



Universiteit
Leiden
The Netherlands

De perspectiefgerichte benadering: Rationale voor het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie van Expertisecentrum LERVO

Davidsen, M.A.

Citation

Davidsen, M. A. (2022). De perspectiefgerichte benadering: Rationale voor het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie van Expertisecentrum LERVO. *Religie En Samenleving*, 17(3), 198-226. doi:10.54195/RS.13313

Version: Publisher's Version
License: [Creative Commons CC BY 4.0 license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3486908>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

De perspectiefgerichte benadering

Rationale voor het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie van Expertisecentrum LERVO

Markus Altena Davidsen*

Summary

In late 2019, the Dutch Expert Centre Worldview and Religion in Secondary Education (Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs; LERVO) tasked a group of teachers and teacher trainers to work out a national curriculum for the subject area ‘worldview and religion’ (levensbeschouwing en religie). In this article, I outline the progress made so far. In the first section of the article, I discuss the general educational vision of LERVO that we have developed in dialogue with Gert Biesta’s theoretical pedagogy, Wolfgang Klafki’s theory of Bildung, and Fred Janssen’s ‘perspectives approach’ (perspectiefgerichte benadering). The second part of the article presents a new framework for the national curriculum, consisting of nine perspectives on worldview and religion (e.g., the meaning-making and phenomenological perspectives), and three additional learning lines focused, respectively, on dimensions of worldviews and religions, important traditions, and societal challenges.

1 Inleiding: Expertisecentrum LERVO en het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie

Serieuze aandacht voor levensbeschouwing en religie behoort in een geglobaliseerde en levensbeschouwelijk diverse samenleving tot de algemene vormingsopdracht van het onderwijs. De overheid onderschrijft deze stelling (art. 2.2, lid 1, sub c WVO 2020) maar heeft zich, vanwege de in de Grondwet verankerde vrijheid van onderwijs, terughoudend opgesteld bij de verdere vormgeving van het vakgebied Levensbeschouwing en Religie (L&R).¹ Nederland kent geen verplicht algemeen vormend vak over L&R zoals

* Markus Altena Davidsen is universitair docent godsdienstsociologie aan de Universiteit Leiden en projectleider curriculum bij Expertisecentrum LERVO. Zijn onderzoek richt zich op nieuwe religies, de pragmatiek van religieuze verhalen, theorie en onderzoeksgeschiedenis van de religiewetenschap en levensbeschouwelijk onderwijs.

bijvoorbeeld de Scandinavische landen en Engeland dat hebben. De overheid heeft ook geen adviserend leerplan geformuleerd voor het *vakgebied* L&R om daarmee de wettelijke verplichting om onderwijs te bieden over culturele en levensbeschouwelijke diversiteit voor scholen te verduidelijken. Het initiatief voor de ontwikkeling van het vakgebied ligt daarom bij het onderwijsveld zelf.²

In 2018 werd daarom het Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERVO) opgericht (Van Hoorn 2020; Quartel 2018). Onder het motto ‘Goede levensbeschouwelijke educatie voor iedere leerling in het voortgezet onderwijs’ wil LERVO een platform bieden voor de versterking van het vakgebied L&R. LERVO’s ambitie is om het vakgebied L&R van een duidelijke richting en een herkenbaar profiel te voorzien, voor zowel het bijzonder als het openbaar onderwijs. Niet eerder committeerden zoveel verschillende partners zich aan deze missie, namelijk de Vereniging Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst (VDLG), de profielorganisatie voor katholiek en christelijk onderwijs (Verus), de profielorganisatie voor openbaar en algemeen toegankelijk onderwijs (VOS/ABB) en zeventien universiteiten en hbo-instellingen die betrokken zijn bij de opleiding van docenten voor het vakgebied L&R.³

Een centrale doelstelling van LERVO is om een landelijk, algemeen vormend kerncurriculum voor het vakgebied L&R te ontwikkelen dat zowel kan worden geïmplementeerd in het bijzonder als in het openbaar onderwijs (Visser et al. 2018). Daartoe stelde LERVO in december 2019 een ontwikkelteam samen van docenten en docentenopleiders, onder leiding van de auteur van dit artikel.⁴ In december 2020 publiceerden we een conceptcurriculum voor het vakgebied L&R (Davidsen 2020a). We stelden toen voor het curriculum op te bouwen rond twee leerlijnen: een levensbeschouwelijke (of hermeneutisch-communicatieve) en een religiewetenschappelijke. De levensbeschouwelijke leerlijn draaide om ethische en existentiële vraagstukken, interlevensbeschouwelijke dialoog en de articulatie van de persoonlijke levensovertuiging (Davidsen 2020a, 21). De religiewetenschappelijke leerlijn was gericht op het verwerven van kennis en inzicht over religies en levensbeschouwingen (Davidsen 2020a, 20-21). Voor beide leerlijnen stelden we voor de focus te leggen op de vijf traditionele wereldreligies (christendom, islam, jodendom, hindoeïsme en boeddhisme) en op het humanisme (Davidsen 2020a, 19-20). Met de twee leerlijnen beoogden we een plek te geven aan zowel een zelfreflexief binnen- als een belangstellend buitenperspectief. We benadrukten verder dat het LERVO-curriculum slechts een adviserende status heeft en dat het

op verschillende manieren in het schoolcurriculum kan worden opgenomen (Davidsen 2020a, 18). Scholen kunnen het landelijk kerncurriculum opnemen in een vak godsdienst of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs (levo) en daarbij ruimte overhouden voor een schooleigen invulling van zo'n dertig procent van de lestijd. Scholen zonder een vak godsdienst of levo kunnen (delen uit) het LERVO-curriculum opnemen in andere mens- en maatschappijvakken, zoals geschiedenis of maatschappijleer.

Een veldconsultatie met vijftien docenten, tien opleiders en vijf methodemakers eind 2020 leverde bijval op voor de ingeslagen koers (Davidsen & Elsenaar 2021).⁵ Uit de waardevolle feedback werd echter ook duidelijk dat het werk nog lang niet gedaan was. De respondenten hadden waardering voor de poging om de levensbeschouwelijke en religiewetenschappelijke benaderingen allebei een plek te geven in het curriculum, maar vonden ook dat de twee leerlijnen vooralsnog tamelijk ongeïntegreerd naast elkaar stonden. Het curriculum zou pas echt vernieuwend zijn en in staat zijn om het veld te verenigen, als het zou lukken de levensbeschouwelijke en de religiewetenschappelijke benaderingen onder een gezamenlijke noemer te brengen. Op basis van deze feedback gaf de stuurgroep van LERVO het ontwikkelteam een nieuwe opdracht: ontwikkel een vernieuwende vakdidactiek, met focus op perspectiefwisseling tussen binnen- en buitenperspectief, als rationale voor het landelijk kerncurriculum.

Sinds begin 2021 heeft het ontwikkelteam zich aan deze opdracht gewijd. Hierbij hebben we onszelf steeds drie, met elkaar nauw verbonden, vragen gesteld:

1. Op het niveau van *vormingstheorie*: 'Waartoe dient onderwijs over L&R?' Het uitgangspunt van LERVO is dat onderwijs over L&R een onmisbare bijdrage levert aan de algemene vorming van leerlingen. Maar wat betekent algemene vorming dan precies? En hoe verhoudt algemene vorming zich tot persoonsvorming? En tot burgerschapsvorming?
2. Op het niveau van het *curriculum*: 'Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen over L&R?' Over welke vragen willen we dat leerlingen reflecteren? Welke inzichten over L&R beogen we ze daardoor bij te brengen? Over welke religieuze en levensbeschouwelijke tradities hoort een levensbeschouwelijk geletterd mens enige basiskennis te bezitten?
3. Op het niveau van de *onderwijspraktijk*: 'Hoe kunnen we goed onderwijs geven over L&R?' Met welk materiaal en met welke werkvormen kunnen

docenten werken? Hoe schep je een leeromgeving waarin leerlingen zich de beoogde kennis, vaardigheden en houdingen over L&R eigen kunnen maken? Hoe haak je aan bij de vragen en ervaringen van de leerlingen en hoe inspireer je leerlingen om zich meer in het vakgebied L&R te verdiepen?

