn verbanden deel te nemen. Vanuit het bedrijfsleven wordt aan de school gevraagd leerlingen flexibiliteit en creativiteit bij te brengen en hen voor te bereiden op werksituaties waarin ze verschillende disciplines en vaardigheden moeten integreren. De vervolgopleidingen vragen om studenten die in staat zijn hun leerprocessen in hoge mate zelfstandig te sturen. De onderwijsvernieuwing van de Tweede Fase wil een antwoord op deze vragen geven. Het onderwijs zal op drie punten worden aangepast.

De eerste aanpassing betreft de inhoud. De leerlingen krijgen in de Tweede Fase brede en samenhangende vakkenpakketten aangeboden, zodat zij worden uitgedaagd om de specifieke invalshoeken van de verschillende vakken te overstijgen en te combineren. Dit is een inhoudelijke voorbereiding op het sterke appèl dat in het persoonlijk, maatschappelijk, beroeps- en studieleven wordt gedaan op het combineren van de vele verschillende invalshoeken die zich in het concrete leven aandienen. Zo beschouwd wil de Tweede Fase een onderwijskundig antwoord zijn op de toenemende dynamiek van de samenleving.

De tweede aanpassing heeft betrekking op de vaardigheden die in de loop van de Tweede Fase op een gerichte manier worden ontwikkeld. Het gaat dan om vaardigheden in het omgaan met informatie, in het organiseren van het eigen leertraject en in het communiceren met elkaar over allerlei inzichten en attitudes. Deze communicatieve vaardigheden worden in de onderwijsvernieuwing in de Tweede Fase verondersteld, maar zeer ten onrechte niet altijd duidelijk geëxpliciteerd en geprogrammeerd. Deze vaardigheden zijn belangrijk om tegenwicht te bieden aan de tendens

tot atomisering van het leren en van de lerende. Naarmate het leren meer 'op maat' van de lerende is toegesneden en de leerroutes sterker worden geïndividualiseerd, zijn samenwerking met anderen, uitwisseling en onderlinge afstemming van ervaringen en standpunten belangrijker. Bovendien geldt dat mensen in onze samenleving steeds meer geacht worden deel uit te maken van een team en ook in teamverband moeten kunnen functioneren.

Behalve de aanpassing van de inhoud en van de beoogde vaardigheden wordt het onderwijs in de Tweede Fase nog op een derde manier vernieuwd. Deze derde vernieuwing betreft de leeromgeving. Leerlingen krijgen de gelegenheid om in een leeromgeving te werken, die past bij de inhoud en vaardigheden die in de Tweede Fase worden ontwikkeld. Het betreft de leeromgeving van het studiehuis en de samenhang van de profielen.

De vernieuwing van het onderwijs, die met de invoering van de Tweede Fase haar beslag krijgt, oriënteert zich op de maatschappij en de wereld van beroep en studie die direct volgen op het voortgezet onderwijs. Deze vernieuwing biedt bovendien de kans om lange leerlijnen door te trekken vanuit de voortrajecten van de Tweede Fase: vanuit de basisvorming en ook vanuit het basisonderwijs. De invoering van de Tweede Fase zou vakleerkrachten kunnen uitdagen om de invulling van de basisvorming nog eens te bezien en aan te scherpen.

De ambities van de Tweede Fase zijn groot. Het is de vraag of ze uiteindelijk allemaal gehaald worden. In elk geval is dat een proces met een lange adem. Scholen zullen deze Tweede Fase op verschillende manieren gestalte geven. Het leerplan dat we hier aanbieden leent zich voor een gedifferentieerde invulling in godsdienst/levensbeschouwing. De lesmaterialen die op basis van dit raamleerplan worden gemaakt zullen rekening moeten houden met de verschillende snelheden waarmee de ambities van de Tweede Fase zullen worden gerealiseerd. In het hier voorgestelde programma voor het leergebied godsdienst/levensbeschouwing is expliciet ruimte gecreëerd voor zelfstandig en onderzoekend leren. De eindtermen zijn zo geformuleerd dat wisselende thema's in het levensbeschouwelijk en ethisch leren een plaats kunnen krijgen. Daarbij kan gedacht worden aan thema's uit het persoonlijk leven zoals lijden, seksualiteit en relaties. Of aan thema's uit het maatschappelijk leven zoals armoede. Of aan thema's die zijn ontleend aan de profieldelen. De ontwikkeling van leerlingen is echter niet louter van thema's afhankelijk, maar vooral van de manier waarop ze met thema's omgaan. De rol van thema's is daarom bepaald door de systematiek van godsdienst/levensbeschouwing: de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken en de rol die de christelijke traditie daarin binnen speelt in dialoog met andere levensbeschouwelijke tradities.

4.2 De Tweede Fase en de bijzondere maatschappelijke en culturele opdracht van katholieke scholen

De vernieuwing van de Tweede Fase is geen puur technisch project. Op het eerste gezicht valt met name de didactische kant van de vernieuwing op. Maar die didactiek is zelf niet het doel. De veranderde didactiek is een middel voor een fundamenteeler doel.

In het studiehuis kunnen andere eigenschappen ontwikkeld worden. Een persoon die meer betrokken is op zijn eigen leren, maar ook op de omgeving. Een persoon die een onderzoekende en reflecterende houding heeft en die eigen mogelijkheden kan inschatten. Een dergelijk persoon heeft in de ogen van de onderwijsvernieuwers meer kansen in een vervolgopleiding, maar ook, wat eigenlijk nog veel belangrijker is, kan hij op een constructieve wijze deelnemen aan de verdere ontwikkeling van de samenleving.

Dit laatste geldt voor alle scholen. Katholieke scholen verbinden aan deze doeloriëntatie hun eigen culturele opdracht. Katholieke scholen zullen leerlingen willen vormen om in de zich steeds verder globaliserende samenleving van de 21e eeuw de grote problemen aan te kunnen vanuit een ontwikkeld respect voor de schepping: mens en natuur. Leerlingen worden toegerust en gevormd om verantwoord deel te nemen aan de samenleving vanuit inzicht in levensbeschouwing en ethiek en vanuit vertrouwde met levensbeschouwelijke tradities. Wat in de christelijke traditie aan waardevols is ontdekt, zal in het katholiek onderwijs aan leerlingen worden aangeboden, opdat zij zich bewust leren verhouden tot deze traditie. Zo wil katholiek onderwijs een dienst zijn van christenen aan de samenleving.

Tevens is dit katholiek onderwijs een bijdrage aan de identiteitsontwikkeling van leerlingen. Leerlingen worden toegerust om hun identiteit te ontwikkelen in een complexe en dynamische samenleving. In deze samenleving neemt het aantal rollen dat ze opgelegd krijgen steeds verder toe. Zonder volledig te willen zijn, geven we enkele voorbeelden. Ze fungeren op school in de rol van leerling, ze vervullen de rol van kind ten opzichte van ouders, van vriend of vriendin, van verkeersdeelnemer, van werknemer, van cliënt, van sporter of van recreant. Elk van deze rollen doet een beroep op bepaalde gedragingen en houdingen. Soms zijn deze gedragingen en houdingen zelfs tamelijk sterk vastgelegd in op zichzelf staande codes en normen. De rollen komen tamelijk los van elkaar te staan. Dit bemoeilijkt het zicht op wie ze uiteindelijk zelf zijn. Katholiek onderwijs zal de identiteitsontwikkeling van leerlingen ondersteunen door hen te leren hoe ze hun rollen kritisch in een samenhang kunnen brengen vanuit een levensbeschouwelijk en een ethisch standpunt. En door hen te laten zien hoe ze daarbinnen een plaats kunnen geven aan centrale en kritische waarden van de christelijke traditie. Ook al lijken deze sterk op algemeen aanvaarde waarden en ook al hebben ze die algemeen aanvaarde waarden vaak beïnvloed, ze vallen er niet mee samen. De kritische verhouding die christelijke waarden hebben met algemeen aanvaarde waarden kan worden verduidelijkt met het voorbeeld van rechtvaardigheid. Deze waarde geldt ten opzichte van anderen, maar ook ten opzichte van de natuurlijke omgeving waarin we leven. Ingekleurd vanuit de joodse en de christelijke traditie valt deze waarde niet samen met het collectivisme of met de liberale kijk op de gelijkwaardigheid van mensen. Rechtvaardigheid in joods-christelijk perspectief geeft een voorkeursplaats voor de zwakken.

In katholiek onderwijs leren leerlingen op een gezonde, menselijke manier om te gaan met het christendom en andere levensbeschouwelijke tradities. Zo dragen levensbeschouwelijke tradities bij tot het ontwikkelen van een menselijke identiteit. Een belangrijk uitgangspunt hierbij is dat de samenleving geen levensbeschouwelijke homo-

geniteit kent. Ook de leerlingen hebben verschillende levensbeschouwelijke achtergronden. Zij worden toegerust om in de samenleving te functioneren door te leren op een levensbeschouwelijke manier met elkaar te communiceren, en zich wederzijds te verrijken in een interlevensbeschouwelijke dialoog.

Een ander belangrijk uitgangspunt is dat mensen zich steeds minder gemakkelijk identificeren met een samenhangend levensbeschouwelijk systeem. In plaats daarvan bouwen ze een eigen levensbeschouwelijke positie op uit vele fragmenten van uiteenlopende herkomst. Uit onderzoek is bekend dat dit in sterke mate geldt voor de leeftijdsgroep waartoe de leerlingen van de Tweede Fase behoren. Er zijn echter aanwijzingen dat het moeilijker is zelf een levensbeschouwelijke positie op te bouwen dan je te voegen in samenhangende structuren. Soms overvragen mensen zich. En bovendien is het resultaat niet altijd stabiel genoeg om wisselende omstandigheden en modes te trotseren. Katholiek onderwijs ondersteunt leerlingen in hun ontwikkeling op levensbeschouwelijk gebied. Op een samenhangende manier oefenen leerlingen in het bij elkaar brengen van hun existentiële ervaringen en elementen van levensbeschouwelijke tradities en in het kiezen van posities en het nemen van beslissingen in concrete situaties. Elementen uit de christelijke tradities, die naar elkaar verwijzen, worden daarbij zo ingebracht, dat leerlingen worden uitgedaagd zich ten opzichte daarvan te verhouden.

De onderwijsvernieuwing van de Tweede Fase is gericht op integratie van invalshoeken en op toepassing van inzichten op thema's. Dat is bij uitstek een gelegenheid voor katholiek onderwijs om bij te dragen aan cultuur, samenleving en persoon.

5 Algemeen doel en domeinen van godsdienst/levensbeschouwing in de Tweede Fase

5.1 Doeloriëntatie

Een doeloriëntatie geeft aan wat met een leergebied beoogd wordt. Dat in onderscheid met doelen. Die geven aan wat in een leergebied bereikt moet worden. Zo is het mondig maken van mensen een doeloriëntatie van alfabetiseringscampagnes. Het doel van lessen die in het kader van zulke campagnes worden gegeven is dat mensen kunnen lezen.

Het formuleren van de doeloriëntatie is van belang. Het stelt onderwijsgevend in staat om stil te staan bij pedagogische, sociale, ethische en levensbeschouwelijke achtergronden van hun werk. Reflectie op doeloriëntatie is een belangrijk moment waarop katholiek onderwijs zijn bijzondere maatschappelijke en culturele opdracht kan inbrengen.

Godsdienst/levensbeschouwing is gericht op de bevordering van deelname aan de samenleving vanuit religieus en ethisch perspectief. Met het oog daarop probeert dit leergebied bij te dragen aan de ontwikkeling van leerlingen op levensbeschouwelijk en ethisch gebied, zodat zij toegroeien naar persoonlijke en verantwoorde levensbeschouwelijke en ethische stellingname. Dit vak beoogt tevens bevordering van de ontwikkeling van een menswaardige identiteit en van deelname aan het levensbeschouwelijk en ethisch zoeken naar menselijkheid zoals zich dat in de loop van de geschiedenis in vele godsdiensten en andere levensbeschouwingen heeft ontwikkeld. Hiermee kan het tegoe van de christelijke traditie voor leerlingen toegankelijk worden gemaakt, in communicatie worden gebracht met andere levensbeschouwelijke tradities en zo meespelen in hun zoeken naar en beleving van uiteindelijke zin.

5.2 Algemeen doel

Met het oog op deze doeloriëntatie is gekozen voor de volgende algemene doelstelling.

De leerlingen kunnen de eigen aard van de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken verhelderen en vanuit deze invalshoeken kritisch communiceren over allerlei thema's op persoonlijk en maatschappelijk gebied en op het gebied van het gekozen profiel.

Daartoe dienen ze in staat te zijn:

- existentiële ervaringen in het perspectief van deze invalshoeken te plaatsen;
- de kern en het appèl van de christelijke traditie te verstaan zo mogelijk te beleven en in dialoog met andere levensbeschouwelijke tradities te brengen;
- levensbeschouwing en ethiek kritisch af te stemmen op andere invalshoeken;
- de beoordelingen en standpunten die ze hierbij ontwikkelen met anderen te delen.

