

Algemene inleiding



Leven en leren vanuit je wortels...

Monique van Dijk-Groeneboer en Jan Marten Praamsma

Voor u ligt het Handboek vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie voor het voortgezet onderwijs. Het werd hoog tijd dat het er kwam, en we zijn trots en blij dat het nu zover is! Ons vakgebied heeft een rijke traditie die vooral verbonden is met de levensbeschouwelijke identiteit van scholen in het Nederlandse onderwijs. Juist die verbinding heeft ertoe geleid dat er grote veelkleurigheid en maar weinig gezamenlijkheid is in de manier waarop het vak wordt vormgegeven. Noch onder scholen voor voortgezet onderwijs, noch onder lerarenopleidingen in hbo en wo bestaat er consensus over wat er nu precies in dat vak moet gebeuren, wat er geleerd moet worden. Een vakdidactisch handboek was er nog niet en er is nog maar nauwelijks sprake van een gemeenschappelijk curriculum.

Sinds september 2017 probeert een leergemeenschap van deskundige lerarenopleiders en vakdidactici van diverse opleidingen hier verandering in te brengen¹. Samen zijn zij aan de slag gegaan met de ontwikkeling van dit vakdidactisch handboek. Deze bijzondere samenwerking van de verschillende lerarenopleidingen in Nederland brengt voor ons vak een nieuwe gemeenschappelijkheid. In de afgelopen jaren hebben meer auteurs uit Nederland en Vlaanderen, uit het hoger beroepsonderwijs, wetenschappelijke onderwijs en het voortgezet/secundair onderwijs, bijdragen geschreven om het zo compleet mogelijk te maken. Wij hopen docenten in het voortgezet/secundair onderwijs en hun opleiders aan de lerarenopleidingen een handvat en inspiratiebron te bieden met dit boek. We hopen dat dit handboek een katalysator mag zijn voor de verdere ontwikkeling van het vak, en dat er in de toekomst een vernieuwde en uitgebreidere versie zal komen, ook met toepassingen voor andere opleidingen.

Het boek wil richting geven aan het mooiste vak dat er in het onderwijs bestaat, maar waarvoor we eigenlijk geen goede overkoepelende naam hebben.² Op de ene school heet het 'godsdiens', op een andere 'levensbeschouwing'. Ook worden namen

¹ De samenwerkende opleiders zijn werkzaam aan de Christelijk Hogeschool Windesheim, de Christelijke Hogeschool Ede, Hogeschool InHolland, Fontys Hogeschool Tilburg en FHTL te Utrecht, de Universiteit Leiden, de Rijksuniversiteit Groningen, de Universiteit Utrecht, Tilburg University, en de Universiteit voor Humanistiek en de Vrije Universiteit van Amsterdam.

² Zie voor de geschiedenis van het vak Deel 1 Hoofdstuk 5 en de inleiding op deel 3.

voorgesteld als ‘religieuze educatie’ of ‘religiekunde’. Elke aanduiding staat voor een andere invalshoek van waaruit het vak kan worden benaderd. We kunnen vertrekken vanuit een bepaalde godsdienst of religie, in nauwe samenhang met de identiteit van de school. Maar we kunnen ook vergelijkingen maken tussen verschillende religies en mogelijkheden zoeken voor een interreligieuze dialoog. Of we leggen de nadruk op de wijze waarop mensen zin geven aan hun bestaan. We spreken dan vaak van ‘levensbeschouwing’. En ook een religiewetenschappelijke invalshoek is een mogelijkheid, waarbij we dan spreken van ‘religiekunde’. Zelfs de naam ‘burgerschapsvorming’ gebruiken we soms om de inhoud die bij het vak horen mee aan te duiden.

Om tot meer samenhang te komen hebben we de discussie over de naamgeving van het vak niet afgewacht, maar hebben we eerst dit boek geschreven waarin we de breedte van het vak de ruimte hebben gegeven, in de hoop dat we, met alle aanvullingen uit het veld en verdere verbeteringen, uiteindelijk vanzelf ook tot een goede en gezamenlijke naam voor het vak zullen komen. Of misschien is juist ook de diversiteit op dit terrein wel eigen aan een vak waarin perspectiefwisselingen zo centraal staan?