In dit artikel presenteer ik onze voorlopige antwoorden op de eerste twee van de bovengenoemde drie vragen, en schets ik daarmee de rationale voor het landelijk kerncurriculum L&R.⁶ Dat ik in deze bijdrage weinig over het niveau van de onderwijspraktijk kan zeggen, betekent geenszins dat we de 'hoe-vraag' onbelangrijk vinden. Samen met collega's uit het veld is het ontwikkelteam momenteel bezig de rationale voor het landelijk kerncurriculum, zoals het in deze bijdrage wordt gepresenteerd, verder uit te werken in een *Inspiratieboek* (zie ook paragraaf 4). In het *Inspiratieboek* staan de niveaus van het curriculum (wat is de moeite waard om te onderwijzen?) en de onderwijspraktijk (en hoe doen we dat dan?) centraal.

Het betoog zal als volgt worden opgebouwd. Eerst beschrijf ik het vormings-theoretisch uitgangspunt voor het landelijk kerncurriculum L&R dat we in dialoog met Gert Biesta, Wolfgang Klafki⁷ en Fred Janssen hebben geformuleerd (paragraaf 2). Met Biesta en Klafki identificeer ik vier vormingsidealen – waarvan twee op de leerstof zijn gericht (wereldoriëntatie en cultuuroverdracht) en twee op de leerling (leren leren en karaktervorming). Veelbelovende pogingen om deze vier vormingsidealen op gebalanceerde wijze met elkaar te verenigen vind ik vervolgens in de categoriale vormingsleer van Klafki en in de perspectiefgerichte benadering van Janssen en collega's. Tot een eigen vormingstheoretische positie van LERVO kom ik door een aantal kernelementen uit de discussie – synthese van kwalificatie en persoonsvorming (Biesta), onderzoekend en exemplarisch leren (Klafki en Janssen) en perspectiefgerichtheid en vermogen tot perspectiefwisseling (Janssen) – met elkaar te verenigen en aan te scherpen. Als tweede stap leg ik uit hoe we op basis van onze vormingstheoretische visie stappen hebben genomen om een nieuwe, perspectiefgerichte vakdidactiek voor het vakgebied L&R te ontwikkelen, en hoe we in het licht hiervan het raamwerk voor het landelijk curriculum L&R hebben herzien (paragraaf 3). Concreet beschrijf ik de negen vakperspectieven die we voor het vakgebied L&R hebben geïdentificeerd, en presenteer ik een nieuwe opbouw van het curriculum rond vier leerlijnen. Een leerlijn is gericht op de inleiding in de *perspectieven*. In de drie andere leerlijnen worden de perspectieven in samenhang toegepast, respectievelijk, op enkele *dimensies*

van levensbeschouwing en religie (waaronder ethiek en ritueel), op belangrijke levensbeschouwelijke en religieuze *tradities* en op *maatschappelijke vraagstukken* zoals diversiteit en duurzaamheid. Voorbeelden van de toepassing van de perspectieven op de islamitische traditie en op de casus jongensbesnijdenis helpen hopelijk de lezer zich een concreter beeld te vormen van hoe de perspectiefgerichte benadering op L&R er in de praktijk, en in het bijzonder met betrekking tot het lesgeven over islam, uit kan zien. Ik rond het artikel af met een overzicht over hoe het werk aan het landelijk kerncurriculum verder zal gaan (paragraaf 4). Lezers die zich de vormingstheoretische onderbouwing willen besparen en vooral benieuwd zijn naar de concrete uitwerking van de perspectiefgerichte benadering van het vakgebied L&R, kunnen overwegen direct naar paragraaf 2.4 te gaan waar ik het vormingstheoretisch uitgangspunt van het landelijk kerncurriculum samenvat.

2 Vormingstheorie: Waartoe dient onderwijs over levensbeschouwing en religie?

In ons denken over de vraag ‘waartoe dient onderwijs over levensbeschouwing en religie?’ vertrekken we vanuit de theorieën over algemene vorming van Gert Biesta, Fred Janssen en Wolfgang Klafki. In wat hier volgt introduceer ik eerst de verschillende vormingsidealen in het vormingstheoretisch debat zoals die door deze drie onderwijsexperts zijn geïdentificeerd. Daarna bespreek ik de pogingen van Klafki en Janssen om een integratieve vormingsleer te ontwikkelen. Tot slot presenteer ik het vormingstheoretisch standpunt van het ontwikkelteam van LERVO dat we met de uitgangspunten van Biesta, Klafki en Janssen, en aangevuld met eigen inzichten, hebben geformuleerd.

2.1 *Het vormingstheoretisch debat: waartoe dient het onderwijs?*

Volgens Gert Biesta (2012, 30) heeft onderwijs altijd invloed op twee doeldomeinen: *kwalificatie*, in de zin van “het aanleren van kennis, vaardigheden en begrip”, en *persoonsvorming*, die hij vervolgens onderverdeelt in *socialisatie*, namelijk de inleiding van jongeren in tradities en gemeenschappen, en *subjectificatie*, dat wil zeggen het individuatieproces dat jongeren in staat stelt zelfstandig en reflectief tegenover dezelfde tradities en gemeenschappen te staan (Biesta 2012, 31).⁸ Elk vak of vakgebied draagt altijd bij aan kwalificatie én persoonsvorming. Dat is een empirisch gegeven, maar voor Biesta en voor het ontwikkelteam van LERVO ook een doelstelling. Voor het vakgebied L&R specifiek willen we leerlingen inzicht geven in de buiten- en binnenkant van

levensbeschouwing en religie (kwalificatie) en een bijdrage leveren aan de subjectificatie van leerlingen te midden van een levensbeschouwelijk diverse samenleving (persoonsvorming).

Met zijn ‘perspectiegerichte benadering’ heeft Fred Janssen een algemene vormingsleer (met bijbehorende didactiek) ontwikkeld die als raamwerk toepasbaar is op allerlei specifieke vakgebieden, waaronder L&R. Janssen stelt dat zijn vormingsleer kwalificatie en persoonsvorming verenigt (Janssen, Hulshof & Van Veen 2019, 33-34),⁹ maar de eigenlijke hoofdzaak voor Janssen is om een derde weg te vinden tussen leerstofgerichte benaderingen, gericht op de overdracht van objectieve kennis, en leerlinggerichte benaderingen gericht op de ontwikkeling van algemene leervaardigheden en eigenschappen (Janssen, Hulshof & Van Veen 2019, 7). De tegenstelling tussen leerstof- en leerlinggericht onderwijs is niet gelijk aan die tussen kwalificatie en persoonsvorming; als we het onderscheid kwalificatie/persoonsvorming (Biesta) en het onderscheid leerstof-/leerlinggericht (Janssen) combineren, ontstaat er een matrix van vier posities in het vormingstheoretisch discours. Deze vier-slag van vormingstheoretische posities gaat feitelijk terug naar de Duitse vormingstheoreticus Wolfgang Klafki (1964), die een onderscheid maakt tussen materiële (leerstofgerichte) en formele (leerlinggerichte) vormingstheorieën en vervolgens voor elke type weer twee varianten beschrijft die we met Biesta als overwegend kwalificatie- of persoonsvormingsgericht kunnen aanduiden (zie Tabel 1).¹⁰

Tabel 1. Posities in het vormingstheoretisch debat over waartoe het onderwijs dient

Posities in het vormingstheoretisch debat over waartoe het onderwijs dient				
Curriculumoriëntaties volgens Janssen	Leerstofgericht		Leerlinggericht	
Vormingstheorieën volgens Klafki	Materiële vorming		Formele vorming	
	Vormingstheoretisch objectivisme	Vormingstheorie van het “klassieke”	Functionele vorming	Methodische vorming
Vormingsideaal	Wereldoriëntatie	Cultuuroverdracht	Karaktervorming	Leren leren
Voorbeeld uit het hedendaagse onderwijs	Verankering van schoolvakken in wetenschappelijke disciplines	Grieks en Latijn in het gymnasium	Burgerschapsvorming	<i>21st century skills</i>
Belangrijkste doel-domein (Biesta)	Kwalificatie (kennis)	Persoonsvorming	Persoonsvorming	Kwalificatie (leervaardigheden)