In de doelstelling zijn verschillende ontwikkelingen verwerkt die het levensbeschouwe-

lijk onderwijs op katholieke scholen in de afgelopen dertig jaren heeft gekend. Met de verbinding aan existentiële ervaringen wordt de verworvenheid van de ervaringscatechese bewaard. De uitdrukkelijke relatie met de tradities herinnert aan het hermeneutisch godsdienstonderwijs en de bijbeldidactiek, zij het ook verbreed naar niet-christelijke tradities (een verworvenheid van levensbeschouwelijke vorming).

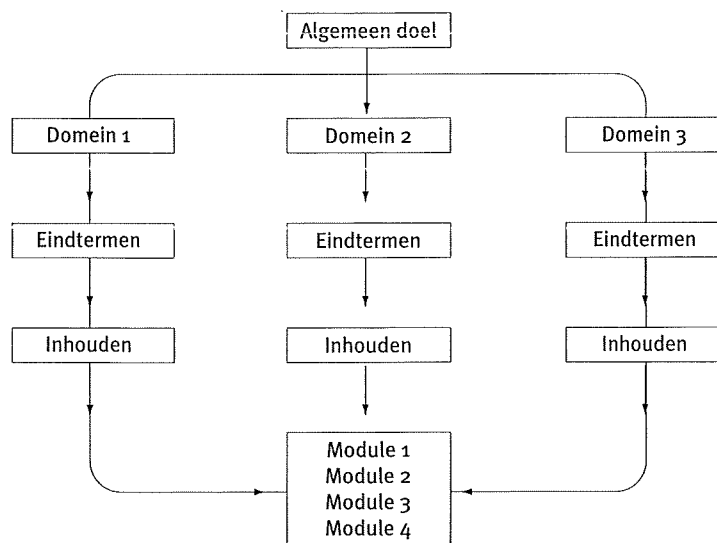
De aandacht voor de afstemming van de levensbeschouwelijke en de ethische invalshoeken op andere invalshoeken zoals die van natuurwetenschap en economie, sluit aan bij het kritisch godsdienstonderwijs en levensbeschouwelijke vorming.

De aandacht voor de manier waarop leerlingen hun gerichtheid op levensbeschouwing en ethiek communiceren, sluit aan bij participatiegericht godsdienstonderwijs.

5.3 Domeinen van de eindtermen

Uit de algemene doelstelling worden eindtermen afgeleid. Eindtermen geven globaal aan welk leerlingengedrag beoogd wordt. Om met behulp van deze eindtermen het vak godsdienst/levensbeschouwing overzichtelijk in te delen en op een samenhangende manier onderwijsprocessen te organiseren, is het belangrijk deze eindtermen te groeperen. We hebben ervoor gekozen deze groepen van eindtermen niet af te laten hangen van de onderwerpen die behandeld moeten worden. We gaan omgekeerd te werk. We leiden de groepen eindtermen af van de algemene doelstelling. Op zijn beurt leiden we de inhoudelijke indeling van het vak godsdienst/levensbeschouwing weer af van de eindtermen. We onderscheiden in de algemene doelstelling verschillende aspecten waaruit we de groepen van de eindtermen afleiden. Deze aspecten van de algemene doelstelling zijn de domeinen van de eindtermen.

Het is niet noodzakelijk dat de domeinen in aparte modules worden behandeld. De voorkeur gaat uit naar modules waarin de verschillende domeinen in hun samenhang aan de orde komen. De relatief beperkte ruimte van godsdienst/levensbeschouwing kan zo het beste worden benut.



5.3.1 Domein 1: de levensbeschouwelijke en de ethische invalshoeken als perspectieven van het vak godsdienst/levensbeschouwing

Levensbeschouwelijke educatie in de Tweede Fase van het katholiek voortgezet onderwijs sluit nauw aan bij de manier waarop godsdienst/levensbeschouwing in de basisvorming is ingevuld. In de basisvorming is de inhoud van levensbeschouwelijke educatie gefundeerd op de eigen aard van de levensbeschouwelijke en ethische optieken.

De levensbeschouwelijke benadering is daar bepaald vanuit de gerichtheid van mensen op uiteindelijke zin, zoals die wordt verwoord in levensvragen en in pogingen om deze levensvragen te beantwoorden. De ethische benadering is bepaald vanuit de vraag wat mensen, met het oog op het hoogste goed, redelijkerwijs behoren te doen. Een religieuze of levensbeschouwelijke traditie geldt als een manier van omgaan met zulke vragen op grond van overgeleverde ervaringen en uitingen met een richtinggevend karakter. Alleen al de aansluiting bij de basisvorming is een zwaar argument voor het vasthouden aan de belangrijke rol van deze twee invalshoeken voor de Tweede Fase.

Voor de eigen aard van het onderwijs en het leren binnen de Tweede Fase is het van groot belang dat de leerlingen verschillende vakken en invalshoeken met elkaar kunnen combineren. Met het oog daarop ontwikkelen ze de volgende vaardigheden. Ze kunnen systematisch omgaan met de eigen aard van de ethische en de levensbeschouwelijke invalshoeken. Wanneer het nodig is moeten ze de eigen aard van deze invalshoeken kunnen verhelderen en kunnen beoordelen of de manier waarop ze deze invalshoeken feitelijk gebruiken, adequaat is. Bovendien is inzicht in de levensbeschouwelijke invalshoek een heel belangrijk middel om levensbeschouwelijke tradities toegankelijk te maken. Verder ontwikkelen leerlingen inzicht in de psychologische en maatschappelijke voorwaarden die een rol spelen om in de context van de moderne, geseculariseerde samenleving op een verantwoorde manier met levensbeschouwing en ethiek om te gaan, en deel te nemen aan levensbeschouwelijke tradities. Als je weet welke grote vragen de achtergrond vormen van bepaalde levensbeschouwelijke uitingen, dan wordt het gemakkelijker deze uitingen goed te verstaan, ze te verbinden met je eigen vragen en er op een gepaste manier mee om te gaan. Zeker als levensbeschouwelijke tradities voor veel moderne mensen op het eerste gezicht zo vreemd lijken of zelfs ontoegankelijk geworden zijn. Op grond van dit inzicht, dat ook in de basisvorming een centrale plaats inneemt, kan de Tweede Fase leerlingen een antwoord geven op de vraag hoe mensen vanuit deze invalshoeken hun leven een zinvolle samenhang geven.

Dit domein van de doelstelling biedt een bijzondere kans om de christelijke traditie, die de West-Europese cultuur sterk heeft bepaald, voor leerlingen toegankelijk te maken door aan te sluiten bij de grote vragen die leerlingen zich stellen en door aan te geven wat het omgaan met deze vragen kan betekenen voor het alledaagse leven in de moderne samenleving.

5.3.2 Domein 2: de doorwerking van de levensbeschouwelijke en de ethische invalshoeken in de leefwereld

In de Tweede Fase van het leergebied godsdienst/levensbeschouwing komen allerlei thema's aan de orde. Juist door deze thema's uitdrukkelijk in levensbeschouwelijk of

ethisch perspectief te plaatsen, ontwikkelt het vak zijn eigen invalshoek en leert het leerlingen hoe thema's vanuit een levensbeschouwelijk en ethisch kader kunnen worden aangepakt. Door het leerproces uitdrukkelijk inhoudelijk te bepalen door de levensbeschouwelijke en de ethische aanpak, wordt voorkomen dat de behandeling van een thema deze invalshoeken verdringt, zodat het eigen karakter van godsdienst/levensbeschouwing in het gedrang komt.

Om het eigen karakter van het vak goed te kunnen vasthouden presenteren we een vakeigen aanpak. Deze is afgeleid van vier manieren waarop de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken tastbaar worden. Met het benoemen daarvan geven we structuur aan de manier waarop leerlingen met levensbeschouwing omgaan, wanneer ze een eigen levensvisie proberen op te bouwen uit fragmenten van levensbeschouwelijke tradities. De vier concretisering die we gaan toelichten, willen we niet van elkaar loskoppelen. Ze vormen samen de vakeigen manier om thema's aan te pakken. Deze vakeigen aanpak is het tweede domein.

In dit domein gaat het om de inhouden en vaardigheden met behulp waarvan leerlingen deze vakeigen aanpak verwerven, er inzicht in krijgen en ermee oefenen. Het gaat dan achtereenvolgens om existentiële ervaringen, christelijke en andere levensbeschouwelijke tradities, de afstemming van de invalshoeken op elkaar en communicatie van de invulling die leerlingen aan deze invalshoeken in hun leefwereld geven.

In de eerste plaats de existentiële ervaringen. Het gaat om concrete belevingen van leerlingen, die hun ontstaan vinden in limietervaringen en in contrastervaringen of in ervaringen met een appèl-karakter. Dat zijn ervaringen van een bijzondere soort. In deze ervaringen raken mensen aan het mysterie van hun bestaan en worden ze door het mysterie geraakt. Zulke ervaringen hebben uiteraard hun affectieve kant. Maar ze hebben ook hun inhoud. Die bestaat uit de verwachtingen die mensen zelf in hun ervaring leggen. Dat is het subjectieve deel, de menselijke inbreng, van zulke ervaringen. Maar daarnaast is er, juist in contingentie-ervaringen, limietervaringen en ervaringen met een appèl-karakter, de werkelijkheid zelf die zich laat kennen. 'Iets' doet appèl op ons. In de ervaring van contingentie zit een besef verborgen van uiteindelijke samenhang. En in een limiet-ervaring meldt zich de werkelijkheid die de limiet overstijgt. Dat is het objectieve moment van zulke ervaringen. In existentiële ervaringen sluiten mensen zich niet van de werkelijkheid af, maar zijn ze op een bijzondere manier op de werkelijkheid betrokken. Deze ervaringen zijn vaak omslagpunten in de biografie van mensen. Zij verbinden de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken met wat mensen uiteindelijk beweegt. De levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken zijn op te vatten als het resultaat van dit raakpunt van mensen en het mysterie van hun bestaan.

De levensbeschouwelijke (godsdienstige en niet-godsdienstige) en ethische invalshoeken zijn niet alleen via existentiële ervaringen tastbaar aanwezig in de leefwereld. Deze benaderingen van de werkelijkheid zijn in de tweede plaats geobjectiveerd en overgeleverd in levensbeschouwelijke tradities. In deze tradities delen mensen met elkaar richtinggevend houdingen, inzichten en praktijken, om met levensvragen en ethische vragen om te gaan. Om deze ervaringen te communiceren en om mensen uit te dagen

hun eigen context en hun persoonlijke omstandigheden aan deze richtinggevende ervaringen te verbinden hebben levensbeschouwelijke tradities een verscheidenheid van communicatievormen ontwikkeld. Daarin horen narratieve teksten thuis, maar ook riten en evocatieve beelden, waarden, normen en leerstellingen. Zo kan het tegoe van deze tradities aansluiten bij de levensvragen die leerlingen zich stellen. Zodat levensbeschouwelijke tradities voor hen beter toegankelijk worden. Katholieke scholen laten de christelijke traditie een belangrijke rol vervullen wanneer leerlingen leren met hun levensvragen en ethische vragen om te gaan. Onze samenleving is echter niet homogeen op levensbeschouwelijk gebied. Leerlingen zullen in het vak godsdienst/levensbeschouwing leren deel te nemen aan interlevensbeschouwelijke communicatie. Deze interlevensbeschouwelijke communicatie zal zich niet beperken tot een vergelijking van de communicatievormen van verschillende levensbeschouwelijke tradities. Interlevensbeschouwelijke communicatie zal zich ook richten op de betekenis van levensbeschouwelijke tradities voor de levensvragen van de leerlingen.

De levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken zijn, in de derde plaats, tastbaar als we ze verbinden met andere invalshoeken waarvoor in een bepaalde situatie wordt gekozen. Zo kan in een bepaalde situatie een conflict ontstaan tussen economische waarden en waarden die te maken hebben met het leefmilieu. Dit waardeconflict voert tot de vraag welke waarden mensen in hun handelen laten prevaleren. In dat geval gaat het om de kritische afstemming van de ethische invalshoek op de economische en ecologische invalshoeken. In een andere situatie kan een uitspraak met een levensbeschouwelijke achtergrond worden overgeplaatst naar een natuurwetenschappelijke redenering. Of andersom: met een beroep op natuurwetenschappelijke overwegingen wordt de zin van religieuze uitspraken bestreden. De term 'kritisch' houdt hier in dat de relatie tussen de optieken er niet een is van vlakke aanpassing, maar dat, met respect voor het kwalitatieve verschil tussen de optieken, uiteindelijk het perspectief van humaniteit de voorrang krijgt.

In de vierde plaats worden de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken verankerd aan de leefwereld door communicatie. Het betreft dan niet zozeer de communicatie tussen levensbeschouwelijke stelsels. Het gaat nu om de communicatie tussen leerlingen. In het bijzonder om de uitwisseling van de manier waarop zij de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken hebben ingevuld met hun existentiële ervaringen, vanuit levensbeschouwelijke tradities en met het oog op andersoortige invalshoeken. De manier waarop zij invulling geven aan deze invalshoeken is uiteraard zeer sterk bepaald door hun persoonlijke omstandigheden. Communicatie hiervan geeft deze persoonlijke omstandigheden een cruciale plaats. De uitwisseling stelt hen in staat hun invulling van deze invalshoeken kritisch te toetsen aan anderen, maar ook om de taal van anderen in te zetten om eigen ervaringen te verdiepen of vanuit een ander perspectief te zien. Het eigen verhaal communiceert met verhalen van anderen en wordt verbonden met de verhalen van de traditie. Door het levensverhaal van leerlingen deze plaats te geven, krijgt het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing ook een narratieve betekenis.