Duidelijk is dat onder de discussie over de naamgeving van het vak de fundamentele vragen liggen over wat het vak inhoudt en wat er binnen het vak zou moeten gebeuren.

Het begrip religie

De breedte van die discussie wordt gelijk al duidelijk als we naar het concept ‘religie’ kijken. Dit concept mag zich verheugen in veel verschillende definities van de hand van godsdienstsociologen, antropologen en religiewetenschappers. Zo zijn er zowel functionele als substantiële definities.³ Hierbij geven substantiële definities aan wat religie *is*, en functionele definities wat religie *doet*, wat de functie van religie is in het leven van mensen. Deze definities variëren enorm in breedte. Aan de ene kant van het spectrum zitten definities zoals ‘een relatie hebbend met God of goden’ waardoor het begrip nagenoeg samenvalt met het concept ‘godsdienst’. Daarbij wordt religie vaak gezien als de geïnstitutionaliseerde vorm die we bijvoorbeeld in het christendom en de islam aantreffen. Met een dergelijk concept kan worden gemeten hoe het staat met

de kerkelijkheid in Nederland, met ledenaantallen en kerkbezoekcijfers. In dat geval zal men ook snel constateren dat er van een teruggang van religie sprake is, wat we secularisatie noemen. Een nauwgezette omschrijving van ontwikkelingen vanuit het op deze manier opgevatte begrip religie vinden we bijvoorbeeld in rapporten van het Sociaal en Cultureel Planbureau en onderzoeken als *God in Nederland*.⁴

Aan de andere kant van het spectrum zitten heel brede definities die zelfs ruimte bieden aan ‘onzichtbare religie’ (Luckman, 1967). Deze concepten gaan meer richting het begrip ‘zingeving’. De gedachte hierbij is dat elk individu zelf bepaalt wat voor hem of haar religie is, goed passend in de individualiseringstendenzen in onze samenleving. Het werk van Luckman met de titel *Invisible Religion* heeft dan ook veel teweeggebracht binnen de wetenschappelijke discussies over het concept religie. Zo werd de focus verlegd naar buitenkerkelijke vormen van religiositeit, het liefst geduid met het al even vage begrip ‘spiritualiteit’. Op deze manier zijn ook sport en muziek religie, en is religie derhalve meer florerend dan ooit. Tegelijk is kwantitatief onderzoek doen ernaar dan vrijwel onmogelijk, omdat deze religie zich niet institutionaliseert of organiseert; ze blijft ongrijpbaar en diffuus.⁵

Een mildere, wat minder vrije vorm aan deze kant van het spectrum is bijvoorbeeld het beschrijven van religie als “collectieve herinnering”. Hervieu-Leger wil met die laatste omschrijving aangeven dat er geen religie bestaat zonder het gezag van een traditie die de daad van de gelovigen ondersteunt (Hervieu-Leger, 2008, p. 252).

Religie en educatie

Gebruiken we het begrip religie in relatie tot educatie, tot het opleiden en vormen van mensen en met name jongeren, dan blijkt al snel dat zij vaak weinig kunnen aanvangen met dat begrip. Evenmin overigens zeggen de begrippen ‘godsdienst’, ‘geloof’ of ‘kerk’ hen veel. Deze concepten zijn voor velen van hen uit hun leefwereld verdwenen; ze lijken uit een taal te komen die bij veel jonge mensen niet meer past.

Daar komt bij dat ‘religie’ in onze tijd een ‘slechte pers’ heeft. Religie heeft veel last van – al dan niet terecht – negatieve berichtgeving en negatieve beeldvorming. Wie de kranten openslaat ziet elke dag wel iets over religie geschreven staan, maar het is vaak tendentieuze berichtgeving, die veelal ook getuigt van weinig kennis van

³ Zie voor een mooi overzicht van definities van religie en de consequenties ervan bijvoorbeeld Kuiper (2008, pp. 26-48).

⁴ Zie bijvoorbeeld De Hart (2014) en Bernts & Berghuijs (2016).