Het is verhelderend terug te grijpen op Klafki's oorspronkelijke uiteenzetting omdat hij de vier vormingstheoretische posities van een naam voorziet en het vormingsideaal van elke positie duidelijk omschrijft. De eerste variant van de *materiële* (of leerstofgerichte) vormingstheorie noemt Klafki *vormingstheoretisch objectivisme*. Volgens deze vormingstheorie geschiedt vorming doordat leerlingen zich de objectieve feitenkennis toe-eigenen waaraan samenleving en/of wetenschap vormingswaarde heeft toegeschreven (Klafki 1964, 28-29). De zwakte van deze benadering ligt in haar objectivisme: leerlingen worden geacht simpelweg de leerstof op te nemen; wat de stof met de leerlingen doet speelt geen rol. De tweede variant van materiële vorming noemt Klafki de *vormingstheorie van het 'klassieke'*. Bij deze variant ligt de nadruk op dat wat als 'klassiek' en canoniek voor een bepaalde cultuur wordt beschouwd (Klafki 1964, 30-32). Bij zowel het vormingstheoretisch objectivisme als de vormingstheorie van het klassieke zijn (in mijn woorden) twee vormingsidealen in het spel: *wereldoriëntatie* en *cultuuroverdracht*. Bij het vormingstheoretisch objectivisme domineert het ideaal van wereldoriëntatie, zeker wanneer vooral de wetenschap mag bepalen welke leerstof vormingswaarde heeft. Bij de vormingstheorie van het klassieke domineert het vormingsideaal van cultuuroverdracht. Volgens de *formele* (of leerlinggerichte) vormingstheorieën gaat vorming niet om de verwerving van leerstof, maar om de ontwikkeling van eigenschappen of leervaardigheden bij de leerling. Wederom onderscheidt Klafki twee varianten. *Functionele vorming* gaat om de rijping en ontwikkeling van de lichamelijke en geestelijke 'krachten' (*Kräfte*), bijvoorbeeld creativiteit en wilskracht (Klafki 1964, 33-36). *Methodische vorming* wil leerlingen leervaardigheden aanleren, zoals gebruik kunnen maken van een woordenboek of een atlas, waarmee ze in staat worden gesteld zelfstandig verder te leren (Klafki 1964, 36-38). In één woord (dit zijn weer mijn termen) is *karaktervorming* het vormingsideaal van functionele vorming, terwijl *leren leren* het vormingsideaal van methodische vorming is.

De vier posities die Klafki in het vormingstheoretisch debat van de jaren vijftig van de vorige eeuw identificeerde, bepalen nog steeds de inrichting van het onderwijs en de pedagogische en politieke curriculumdiscussies. Neem eerst de twee varianten van materiële vorming. De één op één verankering van veel schoolvakken in wetenschappelijke disciplines en de zwakke positie van praktische vakken en kunstvakken (zoals handvaardigheid, muziek en beeldende kunst) in het Nederlands voortgezet onderwijs zijn uitdrukkingen van het vormingstheoretisch objectivisme.¹¹ De vormingstheorie van het klassieke, op haar beurt, herkennen we in de ietwat anachronistische

positie van Latijn en Grieks in het Nederlandse gymnasium. Varianten van het formele vormingsideaal laten zich ook makkelijk herkennen, al zien we hier een flinke verandering in terminologie ten opzichte van zeventig jaar geleden. Vertegenwoordigers van functionele vorming vinden we vandaag de dag bij pedagogen die de ontwikkeling van algemene karakterkwaliteiten zoals creativiteit, kritisch denken, doorzettingsvermogen, vriendelijkheid en het vermogen tot samenwerking hoog in het vaandel dragen (bv. Sanderse 2015). Ook burgerschapsvorming, waar in Nederland de laatste twintig jaar veel over gesproken wordt (zie ook de inleiding in deze bundel), kan als functionele vorming worden aangemerkt. Dit geldt zowel voor de door de overheid bepleite *socialiserende* variant van burgerschapsvorming die solidariteit en participatie nastreeft (Bron & Van Vliet 2012; Onderwijsraad 2021), als voor de op *subjectificatie* gerichte variant van burgerschapsvorming die de vermogens tot zelfbeschikking en kritiek nastreeft (Van der Ploeg 2015). Uit de hoek van methodische vorming, ten slotte, klinkt sinds geruime tijd de leus dat leerlingen niet moeten leren, maar ‘leren leren’. De vaardigheden die leerlingen hiervoor nodig zouden hebben worden vandaag doorgaans aangeduid als *21st century skills*. Een belangrijk idee is hierbij dat digitale vaardigheden belangrijker zijn dan het opdoen van parate kennis – want je kunt toch alles opzoeken op Internet. Dat de overheid hier oren naar heeft is duidelijk te zien in het recente plan van Dennis Wiersma, minister voor primair en voortgezet onderwijs, om in het funderend onderwijs de ‘basisvaardigheden’ te versterken, dat wil zeggen “lezen, schrijven, rekenen, digitale vaardigheden en hoe we in Nederland met elkaar omgaan” (2022, 1).

In Tabel 1 wordt overzichtelijk gemaakt waar de vier vormingstheoretische posities betrekking op hebben. Tegelijk wordt zichtbaar hoe ze neigen naar het prioriteren van één belangrijk aspect van vorming ten koste van de andere. Volgens zowel Klafki als Janssen hebben we een vormingsleer nodig die het beste uit de verschillende posities weet te combineren en hun excessen weet te vermijden. Terwijl Klafki als ‘derde weg’ de theorie van *categoriale vorming* (*kategoriale Bildung*; 1959; 1964; 1991) formuleert, heeft Janssen een perspectiefgerichte benadering ontwikkeld (Janssen & Verloop 2003; Jansen, Hulshof & Van Veen 2016; 2019; Janssen 2021). Als volgende stap in het betoog bespreek ik hoe Klafki en Janssen een synthese hebben gezocht, deels tussen materiële (leerstofgerichte) en formele (leerlinggerichte) vorming, deels tussen kwalificatie en persoonsvorming.

2.2 *Op weg naar een vormingstheoretische synthese I: Klafki's categoriale vorming*

Klafki brengt het leerstofgerichte ideaal van wereldoriëntatie en het leerlinggerichte ideaal van leren leren bij elkaar in een in leerpsychologisch opzicht constructivistische visie op kwalificatie. Voor hem is het doel niet dat leerlingen reproductief zo veel mogelijk losstaande feiten, inzichten en vaardigheden overnemen. Van 'vormend leren' is er alleen sprake als leerlingen *actief* inzichten ontwikkelen in structuren, wetmatigheden, principes, methodes, vraagrichtingen en categorieën van algemene aard (Klafki 1964, 121; 1991, 143-144). Klafki duidt de algemene structuren, wetmatigheden, vraagrichtingen, enzovoort, waar volgens hem het onderwijs om hoort te draaien, aan met het verzamelbegrip '*Elementaria*' (bv. 1964, 122), of hij spreekt van 'het elementaire' (*das Elementare*; bv. 1959, 295).¹² In meer eenvoudige taal gaat het erom dat een klein aantal kerninzichten grotere vormingswaarde heeft dan een groot aantal losse feiten.

Klafki raadt de docent aan om de kerninzichten (*das Elementare*) steeds uit te leggen aan de hand van een welgekozen voorbeeld (*das Exemplarische*) (1991, 141-161). Stel (dit is mijn voorbeeld): een docent wil het algemene punt maken dat aanhangers van dezelfde levensbeschouwing of religie fundamenteel verschillend kunnen denken over een belangrijke zaak en toch allen volwaardige leden van die levensbeschouwing of religie blijven. Dit algemene inzicht is dan het elementaire. Uit alle mogelijke voorbeelden waarmee dit inzicht geïllustreerd kan worden, kies je dan één goed voorbeeld – laten we zeggen dat moslima's uit de buurt heel verschillend denken over het dragen van een hoofddoek: voor sommigen is het dragen van een hoofddoek een teken van vrijheid, voor anderen is het een teken van onderdrukking. Deze casus, is dan het exemplarische. In het onderwijs, zegt Klafki, gaat het er dan steeds om leerlingen te helpen het algemene principe (het elementaire) te onttrekken uit het voorbeeld (het exemplarische). Dat kan in meerdere stappen gaan. Leerlingen kunnen inzien dat moslims elders verschillend denken over de hoofddoek, waarna ze de stap kunnen zetten dat moslims verschillend kunnen denken over heel veel andere zaken. De docent mikt op deze manier op de *aha-erlebnis* – in alle levensbeschouwingen en religies bestaan verschillende meningen naast elkaar. Als leerlingen dit door hebben, dan kunnen ze in de toekomst adequater denken en handelen. Ze weten dat ze het niet voor zoete koek moeten slikken als iemand beweert dat alleen mensen met de mening X *echte* moslims, christenen, etc. zijn, of als iemand stelt dat alleen opvatting X geoorloofd is binnen het boeddhisme, jodendom, etc. Als leerlingen deze

en vergelijkbare inzichten verwerven en zodoende oefening opdoen in het onttrekken van algemene structuren en patronen uit concrete gevallen, dan wordt hun begrip van de wereld markant vergroot, net zoals hun handelingsmogelijkheden en hun vermogen om zelfstandig verder te leren. Of, met een beroemde formulering van Klafki: In het elementaire opent de wereld zich voor de leerling en opent de leerling zich voor de wereld; hij spreekt van de dubbele ontsluiting (*die doppelseitige Erschließung*) (1959, 295).¹³