Deze vier verankeringen van de levensbeschouwelijke en de ethische optieken zijn ieder voor zich onmisbaar. Ze kunnen niet tegen elkaar worden uitgespeeld. Maar ze zijn ook

niet van elkaar te scheiden, zodat je het de ene keer uitvoerig zou kunnen hebben over existentiële ervaringen en los daarvan de andere keer bijvoorbeeld de communicatievormen van de christelijke traditie behandelt. De vier elementen roepen elkaar op. De christelijke traditie is een abstracte constructie als de existentiële ervaringen van mensen er geen rol in spelen. En existentiële ervaringen zijn leeg wanneer ze zich niet kunnen uitdrukken in de vormen die daartoe zijn ontwikkeld. Wanneer de uitingvormen van tradities en existentiële ervaringen kritisch op elkaar betrokken worden, verrijken en herijken ze elkaar.

5.3.3 Domein 3: de toepassing van de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken op thema's

Het derde domein betreft thema's uit de persoonlijke en maatschappelijke leefwereld en problematieken die samenhangen met de profielen. Het gaat in dit domein niet zozeer om de in principe oneindige reeks onderwerpen waarop de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken kunnen worden betrokken. Het gaat om de manier waarop leerlingen deze onderwerpen ethisch en levensbeschouwelijk aanpakken. Het doel dat in dit derde domein zal worden nagestreefd, is dat leerlingen in staat zijn thema's op een adequate manier te plaatsen in de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken. Tegen de achtergrond van de vorige twee domeinen houdt dat in dat leerlingen de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken op grond van inzicht systematisch kunnen hanteren met het oog op een willekeurig thema. De eigen aard van de levensbeschouwelijke en ethische invalshoek kunnen ze betrekken op diverse onderwerpen, via existentiële ervaringen, de christelijke traditie in dialoog met andere levensbeschouwelijke tradities, gelet op de afstemming op andere invalshoeken en in communicatie met anderen.

In deze toepassing komt de onderwijsvernieuwing van de Tweede Fase volledig tot haar recht. Daarom ligt hier het zwaartepunt voor godsdienst/levensbeschouwing. De eerste twee domeinen, die voor een deel al in de basisvorming aan de orde geweest zijn, bereiden hierop voor. Het tweede domein bereidt hierop voor doordat een thematische invulling van onderwijs niet op zichzelf kan staan, maar een vakeigen aanpak nodig heeft. Deze aanpak staat in het tweede domein centraal. Het eerste domein heeft betrekking op de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken die de eigen aard van deze aanpak bepalen.

Juist met het oog op thema's kunnen leerlingen vaardigheden ontwikkelen om informatie te ontsluiten en te bewerken. Dat bewerken is in het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing bepaald door de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken en door de tastbare relatie van deze invalshoeken met de leefwereld van de leerlingen. Het formuleren van een vraagstelling naar aanleiding van een thema, het verklaren van samenhangen binnen een thema, het interpreteren en waarderen van een thema: al deze vaardigheden worden in godsdienst/levensbeschouwing ontwikkeld vanuit de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken. Er dient een onderscheid te worden gemaakt tussen de thema's die in modules ter sprake komen en de vakeigen aanpak met behulp waarvan dat gebeurt. De vakeigen aanpak, die we binnen domein 2 hebben beschreven, zal in iedere module een rol moeten spelen. Bij ieder thema dat wordt behandeld, zal

deze aanpak aan de orde zijn. Levensbeschouwelijke tradities zijn in deze visie zelf geen thema. Ze zijn veel belangrijker. Ze behoren tot het kader waarmee thema's in levensbeschouwelijk perspectief worden benaderd. Ook God en godsbeelden zijn niet zozeer thema's, maar behoren eerder tot de elementaire uitgangspunten van waaruit mensen in godsdienstig-levensbeschouwelijke tradities thema's benaderen, en spelen dus een grote rol bij ieder thema.

Dat betekent dat in de module van het vak godsdienst/levensbeschouwing het onderwerp God en godsbeelden uitdrukkelijk zal worden behandeld. Het is immers beslissend voor sleutelervaringen van christenen en anderen. Dit onderwerp zal zo worden behandeld dat het een onderdeel is van de manier waarop een bepaald thema wordt aangepakt.

In de samenhang van de Tweede Fase biedt deze thematische aanpak de gelegenheid om op een vakoverstijgende manier met levensbeschouwelijke en ethische educatie bezig te zijn. Met het oog op spreiding en variatie van de thema's die leerlingen worden aangeboden, verdient het voorkeur de vele mogelijke thema's te clusteren. Een cluster betreft de thema's op het gebied van de persoon, een tweede bundelt thema's op het maatschappelijk gebied. Een derde cluster betreft thema's die samenhangen met het profiel waarvoor de leerling heeft gekozen. Het ligt voor de hand om te zoeken naar mogelijkheden om met betrekking tot dit derde cluster aansluiting te zoeken bij de profielen.

Als het gaat om thema's uit het persoonlijk en het maatschappelijk cluster, kan aan de volgende voorbeelden gedacht worden.

Thema's op persoonlijk gebied, enkele voorbeelden

- Relaties tussen mensen.
- Seksualiteit.
- De verhouding tussen zin en onzin: is er een evenwicht tussen lijden en geluk?
- Leven en dood.
- De verhouding van juist en onjuist: wat doe je in concrete situaties met je ethisch besef?
- Levensbeschouwelijke autobiografie.

Thema's op maatschappelijk gebied, enkele voorbeelden

- De verzorgingsstaat: wat doet de overheid, wat doen mensen voor elkaar, wat moeten mensen zelf regelen?
- De mondiale samenleving: hoe ver gaat solidariteit?
- Hoe verdelen we schaarse middelen?
- Milieu en groei.
- Grenzen aan het medisch handelen: moet alles wat kan?

Thema's die samenhangen met de profielen

Hiernaast zijn er de clusters die samenhangen met de profielen en waarvan er één door de leerlingen wordt uitgewerkt, naar gelang het gekozen profiel: maatschappij en economie, maatschappij en cultuur, natuur en gezondheid of natuur en techniek. Het is

van groot belang de leerlingen thema's aan te bieden die behoren bij het persoonlijk gebied, bij het maatschappelijk gebied, en bij de onderwerpen die in het kader van het profiel ter sprake zijn. Van groot belang is tevens dat bij de benadering van de thema's zowel aandacht wordt gegeven aan de ethische als aan de levensbeschouwelijke invalshoek. Reductie van een van deze twee invalshoeken dient te worden vermeden.

5.4 Communicatie van levensvragen en levensbeschouwelijke tradities

Tot dusverre is communicatie in dit raamleerplan op twee manieren uitgewerkt. In de eerste plaats kwam ter sprake de communicatie tussen levensbeschouwelijke tradities: de interlevensbeschouwelijke of interreligieuze communicatie. In de tweede plaats vroegen we aandacht voor communicatie tussen de leerlingen: leerlingen wisselen met elkaar uit hoe hun existentiële ervaringen in levensbeschouwelijk en in ethisch perspectief ter sprake komen, hoe levensbeschouwelijke tradities daarbij een rol spelen en hoe ze in concrete situaties aan de levensbeschouwing en ethiek een plaats toekennen in samenhang met andere invalshoeken.

Nu gaan we in op een derde uitwerking van communicatie: de communicatie tussen levensbeschouwelijke tradities enerzijds en de levensvragen en existentiële ervaringen van leerlingen anderzijds.

Levensbeschouwelijke tradities spelen een belangrijke rol in het vakeigen instrument waarmee leerlingen in godsdienst/levensbeschouwingen thema's aanpakken. Het is een van de vier dimensies van deze aanpak. Empirisch onderzoek naar de manier waarop jongeren omgaan met levensbeschouwing leert dat levensbeschouwelijke tradities voor velen van hen geen vanzelfsprekende grootheden zijn. Ze zijn lang niet altijd in staat uitingvormen van levensbeschouwelijke tradities te benoemen of in verband te brengen met andere uitingvormen van dezelfde traditie of te verstaan vanuit de sleutelervaringen en kernuitspraken van deze tradities. Dit manco dient te worden opgevuld. Dat kan voor een deel door leerlingen inzicht te geven in de eigen logische aard van de levensbeschouwelijke benadering. Maar daarnaast zullen de levensbeschouwelijke tradities zelf voor leerlingen toegankelijk moeten worden. Dat kan door de uitingvormen van deze tradities te verbinden met de sleutelervaringen die eraan ten grondslag liggen en die ermee overgedragen worden. Zo worden de existentiële ervaringen van leerlingen in verband gebracht met de sleutelervaringen van levensbeschouwelijke tradities. Zo wordt vanuit de levensvragen van de leerlingen contact gelegd met levensbeschouwelijke tradities. En zo wordt, omgekeerd, vanuit levensbeschouwelijke tradities contact gelegd met de levensvragen van leerlingen. Dit communicatiemodel kan voor de verschillende levensbeschouwelijke tradities worden ontwikkeld. In het kader van dit raamleerplan is een uitwerking gemaakt voor de christelijke traditie. Ook andere levensbeschouwelijke tradities zullen op deze manier in godsdienst/levensbeschouwing worden behandeld. Dat biedt niet alleen mogelijkheden tot verstaan van deze tradities, maar ook voor interreligieuze of interlevensbeschouwelijke communicatie, waarin leerlingen hun standpunten ontwikkelen en verrijken door uitwisseling met levensbeschouwelijke tradities. We beogen hier communicatie tussen de leerlingen en levensbeschouwelijke tradities. Dit is te onderscheiden van interreligieuze of interlevensbeschouwelijke

ke communicatie en van communicatie tussen mensen zoals die als vierde dimensie van domein 2 werd beschreven.

5.4.1 Uitgangspunten voor uitwerking met betrekking tot christendom

Het christendom is, net als de andere levensbeschouwelijke tradities, een manier van omgaan met levensvragen. Levensvragen, die ontstaan uit existentiële ervaringen, hebben geen definitief antwoord. Het gaat erom dat mensen met zulke vragen en ervaringen verder kunnen. Om mensen dat perspectief te geven kennen levensbeschouwelijke tradities aan bepaalde ervaringen een groter gewicht toe dan aan andere. Bepaalde ervaringen krijgen als het ware het laatste woord. De wijze waarop het mysterie van het bestaan zich in zulke bijzondere ervaringen heeft laten kennen, wordt vastgehouden en betrokken op de existentiële ervaringen van mensen. Deze bijzondere ervaringen hebben daardoor een sleutelkarakter. Het zijn sleutelervaringen. Mensen kunnen hun eigen existentiële ervaringen in het perspectief plaatsen van zulke sleutelervaringen. Dat kan bijvoorbeeld wanneer ze hun ervaringen van onrecht verbinden aan de sleutelervaring dat gerechtigheid uiteindelijk zwaarder weegt en het laatste woord heeft. Door te proberen de eigen existentiële ervaringen te verbinden met sleutelervaringen, toetsen mensen steeds opnieuw sleutelervaringen aan de concrete werkelijkheid. Zo leren ze deze sleutelervaringen ook steeds op een andere manier kennen. Dat geldt ook voor christenen.

5.4.2 Sleutelervaringen in het christelijk geloof

Ook in het christendom hebben bepaalde ervaringen voorrang en de betekenis van sleutelervaringen. Kenmerken voor deze sleutelervaringen is dat ze de structuur hebben van de ontmoeting. Er is een initiatief dat mensen in deze sleutelervaringen tegemoet treedt. Het zijn ervaringen van God. Het zijn in de zelfbeleving van het christelijk geloof ervaringen waarin God zich openbaart. Het ontmoetingskarakter van deze sleutelervaringen is kenmerkend voor de monotheïstische tradities. Zonder de pretentie van volledigheid geven we hier enkele voorbeelden. Uit deze voorbeelden wordt ook duidelijk dat deze sleutelervaringen niet op zichzelf staan, maar naar elkaar verwijzen. De verschillende christelijke tradities en confessies hebben hierbij hun eigen voorkeur gevonden:

- de grond van het bestaan is God: persoonlijk, transcendent en bron van positiviteit;
- met de grond van het bestaan is een persoonlijke verhouding mogelijk;
- deze persoonlijke verhouding heeft het karakter van genade, belofte en appèl;
- mensen zijn fundamenteel verbonden met elkaar en met de rest van de schepping.

Voor het christendom vormen deze sleutelervaringen geen abstracte levenswijsheid die ontleend is aan filosofische uitgangspunten. De sleutelervaringen van het christendom zijn ontstaan in concrete historische situaties. Deze speciale situaties gelden als openbaringsmomenten. In deze historische situaties hebben de sleutelervaringen hun bijzondere betekenis en inkleuring gekregen. Christenen zullen bij deze sleutelervaringen dan ook deze historische situaties in herinnering brengen. In het licht van deze openbaringsmomenten zijn de sleutelervaringen richtingaanwijzers aan de hand waarvan christenen hun eigen ervaringen een plaats kunnen geven.