⁵ De in noot 2 genoemde onderzoeken doen hier wel pogingen naar: ze kijken ook naar het zoeken naar spiritualiteit en nieuwe rituelen.

religie. Vaak gaat het hierbij om oppervlakkige en op zijn minst incomplete beelden van wat religie is of vermag. Zo worden veel aanslagen al snel toegeschreven aan religieuze inspiratie alsof terreurdaden hun rechtstreekse wortels vinden in een religie. Discussies in de politiek gaan onder meer over ‘islamisering’, maar ook over ‘onze christelijke normen en waarden’, die – in weerwil van modernisering en secularisatie – op zo’n moment toch weer belangrijk lijken te zijn. Zo is religie dagelijks in het nieuws, maar ook hier geldt vaak dat alleen slecht nieuws ‘nieuws’ is. Zo beïnvloeden ook misbruikschandalen in kerkelijke gemeenschappen - die overigens terecht de voorpagina’s van de kranten halen - het algemene beeld van religie.

Kortom, het imago van religie, godsdienst en geloof is niet best. Helaas is dat voor veel jonge mensen vaak het enige beeld dat ze van religie hebben. Uit eigen kring in kerk en gezin horen ze er vaak niet meer over, zelfs al niet meer via hun grootouders. En daarmee is ook de geleefde religie van mensen uit zicht geraakt. Die ontbrekende kennis aan te vullen, te verbreden en te verdiepen is essentieel om de wereld van vandaag echt te begrijpen. Wie meer weet over religie, kan een completer en genuanceerder beeld vormen.

Maar ook op scholen zelf wordt het beeld van religie steeds diverser en complexer. Dit is ook merkbaar in het bijzonder onderwijs (Praamsma, 2014). Op protestantse en katholieke scholen is de leerlingenpopulatie vaak minder religieus actief, soms zelfs religieus analfabetisch te noemen, en ook de religieuze geletterdheid onder leraren is niet altijd meer vanzelfsprekend. Het is soms de vraag wat het tegenwoordig eigenlijk betekent een katholieke of een protestantse school te zijn. Staat het alleen op de gevel, of heeft het impact op het onderwijs? Een gevolg van deze ontwikkeling is dat het identiteitsaspect van scholen onder druk komt te staan.⁶

Bertram-Troost heeft onderzoek gedaan naar de druk die komt te staan op leerlingen (2006) en op docenten (Bertram-Troost, Versteegt, Van der Kooij, Van Nes, & Miedema, 2015) in het christelijk onderwijs door de verschijnselen van secularisatie, ontkerkelijking en diversiteit, en concludeert dat er werk aan de winkel is wil een school haar identiteit vormgeven. Deze ontwikkelingen hebben uiteraard ook weerslag op het schoolvak dat zich bezighoudt met godsdienst, religie en levensbeschouwing.

Levensbeschouwing

Dat vak heeft echter ook nog een andere kant die meer individueel van karakter is. Dit is de levensbeschouwelijke invalshoek. Bij levensbeschouwing gaat het niet zozeer om de ‘antwoorden’ die door de traditie gegeven worden, maar om de vragen die er worden gesteld. Levensbeschouwing is geen ‘product’ van traditie, het is een ‘activiteit’ waarbij het gaat om ‘zin geven’ of om ‘zin ontdekken’. Levensbeschouwing is niet een ‘product’ dat overgedragen kan worden in socialisatie of onderwijs. Het is actief het leven beschouwen, nadenken over de wereld en jouw plaats daarin, over de zin van het bestaan en daar vragen bij leren stellen. Thom Geurts stelt daarom bijvoorbeeld voor religie te herdefiniëren als een handelingssveld. “Religie is dan het opbouwen van je leefwereld vanuit het perspectief van uiteindelijke zin” (Geurts, 2017, p. 72). Religie moet niet langer als traditie gezien worden, als iets wat doorgegeven wordt, maar als iets wat ontdekt, uitgevonden, geconstrueerd wordt.

“Je bouwt een persoonlijke manier op om met je levensvragen om te gaan, een manier die past bij je eigen beleving. Soms gebruik je daarvoor onderdelen van een of meer religieuze tradities. Maar soms zoek je ook buiten tradities om in je levensverhaal, of in film, vakanties, muziek of literatuur” (Geurts 2017, p. 71).