Terwijl Klafki's vroege werk vooral gericht was op kwalificatie, zien we dat hij sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw vooral op de onlosmakelijke verbanden van kwalificatie en persoonsvorming wijst.¹⁴ In een beroemde karakterisering van algemene vorming stelt hij de ontwikkeling van drie cruciale capaciteiten van leerlingen voorop: het vermogen tot zelfbeschikking (*Fähigkeit zur Selbstbestimmung*), het vermogen tot inspraak (*Mitbestimmungsfähigkeit*) en het vermogen tot solidariteit (*Solidaritätsfähigkeit*) (Klafki 1991, 52). Het vormingsideaal dat Klafki hier in het spel brengt is dat van karaktervorming. Klafki doet dit zonder expliciet te spreken over burgerschapsvorming, maar men herkent in zijn karaktervormend programma toch een combinatie van subjectiverende (zelfbeschikking) en socialiserende (solidariteit) elementen uit de huidige burgerschapsdiscussie. Hiermee geeft Klafki beide aspecten van persoonsvorming – subjectificatie en socialisatie – een plek in zijn vormingsleer.

Klafki doet verder het voorstel leerlingen in het onderwijs vertrouwd te maken met de sleutelproblemen waarmee de samenleving worstelt. Als voorbeelden van sleutelproblemen noemt hij het vredesvraagstuk, het milieu- en klimaatvraagstuk, maatschappelijk veroorzaakte ongelijkheid, de mogelijkheden en gevaren van nieuwe technologie en het vraagstuk van sekseverhoudingen en seksualiteit (Klafki 1991, 56-60). Het valt op dat er veel overlap zit tussen de sleutelproblemen op Klafki's lijst en de maatschappelijke vraagstukken die recent zijn geïdentificeerd als belangrijk voor het toekomstige curriculum door de ontwikkelteams Burgerschap en Mens & Maatschappij van curriculum.nu (Ontwikkelteam Burgerschap 2019; Ontwikkelteam Mens & Maatschappij 2019). Van groot belang voor het vakgebied L&R is met name het vraagstuk '(omgaan met) diversiteit', dat zowel bij Burgerschap als bij Mens & Maatschappij een belangrijke plek inneemt. Het spreekt echter voor zich dat het vakgebied L&R ook licht kan werpen op – onder andere – de vraagstukken identiteit, solidariteit, duurzaamheid en globalisering. Voor een toekomstig kerncurriculum L&R is het van belang dat leerlingen niet alleen

kennis opdoen over maatschappelijke vraagstukken met betrekking tot het vakgebied L&R, maar dat leerlingen ook solidariteits-, inlevings- en dialoogvermogen ontwikkelen en gestimuleerd worden zelfstandig stelling te nemen in controversiële discussies.

2.3 *Op weg naar een vormingstheoretische synthese II: de perspectiefgerichte benadering van Janssen*

De perspectiefgerichte benadering van Fred Janssen en collega's haalt inspiratie uit het werk van de Amerikaanse natuurwetenschappendidacticus Joseph Schwab, maar vertoont ook overeenkomsten met het gedachtegoed van Klafki. Schwab keerde zich in de jaren zestig van de vorige eeuw, dus tegelijk met Klafki, tegen onderwijs dat in zijn ogen te sterk op oppervlakkige feiten was georiënteerd en benadrukte dat leerlingen beter konden worden ingewijd in de "principles of enquiry", "conceptions" en "conceptual structures" die de grondslag vormen van de wetenschappelijke discipline waarin een betreffend schoolvak verankerd is (Schwab 1966; cf. Janssen & Verloop 2003, 378).¹⁵

Wat Schwab *principles of enquiry* noemt en Klafki aanduidt als *Fragerichtungen* heet bij Janssen perspectieven. Perspectieven, legt Janssen uit, zijn de "manieren van kijken, bevragen en omgaan met de wereld" die in het onderwijs, en daarbuiten, tot inzichten kunnen leiden (Janssen, Hulshof & Van Veen 2019, 9). De perspectieven zijn daarom volgens Janssen logischerwijs fundamenteeler dan wat Schwab conceptuele structuren noemt en Klafki aanduidt als het elementaire. Want het zijn de perspectieven – evenals de vragen die ze stellen en de manieren van onderzoek en ondervraging die ze mogelijk maken – die inzichten, ervaringen, methodekennis, enzovoort überhaupt aan het licht kunnen brengen (Janssen & Verloop 2003, 379-381).¹⁶ Perspectieven kunnen ontleend worden aan wetenschappelijke disciplines (dat is Schwabs uitgangspunt), maar dat hoeft helemaal niet (dit is belangrijk voor Klafki en Janssen). Er bestaan bijvoorbeeld ook levensbeschouwelijke, maatschappelijke, ethische en esthetische perspectieven. Voor Janssen en collega's gebeurt de dubbele ontsluiting waar Klafki over spreekt in en door deze perspectieven. "Een perspectief," schrijven ze, "opent een (nieuwe) wereld voor de persoon. [...] [En] een perspectief opent [...] ook de persoon voor de wereld" (Janssen, Hulshof & Van Veen 2019, 20).

De perspectiefgerichte benadering van Janssen combineert net als de categoriale vormingsleer van Klafki meerdere vormingsidealen. Een belangrijk vormingsdoel voor Janssen is dat leerlingen problemen leren oplossen, kritisch

en creatief leren denken, en overzicht leren scheppen in complex materiaal (Janssen & Verloop 2003, 381-382, 385-386; Janssen, Hulshof & Ven Veen 2019, 40-49). Janssen wil dus dat leerlingen leren leren. Maar telkens weer benadrukt hij ook dat leervaardigheden vakgebiedspecifiek zijn. Creatief denken en problemen oplossen binnen de biologie zijn bijvoorbeeld andere vaardigheden dan creatief denken en problemen oplossen binnen het vakgebied L&R, en het vraagt in beide gevallen oefening met vak(gebied)specifiek materiaal om die eigenschappen te ontwikkelen (Janssen, Hulshof & Van Veen 2019, 9; 2016, 57-58, met verwijzingen naar empirische studies die deze positie onderbouwen). Met andere woorden: het opdoen van leervaardigheden en oriëntatiekennis zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Als derde component neemt ook het vormingsideaal van karaktervorming een belangrijke plek in bij Janssen. Met zijn onderzoekende insteek cultiveert de perspectiefgerichte benadering karaktereigenschappen zoals zelfstandigheid, nieuwsgierigheid, creativiteit en doorzettingsvermogen. Bovendien werkt Janssen niet alleen met vakgerichte perspectieven, maar ook met een persoonsgericht perspectief dat steeds de vraag stelt ‘wat betekent het voor mij?’ (Janssen & Verloop 2003, 383; Janssen 2021), en met vakoverstijgende perspectieven die gericht zijn op de ontwikkeling van sociale vaardigheden en houdingen, zoals bijvoorbeeld het samenwerkingsperspectief (Janssen, Hulshof & Van Veen 2019, 25).

2.4 Een vormingstheoretisch uitgangspunt voor het landelijk kerncurriculum L&R

Vanuit deze kritische uiteenzetting van de vormingstheorieën van Biesta, Klafki en Janssen kunnen we nu een (voorlopig) vormingstheoretisch uitgangspunt voor het landelijk kerncurriculum L&R opstellen. Wat betreft kwalificatie willen we de vormingsidealen van wereldoriëntatie en leren leren met elkaar verenigen. Voor ons gaat kwalificatie niet om zo veel mogelijk losstaande feiten over levensbeschouwingen en religies te kunnen reproduceren, maar om inzicht te krijgen in de fundamentele vragen (Janssen) en de elementaire structuren en ervaringen (Klafki) van het vakgebied L&R. Het centrale vormingsdoel van Expertisecentrum LERVO is met andere woorden om leerlingen vertrouwd te maken met de belangrijkste perspectieven op L&R – perspectieven die we hier verstaan als samenhangende repertoires van kernvragen, kerninzichten, kernbegrippen en methodes.