Het gaat bij deze openbaringsmomenten om de manier waarop Jezus, vanuit zijn joodse identiteit en vanuit zijn bijzondere verhouding tot God, zijn sleutelervaringen heeft opgedaan en verbonden met de ervaringen van lijden en onmacht in zijn directe omgeving. In zijn optreden heeft Jezus zich gericht op het visioen van het Rijk van God dat hij heeft ervaren als een belofte. In deze metafoor heeft hij zijn sleutelervaringen toegepast.

Verder gaat het om de ervaring van de verrijzenis: de ontdekking door Jezus' volgelingen, dat in weerwil van de dood en de mislukking van Jezus, zijn ervaringen en levenspraxis zich opnieuw als een mogelijkheid aandienden en dat daardoor God, de Grond van het bestaan, zich definitief verbond aan het leven van Jezus.

Bovendien gaat het om het openbaringsmoment dat met de stichting van de kerk samenhangt. De gemeenschap van volgelingen van Jezus heeft op de verrijzeniservaring gereageerd, door Jezus' levenspraxis en boodschap opnieuw op te pakken. Dit hebben Jezus' volgelingen niet gezien als louter hun eigen initiatief, maar in het kader van het pinksterfeest geïnterpreteerd als het scheppend initiatief van Gods geest. De ervaring van de verrijzenis roept de pinksterervaring op.

5.4.3 Uitdrukkings- en communicatievormen in de christelijke traditie

Met het oog op het vasthouden en overdragen van deze ervaringen zijn in de christelijke traditie diverse communicatievormen ontwikkeld: verhalen, metaforen, riten, artistieke uitingen, normen voor handelen, theologie en gezagvolle uitspraken. We verstaan deze communicatievormen wanneer we de sleutelervaringen die erin worden overgedragen betrekken op onze persoonlijke leefwereld en zo doorgeven aan anderen. Het getuigt derhalve van een goed verstaan van deze uitingen wanneer ze worden betrokken op existentiële ervaringen en de levensvragen van leerlingen.

6 Eindtermen

De vernieuwingen die in de Tweede Fase van HAVO en VWO worden doorgevoerd hebben gevolgen voor zowel de gedragsmatige als de inhoudelijke aspecten van de eindtermen.

In het algemeen worden de volgende gedragsdoelen nagestreefd. Deze doelen worden steeds toegepast op de leergebieden die in de Tweede Fase aan de orde zijn.

Met het oog op het omgaan met *informatie* gelden de volgende vaardigheden:

- ontsluiten en selecteren van informatie;
- bewerken van informatie;
- opslaan van informatie.

Met het oog op de ontwikkeling van *leren* gelden:

- formuleren van leervragen;
- opstellen van een leertraject;
- onderhouden, sturen en bijsturen van het leertraject;
- vastleggen van het resultaat van het leertraject;
- evaluatie en bijsturing van het leertraject.

Met het oog op kritische *communicatie*:

- uitwisselen van resultaten van het persoonlijk leertraject;
- uitwisselen van de gerichtheid op de levensbeschouwelijke en ethische kanten van de werkelijkheid.

Deze gedragingen kunnen in godsdienst/levensbeschouwing gericht worden op de inhoud van dit leergebied. Deze verbinding zal bij het omgaan met informatie vooral betrekking hebben op het oriënteren op de verschillende informatiedragers, het raadplegen van bronnen en het bewerken van informatie. De leerlingen ontwikkelen op het gebied van levensbeschouwing en ethiek kennis, attitudes en inzichten waarmee ze informatie kunnen analyseren en interpreteren, verbanden kunnen leggen en hun houding kunnen bepalen. Ze kunnen met behulp van deze kennis en inzichten relevante levensbeschouwelijke en ethische leervragen formuleren. Ze kunnen communicatie voeren die op grond van kennis en inzicht betrekking heeft op de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken.

Bij de vakspecifieke eindtermen die we hierna aan de orde stellen, worden de algemene gedragsmatige eindtermen steeds verondersteld. De nu volgende vakspecifieke eindtermen richten zich op het instrumentarium waarover de leerlingen moeten beschikken om de gedragsmatige en attitudinale doelen binnen het vakgebied godsdienst/levensbeschouwing te kunnen halen.

6.1 Eindtermen met betrekking tot domein 1: de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken

- De leerlingen verhelderen de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken en het belang daarvan.

- Ze hebben inzicht in het uiteindelijkheidskarakter van deze invalshoeken.
- Ze hebben inzicht in de relatie tussen vragen en antwoorden binnen deze invalshoeken.
- Ze kunnen christelijke en andere levensbeschouwelijke tradities aan deze invalshoeken relateren.
- Ze hebben inzicht in de voorwaarden op grond waarvan mensen in een moderne, geseculariseerde samenleving in staat zijn een levensbeschouwelijk en een ethisch standpunt in te nemen.

6.2 Eindtermen met betrekking tot domein 2: het betrekken van de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken op de leefwereld

6.2.1 De dimensie van de existentiële vragen

- De leerlingen staan open voor existentiële vragen en kunnen zulke ervaringen binnen de levensbeschouwelijke en de ethische invalshoeken plaatsen.
- Ze hebben inzicht in het uiteindelijkheidskarakter van deze ervaringen en weten dat zij vragen om een benadering vanuit levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken.

6.2.2 De dimensie van de christelijke traditie en van andere levensbeschouwelijke tradities

- De leerlingen kunnen de christelijke levensbeschouwelijke traditie, die ze in hun leefwereld tegenkomen, binnen de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken plaatsen.
- Ze kunnen uitdrukkings- en communicatievormen van het christendom (zoals bijbelverhalen, rituelen, feesten, beeldende kunst, symbolen en leerstellige uitspraken) terugvoeren tot sleutelervaringen (zoals de Abba-ervaring, de paaservaring en de pinksterervaring, de ervaring schepsel te zijn en ervaringen van genade, de ervaring van de oproep tot omkering en navolging).
- Ze kunnen deze verschijningsvormen en funderende ervaringen verbinden met hun eigen existentiële ervaringen en levensvragen.
- Ze ontwikkelen een houding ten opzichte van de christelijke traditie.
- De leerlingen kunnen daarnaast ook andere levensbeschouwelijke tradities en standpunten die ze in hun leefwereld tegenkomen binnen de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken plaatsen, terugvoeren naar de sleutelervaringen van deze tradities, verbinden met hun eigen existentiële ervaringen, en in een interreligieuze of interlevensbeschouwelijke communicatie brengen.
- De leerlingen onderkennen de culturele context van vroegere en hedendaagse levensbeschouwelijke uitingen.
- De leerlingen kunnen levensbeschouwelijke tradities beoordelen, bijvoorbeeld met het oog op de vraag of ze levensbevorderend zijn of vervreemdend.
- Zo ontwikkelen de leerlingen vrij, persoonlijk en verantwoord standpunten ten opzichte van deze levensbeschouwelijke tradities.

6.2.3 De dimensie van het afstemmen op andere invalshoeken

- De leerlingen kunnen de levensbeschouwelijke en de ethische invalshoeken kritisch richten op andere invalshoeken die ze in hun leefwereld en in hun diverse rollen tegenkomen.

- Ze zijn in staat complexere situaties en rollen te analyseren aan de hand van de invalshoeken die daarin fungeren.
- Ze hebben inzicht in manieren waarop deze invalshoeken kritisch kunnen worden verbonden met de levensbeschouwelijke en de ethische invalshoeken.
- Ze kunnen dit inzicht toepassen op situaties en rollen in hun eigen leefwereld en deze situaties en rollen met behulp van dat inzicht beoordelen.
- Ze kunnen bij deze afstemming de kritische kant van de levensbeschouwelijke en van de ethische invalshoeken een plaats geven.
- Ze kunnen door deze afstemming de christelijke traditie en de andere levensbeschouwelijke tradities betrekken op situaties en rollen in hun leefwereld.
- Ze kunnen het kritisch appèl karakter van de christelijke traditie een plaats geven in verschillende situaties en rollen.

6.2.4 De dimensie van communicatie

- De leerlingen communiceren de manier waarop ze de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken innemen.
- Ze wisselen uit hoe ze existentiële ervaringen in deze invalshoeken een plaats geven, hoe ze zich tot de christelijke traditie en tot andere levensbeschouwelijke tradities verhouden en hoe ze in concrete situaties en rollen de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken kritisch afstemmen op andere invalshoeken.

6.3 Eindtermen met betrekking tot domein 3: thema's

- De leerlingen zijn in staat om een thema in levensbeschouwelijk of ethisch perspectief te plaatsen.
- Ze hebben aandacht voor de existentiële ervaringen die in het betreffend thema een rol spelen.
- Ze verbinden de fundamentele ervaringen en uitingsvormen van de christelijke traditie met het thema, in dialoog met de fundamentele ervaringen en uitingsvormen van andere levensbeschouwelijke en ethische tradities.
- Ze onderscheiden de verschillende invalshoeken die voor het thema binnen een bepaalde context van belang zijn en kunnen deze invalshoeken op een kritische manier verbinden met de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken.
- De leerlingen communiceren met elkaar de manier waarop ze zelf in levensbeschouwelijk en ethisch perspectief met het thema omgaan en de standpunten en houdingen die ze daarbij ontwikkeld hebben.
- De leerlingen beschikken over de vaardigheid om ten aanzien van een thema vanuit een levensbeschouwelijk of een ethisch perspectief hun studievraag te formuleren en het leerproces met het oog op die vraag te reguleren en te beoordelen en de resultaten ervan op een overzichtelijke manier te presenteren.
- De leerlingen beschikken over de vaardigheid om ten aanzien van een thema de vakken die deel uitmaken van hun studieprofiel te combineren met levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken, en daarbinnen met de christelijke en andere levensbeschouwelijke tradities.

6.4 De inhoud van godsdienst/levensbeschouwing in de Tweede Fase

Het behoort tot de doeloriëntatie van het vak godsdienst/levensbeschouwing leerlingen te stimuleren tot de ontwikkeling van een levensbeschouwelijke en een ethische attitude waarmee ze het omgaan met vraagstukken uit de persoonlijke en maatschappelijke werkelijkheid kunnen bevorderen. In die zin is het een vormingsvak.

Op een katholieke school mag van leerlingen gevraagd worden daarbij in ieder geval het denken en beleven van de katholieke gemeenschap te betrekken en zich daartoe te verhouden. Daarnaast spelen nog andere inhouden een rol bij de ontwikkeling van een houding en van gedragingen. De ontwikkeling van gedragingen en attitudes heeft inhoudelijke of cognitieve elementen nodig.

We geven nu een overzicht van de cognitieve elementen van godsdienst/levensbeschouwing. We ontleen deze elementen aan de eindtermen, waarin ze voorkomen in samenhang met gedragsmatige en attitudinale aspecten. Ook in het feitelijk onderwijs zullen gedragingen, houdingen en inhouden steeds samenhangen.

Domein 1	Inhoud
<i>De levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken</i>	De eigen aard van de levensbeschouwelijke invalshoek De eigen aard van de ethische invalshoek Het persoonlijk en maatschappelijk belang van levensbeschouwing en ethiek De verhouding van de levensbeschouwelijke invalshoek en levensbeschouwelijke tradities De verhouding van de ethische invalshoek en ethische visies Levensbeschouwing, ethiek en modernisering
Domein 2	
<i>De verbinding van de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken met de leefwereld</i>	
Subdomein a: existentiële vragen	Soorten existentiële ervaringen: - contrastervaringen - limietervaringen - contingentie-ervaringen - appel-ervaringen Het uiteindelijk karakter van existentiële ervaringen
Subdomein b: de christelijke en andere levensbeschouwelijke tradities	
De christelijke traditie	Uitdrukkingsvormen: - bijbel - verhalen uit de traditie

De joodse traditie

- rituelen, liturgie en sacramenten
- christelijke feesten
- beeldende kunst
- symbolen en kernmetaforen
- kerkelijke gemeenschap en leergezag

Sleutelervaringen:

- Abba-ervaring
- genade-ervaring
- ervaring van oproep tot omkering en navolging
- paaservaring
- pinksterervaring

Uitdrukkingsvormen:

- Tenach
- Midrasj
- Talmoed
- Pesach
- Soekot

Sleutelvaardigheden:

- rechtvaardigheid
- toekomst als belofte van God
- interpersoonlijkheid
- shoah

De islam

Uitdrukkingsvormen:

- koran
- de vijf zuilen
- hadith en soenna
- sjaria
- soefie

Sleutelervaringen:

- gods eenheid
- gods erbarmen
- het tekort in de wereld ervaren als oproep tot praktische vroomheid

Hindoeïsme en boeddhisme

Uitdrukkingsvormen

Boeddhisme:

- zen, haiku
- boddhisatwacultus

	Hindoeïsme: - yoga - godenverering Sleutelervaringen: - de vier waarheden - identiteit als schijn - atman = brahman - moksha - ahimsa
Humanisme	Sleutelervaringen: - zelfverantwoordelijkheid van mensen - antropocentrisme - ethiek en politiek als opdracht, gericht op humanisering van mens en samenleving
<i>Interlevensbeschouwelijke of interreligieuze dialoog</i>	- Het belang van interlevensbeschouwelijke dialoog - Voorwaarden van interlevensbeschouwelijke dialoog - De structuur van interlevensbeschouwelijke dialoog
Subdomein c: afstemming op andere invalshoeken	- Invalshoeken en rollen - Modellen voor de relatie van de levensbeschouwelijke invalshoek met andere invalshoeken - Modellen voor de relatie van de ethische invalshoek met andere invalshoeken - De relatie van levensbeschouwing en ethiek
Subdomein d: communicatie	- Het belang van interpersoonlijke communicatie op levensbeschouwelijk en ethisch gebied - De rol van argumentatie en narrativiteit in deze communicatie - Voorwaarden voor interpersoonlijke communicatie - De structuur van interpersoonlijke communicatie
Domein 3	

Ten aanzien van een thema worden de inhouden van domein 1 en domein 2 ingebracht. Het eigen karakter van domein 3 ligt op het vlak van toepassingsvaardigheden. De leerlingen leren de inhouden van domein 1 en domein 2 in het toepassen op thema's (domein 3)

Domein 3	Inhoud
Thema's	Inhouden vanuit de vakgebieden die voor het thema relevant zijn

7 Structurele kanten

De manier waarop en de mate waarin de eindtermen kunnen worden gehaald, is voor een belangrijk deel afhankelijk van de structurele voorwaarden waarmee godsdienst/levensbeschouwing in de Tweede Fase wordt geconfronteerd. Deze voorwaarden betreffen de manier waarop scholen het studiehuis vormgeven, zowel organisatorisch als architectonisch en de manier waarop de samenhang tussen vakken in de profieldelen wordt gecoördineerd.