In deze benadering van het vak staat niet langer de vraag centraal om welke religie of religies het wel of niet zou moeten gaan op school, want religie is geen kwestie van aanbod, maar in de eerste plaats een activiteit van de leerling zelf, die zich natuurlijk wel aan verschillende religieuze tradities kan spiegelen om zelf verder te komen. Tom Schoemaker (2010) beschrijft in het boek *De eigen wereld van het kind* hoe kinderen al van jongs af aan geconfronteerd worden met tal van zinvragen en daarbij gaandeweg hun eigen levensbeschouwelijke leefwereld construeren. Die ontwikkeling zet zich ook voort in de periode dat leerlingen het voortgezet onderwijs bezoeken. Het vak levensbeschouwing zou zich ervoor in kunnen zetten die ontwikkeling te voeden en te stimuleren.

Doordat deze benadering van het vak niet langer per definitie gekoppeld is aan één of meer religieuze tradities, maar op een heel open manier het zingevend en zinontdekkend bezig zijn van kind en jongere centraal stelt, doet zich hier ook een belangrijke opening voor die meer ruimte zou kunnen bieden voor meer aandacht voor levensbeschouwing in het openbaar onderwijs.

⁶ Voor verdere gedachten hierover zie bijvoorbeeld Van Dijk-Groeneboer (2017).

Overigens is niet iedereen gelukkig met de term levensbeschouwing, omdat die te veel het afstandelijk beschouwen zou suggereren. Edwin van der Zande ziet datzelfde bezwaar en kiest daarom voor de term 'levensoriëntatie', die nog meer het actief construerende karakter tot uitdrukking brengt (Van der Zande, 2018).

Levensbeschouwing of levensoriëntatie moet overigens niet alleen gezien worden als een (concurrerend) alternatief voor meer 'traditionalistische' benaderingen die liever spreken van 'godsdienst' of 'religieonderwijs'. Ook voor die benaderingen is het waardevol zich te realiseren dat het leren altijd begint bij de leerling. Wie leerlingen de zin wil doen verstaan zoals die door de traditie wordt aangereikt, zal om zich duidelijk te maken altijd aansluiting moeten zoeken bij de ervaring van zin (of zinloosheid) bij de leerling zelf. De leerling zal de zin zoals die in de traditie naar voren komt in zijn eigen 'levensbeschouwelijke leefwereld' moeten herkennen en met die leefwereld kunnen verbinden, wil die aangereikte zingeving ooit een rol gaan spelen in zijn eigen bestaan. Daar ontmoeten in feite de meer traditionalistische en de meer levensbeschouwelijke benadering elkaar.

Zo wil het vak leerlingen helpen hun weg te vinden in de wereld van godsdienst, religie en levensbeschouwing, alsook in het leven en al de vragen die ze daarin zullen ontmoeten. Het wil mensen leren een keuze te maken gebaseerd op wat voor hen 'het goede' is in het leven. Dan hebben ze een moreel richtsnoer, en zijn zich daarvan bewust, om verantwoord wezenlijke levenskeuzes te maken. Daarvoor is taal nodig om dit te bedenken, om de diepere wortels van de relevante kennis te zoeken en verder te voeden. Bovendien is het nodig dat er mensen zijn waarmee ze daarover kunnen spreken en aan wie ze hun ideeën kunnen schuren, zodat ze een innerlijk moreel richtsnoer ontwikkelen.

Om degenen die hen op die weg willen helpen te bemoedigen en toe te rusten, werd dit boek geschreven.

Opzet van het handboek

De opbouw van dit handboek is als volgt. Het eerste deel gaat over de fundamentele vragen die aan het vak ten grondslag liggen. In dit deel wordt eerst een breed perspectief geboden op het complexe vakgebied dat het handboek bestrijkt. De genoemde complexiteit van het veld wordt beschreven. Er wordt gestart met de psychologie en sociologie van zingeving. Vervolgens wordt levensbeschouwelijk leren en vormen op school beschreven en wordt gekeken naar hoe de identiteit

van de school hierin een rol speelt. Vervolgens komt de historische ontwikkeling van het vak aan de orde, gevolgd door de doelstellingen (relevantie en actualiteit) en de positie van het vak op de vo-school en in het onderwijsveld. Dit eerste deel wordt besloten met de positie van de docent in volle breedte, dat wil zeggen: de persoon van de docent en haar/zijn professionele identiteit, handelen, onderzoek en ontwikkeling.