Voor het vakgebied L&R in het bijzonder is het van cruciaal belang leerlingen inzicht te geven in zowel de buiten- als de binnenkant van L&R. Dit willen we bereiken door leerlingen te leren wisselen tussen het perspectief van een belangstellende buitenstaander, het binnenperspectief van de levensbeschouwingen en religies die in het onderwijs behandeld worden, en het eigen, persoonlijke binnenperspectief.¹⁷ Om deze perspectiefwisseling mogelijk te maken, en om te leren de verschillende perspectieven op vruchtbare wijze met elkaar in verband te brengen, zullen een reeks karaktereigenschappen van de leerlingen worden ontwikkeld. We denken hierbij deels aan tolerantie, respect en het vermogen en de bereidheid tot dialoog met andersdenkenden – hiermee willen we een bijdrage leveren aan de socialisatie van leerlingen binnen een levensbeschouwelijk gediversifieerde samenleving. We denken eveneens aan het vermogen tot standpuntinname, zelfreflectie en zelfkritiek, waarmee we een bijdrage willen leveren aan de subjectificatie van leerlingen.¹⁸ In de cultivering van deze sociale en zelfbewuste eigenschappen en in het bereiken van een zeker niveau van levensbeschouwelijke geletterdheid zit wat ons betreft de specifieke bijdrage van het vakgebied L&R aan burgerschapsvorming (hierover ook Van Gaans 2020, 316-318, 328-330).¹⁹

3 Curriculum: Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen over levensbeschouwing en religie?

Het perspectiefdenken van Janssen helpt bij het curriculumontwerp door de vraag ‘wat is de moeite waard om te onderwijzen?’ op te splitsen in twee deelvragen. Ten eerste: ‘wat zijn de wezenlijkste *perspectieven* van het vakgebied?’ En ten tweede: ‘wat zijn de wezenlijkste *inhouden* van het vakgebied?’ In wat volgt presenteer ik onze (voorlopige) antwoorden op deze twee vragen.

3.1 *Negen perspectieven op L&R*

Om de belangrijkste perspectieven op L&R te identificeren en om ideeën op te doen over hoe de verschillende perspectieven vruchtbaar met elkaar kunnen worden gecombineerd, heeft het ontwikkelteam inspiratie opgedaan bij een reeks eerdere vakdidactische aanzetten voor ons vakgebied. In de eerste plaats zijn we te rade gegaan bij de bijdragen in het *Handboek Vakdidactiek*

Levensbeschouwing & Religie (Van Dijk-Groeneboer 2020).²⁰ Uiteindelijk hebben we negen vakperspectieven voor het vakgebied L&R geïdentificeerd die ik in Tabel 2 hieronder samenvat.²¹

Tabel 2. Perspectieven van het vakgebied L&R

Perspectieven van het vakgebied L&R		
Perspectief	Kernvraag	Enkele kerninzichten of 'elementaria'
1. Zingevingsperspectief	Welke bestaansvragen liggen ten grondslag aan levensbeschouwing en religie?	<ul style="list-style-type: none"> • Uit de menselijke conditie (we lijden en gaan dood, en ons analytisch vermogen en morele inzicht is beperkt) vloeien universele existentiële vragen voort (zoals: heeft het leven zin? wat gebeurt er na de dood? wat is goed/kwaad?). • Levensbeschouwingen en religies bieden antwoorden op deze bestaansvragen.
2. Fenomenologisch perspectief	Wat zijn levensbeschouwingen/religies en hoe gaan ze in hun werk?	<ul style="list-style-type: none"> • Levensbeschouwingen en religies bestaan uit een aantal dimensies, waaronder een doctrinaire, rituele en ethische dimensie. • De dimensies van een levensbeschouwing of religie hebben invloed op elkaar. Participatie in rituelen helpt bijvoorbeeld het geloof levend te houden.
3. Vergelijkend perspectief	Welke verschillen en overeenkomsten vertonen levensbeschouwingen en religies?	<ul style="list-style-type: none"> • Levensbeschouwingen/religies kunnen worden ingedeeld in typen, op basis van verschillen en overeenkomsten betreffende een bepaald kenmerk. Gebaseerd op het godsbeeld kan bijvoorbeeld onderscheid worden gemaakt tussen polytheïstische, monotheïstische en atheïstische levensbeschouwingen. • Binnen elke levensbeschouwelijke of religieuze traditie bestaan grote verschillen. Aanhangers van dezelfde traditie kunnen heel verschillend over dezelfde kwestie oordelen en nog steeds allemaal tot dezelfde traditie behoren.
4. Antropologisch perspectief	Welke rol spelen levensbeschouwingen en religies in het leven van gewone mensen?	<ul style="list-style-type: none"> • Alle mensen hebben een persoonlijke levensbeschouwing. De persoonlijke levensbeschouwing kan elementen bevatten van een of meerdere levensbeschouwelijke tradities. • In de geleefde levensbeschouwing/religie van gewone aanhangers staan soms andere zaken centraal dan in de officiële levensbeschouwing/religie van instituties en formele traditievertegenwoordigers.
5. Historisch perspectief	Hoe ontstaan en ontwikkelen levensbeschouwingen en religies zich?	<ul style="list-style-type: none"> • Levensbeschouwingen en religies zijn niet statisch, maar veranderen door de tijd heen. • Levensbeschouwingen/religies en hun bronteksten (zoals heilige boeken) zijn mede gevormd door de historische context waarin ze tot stand zijn gekomen.
6. Demografisch perspectief	Hoe zit het levensbeschouwelijke veld in elkaar?	<ul style="list-style-type: none"> • Veranderingen in de samenstelling van het levensbeschouwelijke veld zijn gevolgen van o.a. migratie, cohortvervanging, socialisatie en bekering. • Door het secularisatieproces is de invloed van religie op westerse samenlevingen over de afgelopen eeuwen afgenomen (maar in de rest van de wereld is dat niet zo).

Perspectieven van het vakgebied L&R		
Perspectief	Kernvraag	Enkele kerninzichten of 'elementaria'
7. Maatschappelijk perspectief	Hoe kan kennis over levensbeschouwing en religie ons helpen om te gaan met maatschappelijke vraagstukken?	<ul style="list-style-type: none"> • Gedegen kennis van de in Nederland aanwezige levensbeschouwingen en religies en het vermogen om met andersdenkenden in dialoog te treden kan solidariteit en sociale cohesie vergroten in een levensbeschouwelijk diverse samenleving. • De Nederlandse grondwet garandeert godsdienstvrijheid; dit grondrecht kan soms op gespannen voet staan met andere grondrechten (zoals het recht op lichamelijke integriteit).
8. Meta-perspectief	Hoe komt het dat we denken en categoriseren zoals we dat doen?	<ul style="list-style-type: none"> • De analytische begrippen die we gebruiken om het vakgebied L&R te ondervragen (zoals levensbeschouwing, wereldreligie, sekte, magie, enz.) zijn niet neutraal, maar kunnen worden gebruikt om bepaalde levensbeschouwelijke fenomenen te (de)legitimeren. Door de ideologische lading van onze begrippen te (her)kennen, kunnen we vooroordelen beperken.
9. Persoonlijk perspectief	Wat is mijn eigen levensbeschouwing? Hoe verhoud ik me vanuit mijn levensbeschouwing tot de stof?	Dit perspectief kan leerlinggericht of traditiegericht worden ingestoken. Bij een leerlinggerichte insteek ligt het antwoord op de vraag 'wat betekent het voor mij?' per definitie open. Bij een traditiegerichte insteek kan de docent leerlingen inleiden in een duiding en waardering van de leerstof vanuit de eigen traditie.