7.1 De urentabel

Een belangrijk aspect van de structurele kanten betreft de urentabel. In deze notitie wordt uitgegaan van de urentabel zoals die door de Bisschoppelijk Gedelegeerden is vastgesteld. Deze tabel geeft voor de Tweede Fase van het HAVO 120 studiebelastingsuren en voor de Tweede Fase van het VWO 160. Deze urentabel wordt door het College van Bisschoppelijk Gedelegeerden opgevat als een randvoorwaarde waaraan voldaan moet worden wil een katholieke school het belang honoreren dat levensbeschouwelijke en ethische vorming verdient.

7.2 De structurele positie van godsdienst/levensbeschouwing

De eindtermen die in deze notitie worden voorgesteld sluiten aan bij de onderwijsvernieuwing van de Tweede Fase. Dat geldt voor de vaardigheden maar ook voor de manier waarop de inhoud aan bod komt. Het opnemen van de onderwijsvernieuwing die in de Tweede Fase centraal staat vraagt echter ook om nadere bezinning op de plaats van godsdienst/levensbeschouwing in het onderwijsaanbod dat in de Tweede Fase is voorzien.

De studielast in de Tweede Fase is opgebouwd uit drie delen. Dat is allereerst het algemeen deel. Dat bestaat uit vakken die voor alle leerlingen van overheidswege zijn verplicht gesteld.

Naast het algemeen deel is er het profieldeel. Dat bestaat uit een gestroomlijnd vakkenpakket dat door de overheid is vastgesteld. Er zijn vier van zulke profieldelen. De leerling kiest er een.

Tenslotte is er een vrij deel. In dit vrije deel kan de leerling kiezen uit een aanbod dat de school doet. Sommige scholen zullen leerlingen in de gelegenheid stellen in dit vrije deel de vakken te kiezen die ze nodig hebben om een tweede profiel te kunnen studeren. De mogelijkheden zijn divers. In het vrije deel verzorgt de katholieke school voor alle leerlingen het identiteitsgebonden vak godsdienst/levensbeschouwing.

De invulling van het leergebied godsdienst/levensbeschouwing in de Tweede Fase zal, om de kansen die de Tweede Fase aan dit leergebied biedt te benutten, kunnen aansluiten bij die plaatsen in de leerroute waarop leerlingen thema's in een levensbeschouwelijk en ethisch perspectief kunnen plaatsen.

Wij stellen voor om bij de uitvoering van onderwijsprocessen een modulaire aanpak te

kiezen. Een profielschets van een module is bij wijze van voorbeeld in de bijlagen toegevoegd. Het voordeel van een modulaire aanpak is dat gewerkt kan worden met afgeronde onderwijsprocessen van veertig studielasturen. Daardoor wordt de invulling van onderwijsprocessen flexibel en aanpasbaar aan doceervorm, leerlingenvariabelen en de actualiteit van thematieken. Gevaar van een modulaire aanpak is segmentering. Onderwijsprocessen kunnen door de leerlingen gemakkelijk worden ervaren als op zichzelf staande gebeurtenissen en niet als een proces waarin inhouden kunnen worden toegeëigend, gedragingen en attitudes kunnen worden geoefend en ontwikkeld. Aan dit nadeel ontkomen modules die variëren in de thematiek die wordt behandeld, maar die herkenbaar en consequent hetzelfde instrument hanteren. De modulaire aanpak waarvoor dit raamleerplan kiest, is variabel op het vlak van de thematiek en op het vlak van de didactiek (docentgestuurd-leerlinggestuurd), maar consequent in de vakeigen aanpak van de thema's.

De thematische aanpak heeft nog een ander nadeel. Een module zal inhoudelijke aandacht moeten besteden aan het betreffende thema. Deze inhoudelijke inkleuring van het thema zal plaatsvinden vanuit andere vakgebieden. Zo zullen bijvoorbeeld biologie en economie een belangrijke rol spelen bij de invulling voor ecologische thema's. In dat geval is het van belang ervoor te zorgen dat de leerlingen het zicht op de eigen invalshoek van godsdienst/levensbeschouwing niet verliezen en dat externe invalshoeken geen beslag leggen op de onderwijsruimte van godsdienst/levensbeschouwing. Ook bij het behartigen van deze kwesties zal het vakeigen instrument, dat in domein 2 is beschreven, van grote betekenis zijn. Dit instrument zal zodanig aan de leerlingen worden aangeboden, dat een eigen invalshoek van het vak herkenbaar blijft als kader en sturingsbeginsel.

Het is mogelijk dat scholen in het algemeen deel en in het profieldeel gebruik maken van de gelegenheid die door de wetgever is geboden om 10% van de beschikbare studielast naar eigen voorkeur in te vullen. Daarbij kan de school ervoor kiezen vanuit de grondslag en de denominatie uitwerking te geven aan die eindtermen van andere vakken die aansluitingsmogelijkheden bieden. Gebruik makend van deze ruimte kan worden gezien in hoeverre binnen het algemeen deel en in het profieldeel kan worden voortgebouwd op de leerprocessen die binnen godsdienst/levensbeschouwing plaatsvinden. Een en ander zou kunnen worden ontwikkeld voor mens en maatschappijwetenschappen (mmw), algemene natuurwetenschappen (anw) en culturele en kunstzinnige vorming (ckv).

De onderwijsprocessen die worden gericht op de eindtermen van dit raamleerplan veronderstellen de competentie van docenten die eerstegraads bevoegd zijn voor het vak godsdienst/levensbeschouwing.

8 Differentiatie HAVO en VWO

De differentiatie tussen het leerprogramma voor HAVO en VWO hangt samen met het verschil in beschikbare studielast. Voor HAVO vertaalt de studielast zich in drie module. Voor VWO in vier. We kiezen er in dit raamleerplan voor de vijfde module voor VWO in te vullen naar aanleiding van een thematiek die aansluit bij het profiel.

De differentiatie van HAVO en VWO voor wat betreft godsdienst/levensbeschouwing gaat verder dan de beschikbare studielast. Uiteindelijk gaat het om twee uiteenlopende studieprogramma's. Het HAVO bereidt voor op het hoger beroepsonderwijs. De leerlingen zullen dan ook in de regel met concrete problematieken worden benaderd en op de praktijk gerichte vaardigheden ontwikkelen om deze problematieken aan te pakken. Als vooropleiding voor wetenschappelijk onderwijs zal het VWO leerlingen aanspreken op reflectie en analyse en aandacht vragen voor de structuren die niet direct zichtbaar zijn.

Niet in absolute maar in graduele zin, heeft dit gevolgen voor de vaardigheden waarop de Tweede Fase mikt: het zelfstandig studeren, het verwerken van informatie, communicatie en het onderling afstemmen van invalshoeken. Deze vaardigheden kunnen voor godsdienst/levensbeschouwing worden ingevuld.

Bij de studievaardigheden gaat het om ontwerpen, programmeren en evalueren van leerprocessen die aansluiten bij levensbeschouwelijke en ethische leervragen. Een HAVO-leerling mag geacht worden eigen leervragen met betrekking tot levensbeschouwing en ethiek onder woorden te brengen naar aanleiding van herkenbare en praktische problematieken en naar aanleiding van voorbeelden van dergelijke leervragen. Het programmeren van leerroutes zal in eerste instantie betrekking hebben op delen van leerprocessen of minder omvangrijke leerprocessen. De te behandelen problematiek zal doorgaans meer naar praktisch handelen worden uitgediept. De docent zal als begeleider van het leerproces aanzetten geven tot tussentijdse evaluatie en ideeën inbrengen voor eventuele bijstelling.

Een VWO-leerling mag geacht worden direct in staat te zijn eigen leervragen met betrekking tot levensbeschouwing en ethiek onder woorden te brengen. Het programmeren van leerroutes zal betrekking hebben op grotere en complexe processen. Deze processen zullen langer duren en betrekking hebben op het verwerken van theoretische achtergronden. Ook mag verwacht worden dat de VWO-leerling in staat is tot distantie tot het eigen leerproces zodat het op grond van eigen tussentijdse evaluaties kan worden bijgesteld.

Voor zover de verschillen tussen HAVO en VWO betrekking hebben op het omgaan met informatie, zijn ze in godsdienst/levensbeschouwing van belang bij het hanteren van bronnen. VWO-leerlingen zullen verschillende bronnen en met name primaire, vergelijken, interpreteren en beoordelen. HAVO-leerlingen zullen bronnen benaderen met de vraag naar de betekenis voor concrete en praktische probleemsituaties.

Ook voor zover de verschillen tussen leerlingen van HAVO en VWO te maken hebben met cognitieve mogelijkheden zijn ze voor godsdienst/levensbeschouwing van belang. Leerlingen van het HAVO zullen levensbeschouwelijke en ethische vraagstukken benade-

ren vanuit herkenbare praktijksituaties. Het verschil en het verband van invalshoeken zullen ze vooral vanuit zulke situaties benaderen en ze zullen minder nadruk leggen op de wetenschapstheoretische achtergronden van dit verschil, en er vooral op gericht zijn dit verschil praktisch te hanteren. VWO-leerlingen zullen levensbeschouwelijke en ethische vraagstukken op een formele manier benaderen.

Dat houdt in dat de eigen rationaliteit van de levensbeschouwelijke en de ethische invalshoek expliciet in het leren kan worden opgepakt. Deze leerlingen kunnen uitingen en communicatievormen van levensbeschouwelijke tradities verhelderen vanuit de eigen rationaliteit van levensbeschouwing en ethiek. Ze kunnen verschillende invalshoeken en wetenschapsgebieden uit elkaar houden, ook als die zich met één onderwerp bezighouden. Ze zullen bijvoorbeeld communicatieproblemen tussen natuurwetenschappen en godsdiensten oplossen door te wijzen op het verschil in het logisch en wetenschapstheoretische statuut van deze twee benaderingen. Ook het leren met betrekking tot de relatie tussen levensbeschouwing en ethiek kan voor VWO-leerlingen via een meer formele benadering plaatsvinden. Het ligt daarom voor de hand de vijfde module van VWO hierop te richten. Ook zullen VWO-leerlingen het verband tussen verschillende communicatievormen van een levensbeschouwelijke traditie gemakkelijker kunnen expliciteren.

Als het gaat om communicatieve vaardigheden zal een VWO-leerling wat meer kunnen letten op meta-communicatieve zaken. Daarbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het expliciet maken en beoordelen van de voorwaarden van communicatie, en het herstellen van blokkades en misverstanden. De VWO-leerling zal gemakkelijker kunnen opereren vanuit het model van de zogenaamde perspectiefcoördinatie: de eigen uitingen verstaan vanuit het perspectief van de ander. Dit laatste is voor interreligieuze of levensbeschouwelijke communicatie van groot belang.

De te ontwikkelen materialen zullen aan deze differentiatie recht moeten doen.

Bijlagen

- Moduulschets.
- Het examendossier en het vak godsdienst/levensbeschouwing.

Moduulschets

In het raamplan zijn richtingen aangegeven voor de organisatie van leerprocessen. De kern daarvan is: structuur aangeven in de wijze waarop leerlingen hun leefwereld verbinden met levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken. Deze verbinding heeft vier concretisering: existentiële ervaringen, levensbeschouwelijke tradities, de kritische afstemming van de verschillende optieken en communicatie.

De inhouden en vaardigheden die in modulen godsdienst/levensbeschouwing aan de orde komen, worden afgeleid van deze vierzijdige verbinding. Zo zijn de eindtermen tot stand gekomen. Op hun beurt zijn de modulen de concretisering van de eindtermen. De betekenis van het raamplan kan dus worden verhelderd aan de concretisering die in de modulen tot stand komt. Om een en ander zichtbaar te maken volgt nu een schets van een module. Deze schets heeft een explicatieve bedoeling die vooral gericht is op methodenmakers, maar ook docenten zicht kan geven op het onderwijsproces. Zij is een mogelijke manier om de structuur van het leergebied godsdienst/levensbeschouwing concreet gestalte te geven.