In deel 2 worden verschillende perspectieven op het leerproces binnen het vak beschreven. Daarbij komen het hermeneutisch, mystagogisch, waardengericht, elementariserend, interlevensbeschouwelijk, dialogisch, narratief, ethisch, religiewetenschappelijk, fenomenologisch, (inter)levensbeschouwelijk-hermeneutisch, conceptueel-interdisciplinair en esthetisch leren aan bod. Elk perspectief wordt eerst geïntroduceerd en de theoretische basisnoties ervan worden weergegeven; daarna wordt het perspectief nader beschreven en aan de praktijk verbonden door voorbeelden en concrete vertaling naar de Nederlandse onderwijscontext. In het tweede deel worden modellen voor leren en lesmodellen beschreven waarbij ook relevante internationale perspectieven worden meegenomen, bijvoorbeeld uit Duitsland, Vlaanderen en Amerika. Dit deel wordt afgesloten met een beschrijving van de schoolpraktijk in het algemeen; leerplan, curriculum, eindtermen en de keuze voor methoden komen aan bod.

In deel 3 tenslotte staat de praktijk in het klaslokaal centraal. Verschillende werkvormen passeren de revue. Daarnaast komen groepeeringsvormen en het werken met differentiatie in de klas aan bod en wordt aandacht besteed aan het ontwerpen van lessen en de leeromgeving. Hierna worden bronnen en materialen beschreven, waaronder e-learning en beelddidactiek, en wordt aandacht gegeven aan het handelen en de diverse rollen van docenten GL. Ook de voor- en nadelen van verschillende vormen van toetsing staan hier beschreven. In dit derde deel zal steeds een theoretische verkenning van het thema worden beschreven, de beoogde leeruitkomsten waar relevant, en de vakdidactische uitwerking. Ook worden er regelmatig opdrachten beschreven en stof tot nadenken gegeven.

Literatuur en bronnen

Bernts, A. P. J., & Berghuijs, J. (2016). *God in Nederland: 1966-2015*. Utrecht: Ten Have.
Bertram-Troost, G. D. (2006). *Geloven in het bijzonder onderwijs: Levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van adolescenten in het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Boekencentrum.

- Bertram-Troost, G. D., Versteegt, I., Van der Kooij, J. C., Van Nes, I., & Miedema, S. (2015). *Om eigenheid en openheid: Inspiratie, motivatie en levensbeschouwing van docenten in het christelijk voortgezet onderwijs*. Woerden: Verus.
- De Hart, J. (2014). *Geloven binnen en buiten verband: Godsdienstige ontwikkelingen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Geurts, Th. (2017). Liquideer de vakdidactiek! In: *Narthex*, 17(4), pp. 67-73.
- Hervieu-Léger, D. (2008). Religion as memory: Reference to tradition and the constitution of a heritage of belief in modern societies. In: H. de Vries (Ed.), *Religion: Beyond a concept* (pp. 245-258). New York: Fordham University.
- Kuiper, Y. (2008). Debatten en definities: Antropologen en sociologen over religie. In: M. ter Borg, E. Borgman, M. Buitelaar, Y. Kuiper, & R. Plum (Reds.) *Handboek religie in Nederland: Perspectief – overzicht – debat* (pp. 26-48). Zoetermeer: Meinema.
- Luckman, T. (1967). *The invisible religion: The problem of religion in modern society*. New York: MacMillan.
- Praamsma, J.M. (Red.). (2014). *Klassikaal Geloven. Verhalen uit de wondere wereld van het Godsdienstonderwijs*. Kampen: Kok.
- Schoemaker, T. (2010). De levensbeschouwelijke leefwereld van kinderen. In: A. Dieleman, & F. de Beer, *De eigen wereld van het kind*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van der Zande, E. (2018). *Life orientation for professionals: A narrative inquiry into morality and dialogical competency in professionalisation*. Almere: Parthenon.
- Van Dijk-Groeneboer, M. C. H. van (2017). Religious Education in the secularised Netherlands. *International Studies in Catholic Education*, 9(1), 17-28.