De eerste vier perspectieven gaan over wat levensbeschouwingen en religies precies zijn en over hoe levensbeschouwing en religie tot uitdrukking komen in het leven van mensen. Het zingevingperspectief (1) gaat over de existentiële vragen die aan levensbeschouwingen en religies ten grondslag liggen en de antwoorden die levensbeschouwingen en religies op deze vragen geven. Vanuit het zingevingperspectief leren leerlingen hermeneutisch lezen en op zoek te gaan naar de betekenis-kern of het ultieme doel van verschillende levensbeschouwingen en religies. Het fenomenologisch perspectief (2) helpt leerlingen om levensbeschouwingen en religies als tradities te zien waarvan de onderdelen – verhalen, geloofsvoorstellingen, ethische voorschriften, rituelen, instituties, enzovoort – een samenhangend systeem vormen. Verder reikt het fenomenologisch perspectief leerlingen een set algemene termen aan waarmee ze levensbeschouwingen en religies kunnen beschrijven en analyseren. Het vergelijkend perspectief (3) biedt leerlingen methodes aan om de verschillen en overeenkomsten tussen levensbeschouwingen en religies te identificeren, en maakt hen bewust van de grote verschillen die zich binnen elke traditie voordoen. Het antropologisch perspectief (4) stelt de ervaring van aanhangers van verschillende levensbeschouwingen en religies voorop.

Werkvormen zoals excursies en interviews kunnen bij het antropologisch perspectief worden toegepast. Dit perspectief is erop gericht het inlevingsvermogen en de bereidheid tot interlevensbeschouwelijke dialoog van de leerlingen te ontwikkelen.

Het historisch (5) en demografisch (6) perspectief bieden samen een overzicht over het levensbeschouwelijke veld in tijd en ruimte. Maar ze doen ook meer dan dat. Het historisch perspectief gaat niet alleen om wat er waar en wanneer gebeurde; het zet ook leerlingen aan tot nadenken over de manier waarop levensbeschouwingen en religies ontstaan en zich ontwikkelen, en over welke historische kennis je uit heilige teksten zoals de Bijbel en de Koran kunt halen. Het demografisch perspectief, op zijn beurt, geeft leerlingen inzicht in de statistische kant van het vakgebied L&R. Een docent kan bijvoorbeeld leerlingen laten schatten hoeveel moslims er in Nederland zijn en ze het aantal vervolgens laten uitzoeken. Daarna kan de docent met de leerlingen in gesprek gaan over of ze eerst het aantal moslims hadden onderschat of overschat en waarom, en verder ingaan op de moeilijke vraag wie je wel of niet moet meetellen als je moslims telt. Het maatschappelijk perspectief (7), vervolgens, is meer toegepast dan de overige perspectieven en onderzoekt hoe levensbeschouwing en religie verward zijn in maatschappelijke vraagstukken zoals diversiteit, ongelijkheid en duurzaamheid. Een centrale vraag hierbij is welke kennis over L&R een bijdrage zou kunnen leveren om beter om te gaan met deze vraagstukken. Het zelfkritische metaperspectief (8) biedt handvatten om kritisch op de overige vakperspectieven te reflecteren.

In ons model hebben we geen religieus perspectief opgenomen zoals Jan Marten Praamsma (2021) voorstelde, maar op twee manieren komt toch het levensbeschouwelijke/religieuze binnenperspectief tot zijn recht. Dit gebeurt enerzijds in het persoonlijk perspectief (9), dat als een rode draad door onze perspectiefgerichte benadering loopt en leerlingen handvatten biedt om een eigen betekenis aan de leerstof te geven. Het gaat hierbij onder andere om ethische stellingname in debatten over controversiële onderwerpen en om de articulatie van de eigen persoonlijke levensbeschouwing – en de mogelijke ontwikkeling hiervan in het licht van de in het onderwijs aangereikte leerstof en reflectievaardigheden.

Anderzijds is het zo dat de perspectieven 1 tot en met 8 zeer zeker niet alleen op de buitenkant van levensbeschouwing en religie zijn gericht. Zoals al aangegeven, is het doel van die perspectieven L&R te begrijpen: het zingeving-

perspectief gaat om het doel (het waartoe) van L&R, het antropologisch perspectief stelt scherp op hoe mensen L&R beleven, en het historisch perspectief helpt leerlingen het wereldbeeld van mensen uit het verleden te reconstrueren. Het gaat er met andere woorden steeds om inzicht te verkrijgen in de binnenperspectieven van (individuen en groepen binnen) verschillende levensbeschouwingen en religies, en om leerlingen te leren zich in die binnenperspectieven te verplaatsen. Zelfs wanneer we met perspectieven werken die op het eerste gezicht vooral als ‘buitenperspectieven’ ogen, gaat het dus telkens weer om het vermogen om tussen buiten- en binnenperspectief te kunnen wisselen. Nog meer dan in het werken met de individuele perspectieven, is het in de wisseling tussen perspectieven dat we denken enerzijds de wereld van levensbeschouwing en religie te kunnen openen voor de leerlingen, en anderzijds de leerlingen te kunnen openen voor de wereld van levensbeschouwing en religie.

3.2 Vier leerlijnen in het landelijk kerncurriculum

In het licht van de perspectiefgerichte benadering hebben we onze plannen voor de inrichting van het landelijk kerncurriculum herzien. We denken niet meer in termen van een religiewetenschappelijke en een hermeneutisch-communicatieve/levensbeschouwelijke leerlijn. Liever willen we het curriculum laten bestaan uit vier leerlijnen waarin de hierboven genoemde perspectieven geïntegreerd kunnen worden en er steeds tussen buiten- en binnenperspectief wordt gewisseld:

1. Een *perspectiefgerichte* leerlijn die leerlingen inleidt in de vraagrichtingen en begrippen van het vakgebied L&R.
2. Een *dimensiegerichte* leerlijn waarin leerlingen zich verdiepen in centrale dimensies van levensbeschouwelijke en religieuze tradities, zoals de ethische en rituele dimensies.
3. Een *traditiegerichte* leerlijn die leerlingen levensbeschouwelijke geletterdheid bijbrengt over een aantal belangrijke levensbeschouwelijke en religieuze tradities, waaronder in ieder geval de vijf traditionele wereldreligies (christendom, islam, jodendom, hindoeïsme, boeddhisme) en het humanisme.
4. Een *vraagstukgerichte* leerlijn waarin maatschappelijke vraagstukken die raken aan het vakgebied L&R kunnen worden gethematiseerd, zoals diversiteit en duurzaamheid.

We willen het curriculum modulair opbouwen, maar beogen ook de perspectiefgerichte leerlijn en de drie inhoudelijk ingestoken leerlijnen steeds met elkaar te vervlechten. Elke module zal daarom in meerdere of mindere mate een bijdrage leveren aan de vier leerlijnen. De curriculummodules kunnen samen de kern vormen van een zelfstandig vak godsdienst of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs, of ze kunnen geïntegreerd worden in verschillende, aangrenzende mens- en maatschappijvakken. Bij alle modules stellen we een onderzoekende (Janssen) en exemplarische (Klafki) vakdidactiek voor die gebruik maakt van bronnen, voorbeelden en casussen om tot algemene (elementaire) inzichten te komen.

Een aantal modules van het curriculum beoogt vooral dat leerlingen vertrouwd raken met de belangrijkste perspectieven. In andere modules zal dan weer een dimensie, traditie of maatschappelijk vraagstuk centraal staan, waarop de perspectieven licht kunnen werpen. In een dimensiegerichte module over heilige teksten, bijvoorbeeld, zou een centraal punt kunnen zijn dat heilige teksten op verschillende manieren als bronnen kunnen worden benaderd. Met het zingevingsperspectief kun je hermeneutisch lezen op zoek naar de boodschap van de tekst. Neem je de christelijke evangeliën als voorbeeld, dan is de vraag: ‘welke boodschap willen de evangeliën verkondigen?’ Vanuit het persoonlijk perspectief kun je een andere vraag stellen: ‘spreekt deze boodschap mij/ons aan?’ Het historisch perspectief biedt weer een derde manier van kijken, waarmee gepoogd kan worden te reconstrueren wat er feitelijk is gebeurd. Vanuit het historisch perspectief kan men zich afvragen in hoeverre de evangeliën betrouwbare historische bronnen zijn en hoe ze zich verhouden tot wat andere bronnen over het vroege christendom ons vertellen. En men kan de *Wirkungsgeschichte* volgen vanuit de vraag hoe verschillende groepen christenen in verschillende tijden de evangeliën hebben geïnterpreteerd. Het is wat ons betreft een belangrijk leerdoel dat leerlingen de drie verschillende perspectieven op heilige teksten kennen en niet met elkaar verwarren.