We beperken ons tot een voorstel voor een schema van een leerroute (1), dat we vervolgens naar aanleiding van een thema in een moduulschets invullen (2).

1 Schematisch overzicht van een leerroute

Het schema dat we hier geven, is nog niet inhoudelijk ingevuld met een themakeuze en met concretisering van de globale inhouden. We geven met dit schema aan hoe een thema kan worden aangepakt, hoe de dimensies van de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken aan de orde kunnen worden gesteld en welke activiteiten van leerlingen achtereenvolgens kunnen worden geprogrammeerd. De volgorde van de stappen die we in dit schema aangeven, is niet de enige mogelijke. De volgorde kan variëren vanwege andere didactische voorkeuren en ook vanwege afstemming op leerlingen en op thema's. Dat zijn overwegingen die het concrete onderwijsproces, ten dienste waarvan curricula worden ontworpen, onder de aandacht brengen. Het onderwijsproces zelf heeft steeds het laatste woord.

We verdelen in dit overzicht een leerroute in vier stappen. Deze stappen zijn afgeleid van het onderwijsmodel van de Tweede Fase, en van de vakeigen aanpak die we in het raamleerplan hebben uitgewerkt.

Stap 1: ontwikkeling van een levensbeschouwelijke en/of ethische leervraag ten aanzien van een thema

Toelichting

Deze stap is de inzet van het onderwijsproces dat volgt. Hier wordt het thema gepre-

senteerd, de te volgen leerroute uitgestippeld en hier worden ook de eindproducten van het leerproces vastgesteld.

Bij de presentatie van het thema is het van belang dat de leerlingen duidelijk wordt gemaakt dat het thema in een levensbeschouwelijke of in een ethische invalshoek wordt geplaatst. Het leerproces gaat weliswaar over het thema, maar is uiteindelijk gericht op het toepassen van de vakeigen aanpak van dit thema.

De onderwijsvernieuwing die in de basisvorming is begonnen en die wordt voortgezet in de Tweede Fase, heeft grote aandacht voor ontwikkeling van het leergedrag. De ontwikkeling van leervaardigheden begint bij de leervraag van leerlingen. Leerlingen worden gestimuleerd om een thema te benaderen vanuit een eigen vraag waarin ze expliciteren wat ze ten aanzien van het thema willen leren vanuit levensbeschouwelijk en ethisch perspectief.

Op basis van het thema en de leervraag kan een studieroute worden ontworpen. Differentiatie tussen meer docentgestuurde en meer leerlinggestuurde onderwijsprogramma's is mogelijk. Dat houdt in dat leerlingen begeleid kunnen worden in de ontwikkeling van de vaardigheid een eigen leerroute te ontwerpen ten aanzien van een levensbeschouwelijke en ethische benadering, en in het kader van een eigen leervraag.

In deze introductiefase wordt tenslotte vastgesteld met welk eindproduct het leerproces wordt afgesloten, en hoe wordt getoetst. Deze eindproducten kunnen uiteenlopen. In het conventionele onderwijs vallen ze vaak samen met een schriftelijke toets. Maar andere vormen liggen in het kader van de Tweede Fase misschien meer voor de hand: presentatie van resultaten voor medeleerlingen, werkstukken, een paragraaf voor het profielwerkstuk, een verslagboek van het leerproces in de module. Vanzelfsprekend zal de planning van het leerproces hierop zijn afgestemd.

In schema:

- het thema introduceren;
- de levensbeschouwelijke of ethische vraag ten aanzien van het thema formuleren;
- de doelen vaststellen;
- de leervraag ontwikkelen;
- leermaterialen uitreiken en toelichten;
- de leerroute ontwerpen en vaststellen;
- het eindproduct vaststellen;
- het vaststellen van de toetsingsvorm.

Stap 2: inventarisatie en uitwisseling van existentiële ervaringen met betrekking tot de leervraag

Toelichting

De vakeigen benadering van het thema begint met deze tweede stap. Leerlingen worden in de gelegenheid gesteld, existentiële ervaringen in te brengen, ten aanzien van het thema en in het kader van de levensbeschouwelijke en ethische invalshoek en de leer-

vraag. Deze ervaringen krijgen bijzondere aandacht omdat de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken erin worden geconcretiseerd. Deze concretisering gaat naar de levensgeschiedenissen van de leerlingen en geeft gelegenheid om de gevoelsdimensie van deze ervaringen -door het vertellen van fragmenten van het levensverhaal- een plek te geven in het zinontwerp waaraan leerlingen vaak impliciet bezig zijn. Dit onderdeel van het vakeigen instrument sluit aan bij de beleving van de leerlingen, bij de ontwikkeling van hun levensverhaal en geeft gelegenheid om in het leerproces verhalen en andere evocatieve vormen te gebruiken. Denk bij dit laatste bijvoorbeeld aan foto's, persoonlijke symbolen, muziek, film, beeldende kunst en andere expressievormen.

Het is niet de bedoeling dat deze tweede stap van het curriculum zich losmaakt van en de band verliest met de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken. Het is daarom van belang dat leerlingen zich uitdrukkelijk realiseren dat ze hun existentiële ervaringen in een levensbeschouwelijk en een ethisch perspectief plaatsten. Deze conceptuele interpretatie van de existentiële ervaringen zal dan ook expliciet moeten worden geprogrammeerd.

Om te voorkomen dat het leerproces wordt gereduceerd tot zelfspiegeling, zullen leerlingen hun ervaringen uitwisselen en zo een begin maken met de communicatieve onderdelen van het curriculum.

In schema:

- existentiële ervaringen met betrekking tot de leervraag inbrengen;
- de levensbeschouwelijke en/of ethische kanten van deze ervaringen verhelderen;
- communiceren van deze ervaringen.

Stap 3: verwerken van communicatievormen van levensbeschouwelijke tradities ten aanzien van de existentiële ervaringen en de leervraag

Toelichting

De vakeigen aanpak van godsdienst/levensbeschouwing is ontwikkeld uit de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken. Deze invalshoeken zijn vanuit vier richtingen geconcretiseerd: in existentiële ervaringen, levensbeschouwelijke tradities, kritische afstemming op andere invalshoeken en communicatie. In de vorige stap zijn de existentiële ervaringen van de leerlingen aan de orde gekomen. In dat verband is uitdrukkelijk aandacht besteed aan de manier waarop deze ervaringen worden uitgedrukt en geïnterpreteerd in beelden, verhalen en andere expressies.

Nu gaat het erom te laten zien dat levensbeschouwelijke tradities existentiële ervaringen in een bijzondere samenhang plaatsen. Bepaalde ervaringen krijgen een specifieke betekenis en een voorkeurspositie. Andere ervaringen worden van daaruit geïnterpreteerd. Het zijn sleutelervaringen. Met het oog daarop zijn in levensbeschouwelijke tradities communicatievormen ontwikkeld. Onder communicatievormen verstaan we de uitdrukkingsmiddelen die een traditie hanteert om existentiële ervaringen te interpreteren en tegen elkaar af te wegen, en mensen uit te dagen deze afweging ook voor zichzelf met het oog op eigen ervaringen te maken: metaforen, verhalen, riten, feesten, deug-

den, waarden en normen, geloofsuitspraken, expressies in kunst, en maatschappelijk handelen.

Levensbeschouwelijke tradities zijn geen gesloten systemen die zich afsluiten van de ervaringsgeschiedenissen van mensen. Ze zijn er juist op gericht dat mensen gebruik maken van de communicatievormen die in een levensbeschouwelijke traditie worden bewaard en overgedragen. Zulke tradities laten zich verstaan als uitdaging om de overgeleverde communicatievormen toe te passen op nieuwe situaties waarin mensen verkeren en waarin ze opnieuw existentiële ervaringen opdoen.

Om levensbeschouwelijke tradities te betrekken op de eigen existentiële ervaringen, worden communicatievormen van deze tradities als uitgangspunt genomen. Deze communicatievormen zijn geen doel op zich, maar staan in het perspectief van het uitdrukken en meedelen van sleutelervaringen. Deze sleutelervaringen liggen aan de communicatievormen ten grondslag. Zo is de ervaring van genade in het christendom een sleutelervaring waarmee ervaringen van macht of van schuld of de wil om te heersen en uit te buiten, kunnen worden omgebogen.

Het gaat erom te laten zien hoe mensen in een levensbeschouwelijke traditie zulke sleutelervaringen hebben ontdekt en ermee hebben geworsteld. Een traditie is een open interpretatiegeschiedenis.

Leerlingen verstaan levensbeschouwelijke tradities op deze manier. Ze drukken uit welke betekenis deze levensbeschouwelijke tradities voor de eigen existentiële ervaringen hebben en hoe ze deze betekenis waarderen. Ze vergelijken de inbreng van verschillende levensbeschouwelijke tradities op dit punt. Ze leggen levensbeschouwelijke tradities dan ook niet naast elkaar als curiosa in een rareitienkabinet. Maar ze benaderen deze tradities als manieren van omgaan met het uiteindelijke geheim van het bestaan, waarvan al deze tradities aspecten verwoorden en doorgeven. Wanneer levensbeschouwelijke tradities tot deze kern zijn teruggebracht is het mogelijk ze in een interlevensbeschouwelijke of interreligieuze communicatie te brengen.

De communicatie, waarmee bij het behandelen van existentiële ervaringen werd begonnen, wordt nu voortgezet. Leerlingen wisselen uit wat levensbeschouwelijke tradities te betekenen hebben voor hun existentiële ervaringen en hoe ze deze betekenis waarderen. Ze gebruiken hierbij ook argumenten.

In schema:

- bepalen welke tradities naast en in communicatie met het christendom worden ingebracht;
- kennis nemen van de relatieve communicatievormen van de betreffende tradities;
- verbinden van deze communicatievormen met de sleutelervaringen van deze tradities;
- verbinden van deze communicatievormen en hun sleutelervaringen met de existentiële ervaringen van de leerlingen;
- wegen van de betreffende levensbeschouwelijke tradities;
- interlevensbeschouwelijke/interreligieuze communicatie;

- communicatie van de houding die de leerlingen ten aanzien van de betreffende tradities inzake het thema hebben ontwikkeld.

Stap 4: verbinden van de invalshoeken

Toelichting

De thema's waarop het vakeigen instrument wordt gericht, staan niet op zichzelf, maar zijn een knooppunt in een veld van invalshoeken. De natuur kan bijvoorbeeld worden bekeken vanuit economisch gezichtspunt, vanuit de biologie, vanuit ruimtelijke ordening, vanuit ecologie, vanuit esthetische, levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken. Het zal er nu om gaan de verschillende invalshoeken die ten aanzien van een thema kunnen worden ingenomen op elkaar te betrekken. Daarbij hebben de levensbeschouwelijke en de ethische invalshoeken prioriteit. Daarom kunnen we zeggen dat het niet zomaar om afstemming van invalshoeken gaat, maar om een kritische afstemming.

Dit is een uiterst belangrijke vaardigheid. Hier worden de gereedschappen aangereikt en geoefend voor een interdisciplinaire aanpak, waarin ook godsdienst/levensbeschouwing op een eigen manier deelneemt. Bovendien ontwikkelen de leerlingen hier vaardigheden waarmee ze het zoeken naar uiteindelijke zin kunnen verbinden met het innemen van andere invalshoeken die ze in het dagelijks leven tegenkomen en die een rol spelen in de vorming van hun identiteit. Ze ontwikkelen deze vaardigheid ook ten aanzien van de vraag van de ethiek: de vraag naar het juiste handelen. Hierdoor blijft ethiek niet hangen in waarden en normen, maar wordt het een invalshoek die betekenis krijgt in het concrete handelen, waarin mensen rekening houden met andere invalshoeken en een juist evenwicht tussen hun rollen moeten vinden.

Daartoe is echter onontbeerlijk dat de relatie tussen invalshoeken (levensbeschouwing, ethiek en andere invalshoeken) rationeel kan worden verhelderd en kan worden geprogrammeerd. Pas dan is een afstemming mogelijk die gelijke tred houdt met de rationaliteitscriteria die we in onze samenleving nu eenmaal opleggen aan ons handelen. Bovendien kan zo de eigen waarde van de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken worden bewaard en verdedigd tegen de druk van andere invalshoeken. Verheldering op basis van de eigen rationaliteit van levensbeschouwing en ethiek is een instrument dat in moderne samenlevingen onontbeerlijk is voor het ontwikkelen van een levensbeschouwelijk en een ethisch standpunt.

Deze vierde stap staat in functie van de vorige twee. Ze maakt de ruimte vrij waarin het tegoe van levensbeschouwelijke tradities op een verstaanbare en zinnige manier ter sprake kan komen in het perspectief van de vele optieken. Ze geeft dus ook aan hoe deze tradities hun communicatievormen kunnen inzetten bij het interdisciplinair benaderen van thema's. Juist vanwege de interne band tussen de vorige stap en deze stap is het overigens ook denkbaar dat de volgorde wordt omgedraaid. In dat geval wordt in de ordening van het curriculum de band tussen levensbeschouwelijke tradities en existentiële ervaringen mogelijk wat minder sterk. Het is raadzaam de opbouw van modulen op dit punt wat te variëren. De keuze van een bepaald thema kan daarop van invloed zijn.

Van groot belang is dat deze stap de gelegenheid biedt de relatie tussen levensbeschouwing en ethiek te verhelderen en de verschillende varianten van deze relatie te bespreken en te beoordelen. Beide invalshoeken zijn op elkaar betrokken, maar tevens te onderscheiden. Ze mogen niet tot elkaar worden gereduceerd. Het eigen karakter van de invalshoek is het belangrijkste criterium om de relatie tussen levensbeschouwing en ethiek te bepalen.

In schema:

- bepalen welke invalshoeken met betrekking tot een thema van belang zijn;
- aangeven wat deze invalshoeken betekenen ten aanzien van concrete vragen die met het oog op het thema aan de orde zijn;
- verhelderen van deze invalshoeken;
- kennis maken met verschillende modellen voor de afstemming van deze invalshoeken;
- oefenen met het kritisch afstemmen van deze invalshoeken;
- toepassing op de leervraag;
- communicatie van deze toepassing.

Stap 5: eindproduct van het curriculum

Aan het begin van het curriculum hebben de leerlingen een bepaald product gekozen om daar hun leerproces mee af te ronden. Vele variaties zijn mogelijk. Niet in de laatste plaats door de onderwijsvernieuwing waarvan de didactiek van de Tweede Fase het resultaat is.

Het is mogelijk de leervraag waarmee de leerlingen de stof van het curriculum benaderen hier weer uitdrukkelijk aan de orde te stellen.

Schematisch overzicht

Stap 1: ontwikkeling van een levensbeschouwelijke en/of ethische leervraag ten aanzien van een thema

- Het thema introduceren.
- De levensbeschouwelijke of ethische vraag ten aanzien van het thema formuleren.
- De doelen vaststellen.
- De leervraag ontwikkelen.
- Leermaterialen uitreiken en toelichten.
- De leerroute ontwerpen en vaststellen.
- Het eindproduct vaststellen.
- Het vaststellen van de toetsingsvorm.

Stap 2: inventarisatie en uitwisseling van existentiële ervaringen met betrekking tot de leervraag

- Existentiële ervaringen met betrekking tot de leervraag inbrengen.
- De levensbeschouwelijke en/of ethische kanten van deze ervaringen verhelderen.
- Communiceren van deze ervaringen.

Stap 3: verwerken van communicatievormen van levensbeschouwelijke tradities ten aanzien van de existentiële ervaringen en de leervraag

- Bepalen welke tradities naast het christendom worden ingebracht.
- Kennis nemen van de relatieve communicatievormen van de betreffende tradities.
- Verbinden van deze communicatievormen met de sleutelervaringen van deze tradities.
- Verbinden van deze communicatievormen en hun sleutelervaringen met de existentiële ervaringen van de leerlingen.
- Wegen van de betreffende levensbeschouwelijke tradities.
- Interlevensbeschouwelijke/interreligieuze communicatie.
- Communicatie van de houding die de leerlingen ten aanzien van de betreffende tradities inzake het thema hebben ontwikkeld.

Stap 4: verbinden van de invalshoeken

- Bepalen welke invalshoeken met betrekking tot een thema van belang zijn.
- Aangeven wat deze invalshoeken betekenen ten aanzien van concrete vragen die met het oog op het thema aan de orde zijn.
- Verhelderen van deze invalshoeken.
- Kennismaken met verschillende modellen voor de afstemming van deze invalshoeken.
- Oefenen met het kritisch afstemmen van deze invalshoeken.
- Toepassing op de leervraag.
- Communicatie van deze toepassing.

Stap 5: eindproduct van het curriculum

Een schets voor een module over het thema 'Dood'

Vooraf

Dit thema is uit te werken vanuit een meer ethische en vanuit een meer levensbeschouwelijke invalshoek. In het eerste geval kan dit thema nader worden gespecificeerd vanuit medisch-ethische vraagstukken zoals bijvoorbeeld euthanasie. In het tweede geval kan dit thema worden toegespitst op zinvragen die naar aanleiding van de dood ontstaan. Het is mogelijk de leerlingen de gelegenheid te geven ten aanzien van dit thema zelf een keuze te maken voor een ethische dan wel levensbeschouwelijke leervraag. De invulling die we hier aanbieden gaat uit van een levensbeschouwelijke invalshoek.

Leerprocessen in de Tweede Fase zullen afwijken van het gangbare docent- en leerstofgestuurde onderwijs. Dat betekent dat het aanbod van stof in een module in beginsel ook flexibel zal moeten zijn om aan de verschillende studievragen van leerlingen te kunnen beantwoorden. Verder betekent dit dat de docent in een begeleidende rol zal komen en van een flexibel pakket van onderwerpen gebruik zal moeten kunnen maken. Probleem is hierbij dat de leerroute voor de leerlingen duidelijk en afgebakend moet zijn en dat leerlingen in de loop van het leerproces steeds in de gelegenheid moeten zijn hun vorderingen te vergelijken met hun planning.

Met het oog op deze veranderde onderwijssituatie ligt het niet meer voor de hand de leerlingen enkel een leerboek in handen te geven. De leerlingen beschikken over een logboek met een ringbandsysteem. Aan de hand van de indeling van dit logboek kunnen ze hun vorderingen plannen en steeds overzien. De docent beschikt over een onderwijspakket dat aansluit bij het thema. De keuze voor de inrichting van het onderwijs zal zo veel meer dan tot nu toe gebruikelijk in handen van de docent liggen, zodat een nauwkeurige afstemming op de leersituatie van de leerlingen mogelijk is. De rol van een vakmethode zal in de Tweede Fase veranderen. Voor de herkenbaarheid van leerprocessen zal het van groot belang zijn dat de indeling van de stappen die leerlingen in hun leerproces zetten, wordt bepaald door het vakeigen instrument.

In deze moduulschets wordt ervan afgezien de rol van de docent en van de leerling in het leerproces bij elk onderdeel nauwkeurig te bepalen. Vanzelfsprekend is het steeds mogelijk een meer docentgestuurd dan wel een meer leerlinggestuurd leerproces te ontwikkelen. De keuze daarvoor dient echter met het oog op de concrete onderwijspraktijk te worden gemaakt door degenen die de directe verantwoordelijkheid voor dat proces dragen.

Stap 1 (4 studielasturen)

De ontwikkeling van een levensbeschouwelijke en/of ethische leervraag ten aanzien van het thema 'dood'. Voorbeelden van leervragen:

- christendom en boeddhisme benaderen de dood verschillend. Wat is dat verschil?
Wat betekenen deze tradities voor de manier waarop ik omga met 'dood'?
- wat is de achtergrond van het geloof in een leven na de dood?

- mag je zinloos lijden beëindigen? Wat is eigenlijk zinloos lijden?

1 De docent introduceert het thema 'dood' en stelt de werkwijze voor. Hij reikt de leerlingen het logboek uit en licht het toe.

2 De leerlingen formuleren ten aanzien van dit thema een levensbeschouwelijke of een ethische leervraag. Met het oog daarop biedt de docent zogenaamde ontlokkers aan en geeft hij enkele voorbeelden. De leerlingen leggen hun leervraag vast in het logboek. De leerlingen werken hun vraagstelling in het logboek uit. Daartoe beschrijven ze het belang dat de leervraag voor henzelf heeft (zo kunnen ze bijvoorbeeld ingaan op de persoonlijke achtergrond die het thema 'dood' bij hen heeft.) Voor de herkenbaarheid van het vak godsdienst/levensbeschouwing is het vervolgens zeer belangrijk dat de leerlingen hun vraagstelling uitdrukkelijk in een levensbeschouwelijk of ethisch perspectief plaatsen. Vervolgens zullen ze in hun logboek de inhoudelijke kanten van hun leervraag toelichten. Het is aan de docent te bepalen hoe en in hoeverre de leerlingen het resultaat van dit onderdeel van hun logboek plenair of in groepen met elkaar uitwisselen.

3 De leerlingen ontwerpen een plan van aanpak van hun leervraag, nemen dit op in hun logboek, en lichten de verschillende stappen toe. In dit plan van aanpak spelen de vier concretisering (paragraaf 5.3.2) waarmee het vak godsdienst/levensbeschouwing werkt uitdrukkelijk een systematische rol.

4 De leerlingen kiezen een eindproduct van de leerroute. Dat kan bijvoorbeeld zijn een verslag van de leerroute, een essay waarin de leervraag wordt behandeld en beantwoord of een presentatie. De vier concretisering van het vakeigen instrument van godsdienst/levensbeschouwing moeten hierin worden verwerkt.

5 De docent geeft aan welke inhoud bij de schriftelijke eindtoets zullen worden ingebracht. Hiermee sluit de docent aan bij de stof die hij plenair of met het oog op zelfstudie zal aanbieden.

Stap 2 (4 studielasturen)

Inventarisatie en uitwisseling van existentiële ervaringen met betrekking tot de leervraag over het thema 'dood'.

De docent biedt leerlingen een keur van uitdrukkingen aan van existentiële ervaringen met betrekking tot de dood. In zijn onderwijspakket heeft hij letterkundige titels (bijvoorbeeld A. Philip: 'Niet meer dan een ademtocht'), enkele banden van films waarin de dood centraal staat, een map met foto's, enkele banden met documentaires die gericht zijn op levensbeschouwelijke of ethische kanten van 'dood', eventueel ook ego-documenten en interviews over dit thema, ook sites op internet over het thema 'dood'.

De leerlingen krijgen de volgende opdracht.

6 Uitingen van existentiële ervaringen met betrekking tot het thema dood, in aansluiting bij hun leervraag, met gebruikmaking van de mediatheek te verzamelen en in hun

logboek onder het desbetreffend hoofdstuk op te nemen. Wanneer ze voor een film kiezen, dan kunnen ze enkele scènes daaruit beschrijven.

7 De leerlingen geven in hun logboek commentaar op deze ervaringen en beschrijven in hoeverre ze deze ervaringen al dan niet herkennen. Daarbij zijn ze in de gelegenheid niet alleen indirect, maar ook direct hun eigen existentiële ervaringen ten aanzien van 'dood' in te brengen.

8 De leerlingen analyseren deze ervaringen. Ze geven aan in hoeverre het limiet- of contrastervaringen zijn, of in hoeverre het ervaringen zijn met een ethisch appèl karakter. Ze plaatsen deze ervaringen in ethisch of levensbeschouwelijk perspectief.

9 De leerlingen wisselen met elkaar het resultaat van deze tweede stap uit.

Stap 3 (14 studielasturen)

Verwerken van communicatievormen van het christendom en van het boeddhisme ten aanzien van het thema 'dood'.

Het christendom

De docent biedt de leerlingen een diversiteit van communicatievormen vanuit de christelijke traditie. Hij selecteert daartoe uit een pakket waarin deze communicatievormen zijn uitgewerkt. Deze uitwerking heeft betrekking op de ervaringsachtergrond van de diverse uitingen, zodat hij daaruit elementen voor een plenaire instructie of voor zelfstudie van de leerlingen kan ontleen.

In dit pakket kunnen de volgende uitingen zijn opgenomen:

- de lijdens- en paasverhalen en hun exegetische reconstructie waarin de onderliggende ervaringen van de eerste christenen worden gezocht.
- een artikeltje van een toegankelijke theoloog als Sölle over de dood. Kenmerkend voor deze artikeltjes is dat het element van existentiële ervaringen er een belangrijke plaats bij inneemt;
- een tekst die betrekking heeft op de manier waarop christenen hun levenskeuze hebben doorgezet in de context van een situatie die hun het risico van de dood opleverde. In dit verband kan bijvoorbeeld gedacht worden aan een beschrijving van stukken uit Bonhoeffers 'Widerstand und Ergebung', de preek die M.L. King hield enige uren voordat hij in Michigan werd vermoord, de ontwikkeling van bisschop Romero, Bernhard Lichtenberg of Sebastian Kolbe;
- beeldende kunst, bijvoorbeeld:
 - een reproductie en een analyse van het Isenheimer altaarstuk van Matthias Grünewald (Musée Unterlinden, Colmar);
 - een reproductie en een analyse van de lijdende Christus op het altaar van de St. Jan in Den Bosch;

- filosofische en theologische discussie tussen Adorno en Metz over het geloof in God na Auschwitz;
- kerkelijke uitvaartrituelen, bijvoorbeeld: fragmenten uit de uitvaartliturgie van Huub Oosterhuis (gemaakt voor de uitvaart van zijn vader, later gebruikt bij de uitvaart van mgr. Bekkers), (vgl. M. Bot, Een laatste groet, Thorn, 1998);
- teksten uit de Bijbel.

Naar aanleiding hiervan komen de volgende sleutelervaringen aan de orde:

- Paaservaring;
- de ervaring van een universele solidariteit over de dood heen;
- de ervaring van de dood in het leven en het leven in de dood;
- het geloven in God;
- verzet tegen en overgave aan de dood.

De leerlingen leggen in hun logboek de volgende leermomenten vast.

- Ten aanzien van deze communicatievormen ontwikkelen leerlingen kennis van en inzicht in deze uitingsvormen.
- De leerlingen verbinden deze communicatievormen met de onderliggende sleutelervaringen van christelijke gemeenschappen.
- De leerlingen vergelijken deze communicatievormen met elkaar en zien samenhangen.
- De leerlingen kunnen de betekenis van het christelijk geloof in een leven na de dood tegen de achtergrond van de verschillende communicatievormen toelichten.
- De leerlingen geven aan in hoeverre de aangeboden communicatievormen zinvol zijn ten aanzien van de huidige christelijke geloofsgemeenschap en hun eigen existentiële ervaringen met betrekking tot 'dood'.