De traditiegerichte modules beschouwen we als gericht op de fundamentele kenmerken van de traditie in kwestie, op de belevingswereld van de aanhangers, en op een overzicht van de traditie in ruimte en tijd. In een module over islam, bijvoorbeeld, zou het kunnen gaan over fundamentele kenmerken zoals ‘islam als overgave aan Allah’, ‘islam als Abrahamitische godsdienst’ en ‘islam als systeem van rechtsvinding’. Deze fundamentele kenmerken kunnen inzichtelijk worden gemaakt door middel van exemplarische casussen en primair materiaal (Koran, hadith, hedendaagse bronnen) en aan de hand

van (vooral) het fenomenologisch en het zingevingperspectief. Het antropologisch perspectief kan vervolgens licht werpen op de belevingswereld van moslims, met focus op moslims in Nederland: Hoe beleven moslims hun traditie? Waar zijn moslims trots op? Waar lopen moslims tegen aan? Wat is voor hen belangrijk dat niet-moslims over hun traditie weten? Bij het overzicht in ruimte en tijd zullen dan weer de demografische en historische perspectieven geoperationaliseerd worden. Bij elke stap is het de bedoeling dat het persoonlijk perspectief in het spel wordt gebracht en dat leerlingen – als moslims of als niet-moslims – reflecteren op hun persoonlijke standpunt in relatie tot de leerstof.

De modules van de vraagstukkenleerlijn, ten slotte, zullen steeds uitgangspunt nemen in de grote uitdagingen van onze maatschappij, bijvoorbeeld diversiteit, duurzaamheid of ongelijkheid. Ook hierbij zullen verschillende perspectieven een rol spelen. Een module over diversiteit, bijvoorbeeld, zal het vergelijkend en antropologisch perspectief nodig hebben, en ook het demografisch en het historisch perspectief. We willen bij deze modules de krachtige kennis (*powerful knowledge*) identificeren die ons kunnen helpen om met maatschappelijke vraagstukken om te gaan.²² Vanuit het persoonlijk perspectief zullen leerlingen tevens worden uitgedaagd te reflecteren op hun eigen handelen in relatie tot het maatschappelijke vraagstuk in kwestie.

3.3 *Jongensbesnijdenis: Een voorbeeld*

In het voorafgaande heb ik allerlei nieuwe terminologie geïntroduceerd. Ik rond graag de bespreking van het kerncurriculum af met een concreet voorbeeld van hoe we de perspectiefgerichte benadering in de praktijk voor ons zien. Als voorbeeld kies ik jongensbesnijdenis omdat dit fenomeen pas goed begrepen kan worden als de volledige waaier aan perspectieven er in samenhang op los wordt gelaten, en omdat de multiperspectivistische benadering van jongensbesnijdenis kerninzichten van algemene aard kan opleveren die aan de vier leerlijnen bijdragen. Ik bespreek eerst hoe de verschillende perspectieven op jongensbesnijdenis kunnen worden toegepast.

Elke behandeling van jongensbesnijdenis in de les zal als vanzelfsprekend naar het verschijnsel kijken vanuit het fenomenologisch perspectief ('wat gebeurt er tijdens het ritueel?') en het zingevingperspectief ('wat betekent het ritueel?') Maar door jongensbesnijdenis ook vanuit de historische en vergelijkende perspectieven te belichten – en vragen te stellen zoals 'gebeurde het vroeger ook zo?', 'betekent het ritueel hetzelfde voor joden en moslims?'

en ‘hoe beïnvloedde de joodse praktijk de islamitische?’ – kunnen leerlingen beter grip krijgen op het complexe onderwerp. Zoals eerder genoemd beperkt de perspectiefgerichte benadering zich uitdrukkelijk niet tot perspectieven die fenomenen vanuit een afstand analyseren. Bij het onderwerp jongensbesnijdenis ligt het voor de hand leerlingen persoonlijk te betrekken bij de leerstof via het persoonlijk perspectief (‘wat betekent het voor mij?’ / ‘wat vind ik ervan?’) Vanuit het maatschappelijk perspectief kunnen vervolgens vragen worden opgeroepen over het besnijdenisdebat: ‘Is het eerlijk dat ouders mogen beslissen of ze hun minderjarige jongen willen laten besnijden?’ ‘Zou het beter zijn om besnijdenis van minderjarigen te verbieden zodat jongens zelf kunnen beslissen of ze besneden willen worden of niet?’ ‘Wat betekent het voor de vrijheid van kinderen als de ouders hun kind mogen laten besnijden en wat betekent het voor de godsdienstvrijheid van de ouders als ze hun minderjarige jongen niet mogen laten besnijden?’ Om een eigen standpunt in deze discussie in te kunnen nemen is dan weer het antropologisch perspectief belangrijk: ‘hoe beleven joodse en islamitische jongens het zelf?’ Kort samengevat: Door meerdere perspectieven te combineren wordt jongensbesnijdenis belicht zowel van buitenaf (‘wat is het?’) als van binnenuit (‘wat betekent het voor moslims?’ ‘wat betekent het voor mij?’) In Tabel 3 hieronder heb ik een aantal vragen weergegeven die vanuit de negen perspectieven op L&R over jongensbesnijdenis kunnen worden gesteld.

Tabel 3. Vragen over jongensbesnijdenis geformuleerd vanuit de perspectieven

Vragen over jongensbesnijdenis geformuleerd vanuit de perspectieven	
Perspectief	Vragen m.b.t. jongensbesnijdenis
1. Zingevingsperspectief	Waarom wordt jongensbesnijdenis uitgevoerd? Wat is de religieuze betekenis ervan? De Koran schrijft het niet voor; welke andere bronnen zeggen er iets over?
2. Fenomenologisch perspectief	Wat gebeurt er tijdens een jongensbesnijdenis? Wie is erbij? Wie doet wat? Hoe wordt de besnijdenis gevierd? Hoe verandert de status binnen de gemeenschap van een jongen als hij besneden is? Volgt met besnijdenis een nieuwe status? Nieuwe verantwoordelijkheden?
3. Vergelijkend perspectief	Hoe verschilt jongensbesnijdenis bij joden van jongensbesnijdenis bij moslims? Is jongensbesnijdenis onder moslims beïnvloed door de joodse praktijk? Waarom kent het christendom jongensbesnijdenis niet als religieuze praktijk? Waarom komt jongensbesnijdenis toch veelvuldig voor onder christenen in Amerika? Hebben levensbeschouwingen/religies die geen jongensbesnijdenis kennen andere manieren om jongens te initiëren? Wat voor type ritueel is jongensbesnijdenis? Hoe zit het met besnijdenis van meisjes?

Vragen over jongensbesnijdenis geformuleerd vanuit de perspectieven	
Perspectief	Vragen m.b.t. jongensbesnijdenis
4. Antropologisch perspectief	Hoe beleven de jongens het? Hoe beleven de ouders het? Hoe beleven mannen het op latere leeftijd? In religieus opzicht? In seksueel opzicht?
5. Historisch perspectief	Wanneer begonnen culturen jongensbesnijdenis uit te voeren? Werden joden en moslims altijd besneden? Werden de vroege christenen ook besneden? Gebeurt besnijdenis van joden en moslims vandaag op dezelfde manier als vroeger?
6. Demografisch perspectief	Zijn alle joden en moslims in Nederland besneden? Komt jongensbesnijdenis ook bij andere groepen voor? Hoeveel jongens en mannen in Nederland zijn besneden?
7. Maatschappelijk perspectief	Onder welke voorwaarden is jongensbesnijdenis juridisch toegestaan? Leidt jongensbesnijdenis tot discriminatie? Hoe verhoudt godsdienstvrijheid zich hier tot het recht op lichamelijke integriteit?
8. Meta-perspectief	We spreken niet meer van meisjesbesnijdenis, maar van vrouwelijke genitale verminking. Waarom spreken we niet van mannelijke genitale verminking? Wat betekenen de begrippen die we gebruiken voor het debat?
9. Persoonlijk perspectief	Wat betekent het voor mij om besneden te zijn? / Hoe sta ik er als buitenstaander tegenover?