Naar aanleiding hiervan wisselen de leerlingen hun bevindingen met elkaar uit.

Het zen-boeddhisme

De docent beschikt over een pakket met communicatievormen die het thema 'dood' vanuit het zen-boeddhisme benaderen. In dit pakket kunnen zijn opgenomen:

- J.W. van de Wetering, 'De lege spiegel'. Dit boek is niet alleen bruikbaar voor zover het een herkenbaar relaas is van een westerling die in een zen-klooster op zoek is naar verlossing en ervaringen van zin. Het geeft bovendien duidelijk aan hoe deze monniken in hun dagelijks leven naarstig op zoek zijn naar de sleutelervaringen van het boeddhisme, en hoe die ervaringen zich niet laten afdwingen, maar hen uiteindelijk overkomen. Verder is dit boek van belang omdat het eindigt met ervaringen van deze westerse zen-monnik in Nederland en de Verenigde Staten. Passages uit dit boek worden toegelicht in het docentenpakket.;
- de verschillende haiku vertalingen van Van Tooren, te selecteren op het onderwerp 'dood';
- videoband over zen-meditatietechnieken.

Naar aanleiding hiervan komen de sleutelervaringen van het boeddhisme aan de orde:

- de ervaring van de lege spiegel;
- de ervaring van de zin van de leegte;
- de ervaring van 'dood' als verlossing;
- de vier waarheden van het boeddhisme.

De leerlingen leggen in hun logboek de volgende leermomenten vast.

- 1 Ten aanzien van deze communicatievormen (ervaringen en uitdrukkingen) ontwikkelen leerlingen kennis van en inzicht in deze uitingvormen.
- 2 De leerlingen verbinden deze communicatievormen met de onderliggende sleutelervaringen.
- 3 De leerlingen vergelijken deze communicatievormen met elkaar en zien samenhangen.
- 4 De leerlingen kunnen de betekenis van de boeddhistische weg naar de verlossing tegen de achtergrond van de verschillende communicatievormen toelichten.
- 5 De leerlingen geven aan in hoeverre de aangeboden communicatievormen zinvol zijn ten aanzien van hun eigen existentiële ervaringen met betrekking tot 'dood'.

Naar aanleiding hiervan wisselen de leerlingen hun bevindingen met elkaar uit.

Interreligieuze communicatie

- 6 De leerlingen vergelijken kritisch de sleutelervaringen van christendom en boeddhisme ten aanzien van de dood. Christendom en boeddhisme gaan uiteen als het gaat om de levensbeschouwelijke betekenis van de menselijke persoon.
- 7 Ze vergelijken hun eigen visie op de zinvolheid van boeddhistische ervaringen met hun visie op de zinvolheid van christelijke ervaringen met betrekking op de dood.
- 8 Ze nemen ten aanzien van deze twee levensbeschouwelijke tradities hun eigen positie (standpunt, houding en beleving).
- 9 Deze positie wisselen ze uit met andere leerlingen.

Stap 4 (5 studielasturen)

Verbinden van invalshoeken.

Deze stap is gericht op de analyse van een concrete context waarin de meer levensbeschouwelijke vraag naar uiteindelijke zin ten aanzien van de dood of de meer ethische vraag naar het juiste handelen met betrekking tot dood en sterven, ontstaat. Zo mogelijk wordt de studievraag van de leerlingen hierbij uitdrukkelijk aan de orde gesteld. Wanneer dat niet mogelijk is brengt de docent een casus in die bij deze thematiek aansluit.

- 10 De leerlingen analyseren deze situatie zo, dat de verschillende invalshoeken die binnen deze situatie een rol spelen worden geëxpliciteerd.
- 11 De leerlingen geven aan dat de levensbeschouwelijke zinvraag m.b.t. de dood, dan wel de ethische vraag naar het juiste handelen, niet door andere invalshoeken kan worden opgelost. Ze geven de eigen waarde van de levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken in dit verband aan.

- 12 De leerlingen kunnen het belang van levensbeschouwelijke en ethische invalshoeken aangeven voor mensen die beroepsmatig (bijvoorbeeld als medicus of verzorger) met de dood te maken krijgen.
- 13 Leerlingen kunnen aangeven hoe bijvoorbeeld medici of verzorgenden kunnen omgaan met de concretisering die in godsdienst/levensbeschouwing aan de orde zijn, en wat dat betekent voor hun handelen.
- 14 De leerlingen werken een en ander in een rollenspel uit en analyseren wat in dit rollenspel gebeurt.

Een en ander wordt uitdrukkelijk verwerkt in het logboek, dat daartoe een apart hoofdstuk kent.

Stap 5 (8 studielasturen)

Eindproduct van de leerroute.

De leerlingen ontwikkelen hun essay, verslag of bereiden hun presentatie voor.

Schriftelijke toets (5 studielasturen)

Met een schriftelijke toets kunnen inhoudelijke leerelementen die plenair zijn aangeboden, of die door alle leerlingen als zelfstudie zijn verwerkt, worden getoetst. De docent heeft dan de beschikking over twee beoordelingsmomenten: de beoordeling van het eindproduct van de leerroute, en de beoordeling van de schriftelijke toets.

Bijlage 2

Het examendossier en het vak godsdienst/levensbeschouwing

Het vak godsdienst/levensbeschouwing kent geen centraal landelijk examen. Het vak behoort tot de niet centraal gecontroleerde eigen invulling van schoolidentiteit. Om toetsing serieuze aandacht te geven wordt het vak opgenomen in het examendossier.

Het examendossier kent vier toetsvormen:

- toetsen met gesloten en/of open vragen;
- praktische opdrachten;
- profielwerkstuk;
- handelingsdeel.

Aan welk soort leerstof moet men bij deze vier mogelijkheden denken?

In het algemeen geldt de volgende regel.

Het examendossier verbindt kennis en inzicht met vaardigheden om kennis en inzicht te verwerven. De toetsing van de vaardigheden neemt in het schooldossier ongeveer 60% in beslag.

1 Toetsen met gesloten en/of open vragen

Vooraf kennis en inzicht worden hier getoetst. Men kan dan denken aan kennis en inzicht omtrent levensbeschouwelijke en ethische vragen en de wijze waarop godsdiensten en verschillende levensbeschouwingen daarmee omgaan. De katholieke school zal dan ook beoordelen of de leerling voldoende inzicht heeft in de wijze waarop katholieken (zouden moeten) omgaan met levensvragen.

Beoordeling door cijfergeving met behulp van een correctiesleutel of bij open vragen door een correctievoorschrift

2 Praktische opdrachten

Hier worden vooral vaardigheden getoetst, met gebruikmaking van kennis en inzicht. Het zijn korte opdrachten die bedoeld zijn om concrete vaardigheden of benaderingswijzen te beoordelen. Men beperkt zich tot twee of drie opdrachten per vak. De verschillende soorten opdrachten zouden gespreid dienen te zijn over de verschillende vakken. Men kan bij levensbeschouwelijke en ethische vragen denken aan informatieverwerving en -verwerking, probleemdefiniëring, probleem oplossen en communicatie daarover.

Resultaatmeting met hulp van beoordelingsschalen. Procesbeoordeling door documentatie van leerlingen

3 Profielwerkstuk

Een profielwerkstuk is gericht op integratie van kennis en vaardigheden die behoren tot de vakken van het profiel.

Tenminste twee vakken van het profiel en twee docenten zijn betrokken bij een dergelijk werkstuk, zowel bij de planopzet als bij de beoordeling. De docent levensbeschouwing kan de plaats van hen niet overnemen. Hij kan wel worden toegevoegd als derde docent, wanneer bepaalde levensbeschouwelijke of ethische vragen uitdrukkelijk aandacht krijgen. Hij kan ook het initiatief nemen en leerlingen motiveren om in hun profielwerkstuk een levensbeschouwelijke of ethische kwestie te bestuderen die samenhangt met de vakken waarover hun werkstuk gaat. Hij zou dat dan dienen te doen volgens de regels die in de vrije ruimte worden geleerd omtrent een zorgvuldige behandeling van ethische en levensbeschouwelijke vragen.

De meeste profielwerkstukken kennen drie fasen:

- voorbereiding (probleemstelling, werkplan);
- uitvoering (informatie verzamelen, oplossingsrichting uitwerken, product maken en uittesten);
- afsluiting (eindverslag leveren en presentatie houden).

Het profielwerkstuk wordt niet beoordeeld op de mate van zelfstandigheid in de uitwerking door leerlingen. Verbetering is onderdeel van het leerproces. Geen leerling zou hulp komen vragen als het strafpunten zou opleveren.

Beoordeling vindt plaats aan de hand van beoordelingsschalen en documentatie van leerlingen.

Wij geven nu de tekst uit 'Wijziging inrichtingsbesluit en examenbesluit HAVO/VWO' door het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs.

'Artikel 4. Indeling eindexamen; profielwerkstuk

- 1 Het eindexamen kan voor ieder vak bestaan uit een schoolexamen, uit een centraal examen dan wel uit beide.
- 2 Het schoolexamen VWO en HAVO omvat mede een profielwerkstuk.
Het profielwerkstuk is een werkstuk, een presentatie daaronder begrepen, waarin op geïntegreerde wijze kennis, inzicht en vaardigheden aan de orde komen die van betekenis zijn in het desbetreffende profiel.
- 3 Het profielwerkstuk heeft betrekking op ten minste twee vakken, twee deelvakken of een vak en een deelvak. Deze vakken en deelvakken behoren tot het desbetreffende profieldeel, met dien verstande, dat indien het betreft het profiel cultuur en maatschappij, tot deze vakken en deelvakken tevens worden gerekend Nederlandse taal en letterkunde en Engelse taal en letterkunde uit het gemeenschappelijk deel.'

Godsdienst/levensbeschouwing als vak uit het vrije deel komt dus niet in aanmerking om een van de vakken uit het profiel te vervangen. Het kan wel worden toegevoegd.

4 Handelingsdeel

Het handelingsdeel komt voor in alle examenprogramma's. Leerlingen kunnen opdrachten krijgen en ook zelf voorstellen doen. De wijze van verslaglegging dient weinig tijd te kosten. Een korte notitie waarin staat aangegeven hoe de voorbereiding was, welke ervaringen men heeft opgedaan en hoe men de activiteit als zodanig evalueert, volstaat.

Voorbeelden zijn het bezoek aan een tentoonstelling in samenhang met een vakgebied,

een interview of gesprek met een deskundige, het bezoeken van een lezing of concert of het kennis nemen van mogelijkheden in de vervolgopleiding.

Beoordeling: geen cijfer maar met 'naar behoren gedaan'. Zo niet dan wordt herhaling gevraagd.

Weging van verschillende toetsvormen

Er zijn verschillen per vak, maar in het algemeen behoren de vaardigheden en praktische opdrachten voor meer dan de helft mee te wegen bij het schoolexamen in een vak. Hier volgt een overzicht van de vakken in het algemeen en een voorstel voor godsdienst/levensbeschouwing, met en zonder deelname aan het profielwerkstuk.

Toetsvormen	Vakken algemeen	Godsdienst/levensbeschouwing met bijdrage aan profielwerkstuk	Godsdienst/levensbeschouwing zonder profielwerkstuk
Toetsen met gesloten en/of open vragen	40%	25%	30%
Praktische opdrachten	60%	45%	60%
Profielwerkstuk	Aparte vermelding op eindlijst	20% en vermelding op eindlijst	--
Handelingsdeel	Geen voorschriften	10%	10%

Opmerking 1

Het ministerie heeft inmiddels laten weten dat de verhouding 40%-60% een ideaal is, waar vakken naar toe mogen groeien. Het ministerie staat toe dat de verhouding in de beginjaren juist andersom ligt, omdat op het terrein van de vaardigheden nog wel het een en ander ontwikkeld en afgesproken dient te worden tussen de verschillende vakken. Het is namelijk de bedoeling dat de verschillende algemene vaardigheden voldoende gespreid worden over diverse vakken. Het toetsen van vaardigheden dient bovendien nog verder ontwikkeld te worden.

Het PMVO-Journaal van 1 april 1998 deelt mee dat VWO-leerlingen tot en met 2003 in het schoolexamen te maken krijgen met 60% toetsen via open of gesloten vragen en 40% praktische opdrachten. Voor HAVO-leerlingen gelden dezelfde percentages tot en met 2002. Het vak godsdienst/levensbeschouwing kan daarin meegaan.

Opmerking 2

Men kan de deelname van godsdienst/levensbeschouwing aan het profielwerkstuk ook opvatten als een praktische opdracht, waarin kennis en vaardigheden geïntegreerd aan bod komen. Op deze wijze kan men voor leerlingen die aan een profielwerkstuk godsdienst/levensbeschouwing verbinden het aantal praktische opdrachten beperken.

Nederlandse Katholieke Schoolraad (NKSR)

Stadhouderslaan 7

Postbus 82068

2508 EB Den Haag

Telefoon 070 - 356 81 00

Fax 070 - 346 74 86