De perspectiefgestuurde vragen bieden de kans om, vanuit de exemplarische casus jongensbesnijdenis, naar verschillende kerninzichten toe te werken. Binnen de dimensiegerichte leerlijn kan jongensbesnijdenis dienen als voorbeeld van een overgangsritueel. De docent kan, eventueel gesteund door een vergelijking met andere overgangsrituelen, toewerken naar inzichten zoals: ‘alle religies hebben overgangsrituelen en niet-religieuze levensbeschouwingen imiteren doorgaans religies op dit punt’ (vergelijkend perspectief); ‘kenmerklijk bestaat er bij mensen een drang om overgangen in het leven ritueel te markeren’ (zingevingsperspectief); en ‘inwijdingsrituelen, dat wil zeggen overgangsrituelen die het lidmaatschap tot een groep markeren, houden vaak in dat het lichaam fysiek wordt gemerkt’ (fenomenologisch perspectief). Langs een andere weg leent de casus jongensbesnijdenis zich er voortreffelijk voor de drie algemene kenmerken van de islam, die ik boven introduceerde, te illustreren: jongensbesnijdenis wordt uitgevoerd vanuit de overtuiging dat Allah het wil (cf. ‘islam als overgave aan Allah’), islam deelt deze praktijk met het jodendom (cf. ‘islam als Abrahamitische godsdienst’) en hoewel de Koran jongensbesnijdenis niet voorschrijft, heeft de praktijk een grondslag binnen het islamitische recht (cf. ‘islam als systeem van rechtsvinding’). De bespreking van het maatschappelijke debat rond jongensbesnijdenis, ten slotte, kan als casus dienen om leerlingen inzicht te geven in de verhouding tussen godsdienstvrijheid en andere vrijheden in het algemeen.

4 Hoe gaat het verder?

Om de perspectiefgerichte benadering van L&R nader uit te werken heeft LERVO eind 2021 een grootschalig project op poten gezet onder de voorlopige naam het *Inspiratieboek*. Circa 35 docenten, opleiders en wetenschappers zijn voorlopig bij het *Inspiratieboek* betrokken en nemen in kleine schrijfgroepen steeds een onderdeel van het vakgebied L&R voor hun rekening. Hoofdstukken zijn gewijd aan alle kern- en keuzemodules van het landelijk kerncurriculum: perspectieven, dimensies van L&R, tradities en maatschappelijke vraagstukken. In elk hoofdstuk wordt besproken *wat* we graag leerlingen willen leren en *hoe* docenten dat kunnen doen (dus vragen 2 en 3 van de inleiding in dit artikel). We hopen het eerste deel van het *Inspiratieboek* (over perspectieven en dimensies) rond de jaarwisseling 2023/2024 te kunnen publiceren, en het tweede deel (over tradities en maatschappelijke vraagstukken) een jaar later.

Naast het beoogde gebruik van het *Inspiratieboek* als handboek voor ervaren docenten en als studieboek voor de lerarenopleidingen, is het de bedoeling dat het *Inspiratieboek* het inhoudelijke en vakdidactische uitgangspunt gaat vormen voor de vervolgprojecten van LERVO vanaf 2025. Deels hopen we samen met onze partners in het hoger onderwijs tot een gezamenlijke kennisbasis te komen voor alle docentenopleidingen voor ons vakgebied (hbo en wo). Tegelijkertijd willen we ten behoeve van het voortgezet onderwijs – en hierop zal de nadruk liggen – het landelijk kerncurriculum verder vormgeven in concrete adviesleerplannen voor verschillende schooltypen, en hopen we een nieuwe lesmethode voor L&R op de markt te kunnen brengen. Voor docenten en schoolsecties die graag meteen aan de slag willen met de perspectiefgerichte benadering, gaan we al in de loop van het schooljaar 2022-2023 lesinput ontwikkelen en workshops organiseren. Hierin zullen we samen optrekken met de docentenvereniging VDLG.

Zoals reeds vermeld kunnen scholen (elementen uit) het kerncurriculum en de perspectiefgerichte benadering van L&R integreren in bestaande vakken godsdienst, levo, geschiedenis of maatschappijleer. Vanaf het schooljaar 2023-2024 wordt het tevens mogelijk voor scholen om levensbeschouwing & religie als volwaardig en zelfstandig vak (met eigen vakcode: 1150) aan te bieden en te tentamineren in havo en vwo. Dit heeft de minister van onderwijs, cultuur en wetenschap Robbert Dijkgraaf recent bekendgemaakt (2022, 2, 20, 29). Om het vak levensbeschouwing & religie te kunnen aanbieden, hebben scholen een individuele licentie van het ministerie nodig. Informatie over

hoe deze licentie te verkrijgen is, zal binnenkort verschijnen op de website van Expertisecentrum LERVO.

Verantwoording en dank

Veel mensen hebben bijgedragen aan de totstandkoming van de ideeën die ik in dit artikel heb weergegeven. Binnen Expertisecentrum LERVO hebben, behalve ondertekende, de leden van het huidige kernteam van LERVO (Marcel Elsenaar en Manon Meijer) en de overige leden van het ontwikkelteam (Michaël van der Meer, Jan Bollemaat, Jan van Dijk en Melisa Şikar) bijgedragen. We hebben kunnen voortbouwen op werk verricht in 2017-2018 door het oorspronkelijke kernteam van LERVO o.l.v. Taco Visser (Monique van Dijk-Groeneboer, Tuur de Beer, Jan Marten Praamsma en ondertekende). Grote dank zijn we eveneens verschuldigd aan de velen van wie we feedback hebben ontvangen in de loop van het ontwikkelproces, onder andere tijdens de online expert meeting op 25 november 2021 en tijdens werkbijeenkomsten met de auteurs en meelezers van het *Inspiratieboek*. Een bijzondere dank richt de auteur aan Welmoet Boender en Michaël van der Meer voor zorgvuldig redactioneel commentaar op een eerdere versie van de tekst.

Noten

- 1 Het fundamentele begrip ‘levensbeschouwing’ vat ik in dit artikel op als *een kijk op het bestaan, de ander en de natuur in het licht waarvan iemand zijn leven inricht*. Een ‘religie’ is *een levensbeschouwing waarin de veronderstelling van het bestaan van een trans-empirische dimensie de kijk op het bestaan, de ander en de natuur en de inrichting van het leven in belangrijke mate bepaalt*. Het transempirische is dat waarover men in objectief-empirische zin niets kan weten, maar waarin men wel kan geloven – bijvoorbeeld God en een leven na de dood. Voor een discussie over de termen levensbeschouwing/*world-view* en religie in de context van het voortgezet onderwijs, zie Van der Kooij (2018) en Davidsen (2018).
- 2 Nederlandse middelbare scholen hebben de mogelijkheid om een vak godsdienst of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs (levo) verplicht te stellen voor hun leerlingen in het vrije deel van het schoolcurriculum. Voor deze vrije vakken stelt de overheid geen kerndoelen en eindtermen vast. In de regel bieden bijzondere scholen een vak godsdienst of levo aan, maar openbare scholen niet. Daarmee krijgt ongeveer twee derde van de leerlingen in het Nederlands voortgezet onderwijs een vak godsdienst of levo. Sinds 2007 bestaat de mogelijkheid om de beoordeling van deze vakken mee te laten tellen in het combinatiecijfer (Huis 2006). Ongeveer de helft van de scholen die een vak godsdienst of levo aanbieden, maakt van deze mogelijkheid gebruik. Openbare scholen kunnen, buiten het reguliere onderwijs, maar op kosten van de overheid, godsdienstig of humanistisch vormingsonderwijs (GVO of HVO) aanbieden

- als ouders erom vragen. Slechts een kleine minderheid van de leerlingen op openbare middelbare scholen maakt gebruik van deze mogelijkheid. Voor een analyse en kritiek van de terughoudendheid van de overheid ten opzichte van het levensbeschouwelijk onderwijs, zie Vermeer (2018).
- 3 Zie <https://lervo.nl/> (geraadpleegd op 14-09-2022). De volledige lijst met partners van LERVO is te vinden op <https://lervo.nl/over-ons/> (geraadpleegd op 14-09-2022).
 - 4 Behalve ondertekende bestaat het ontwikkelteam uit Michaël van der Meer (Herman Wesselink College en Universiteit Leiden), Jan van Dijk (Christ. Gymnasium Beyers Naudé en Hogeschool Windesheim), Jan Bollemaat (Grijdanus College Zwolle), Manon Meijer (iPabo, bij begin van het project Tabor College Werenfridus), Melisa Şikar (Focus Beroepsacademie Barendrecht) en Marcel Elsenaar (Verus). Tot op heden hebben ruim vijftig docenten, opleiders, wetenschappers en methodemakers, elk vanuit hun eigen expertise, input geleverd aan het ontwikkelproces.
 - 5 Ook de leerlingen die Amira Nijenhuis interviewde voor haar bachelorscriptie waren enthousiast over het LERVO-curriculum (Nijenhuis 2022).
 - 6 Hierbij bouw ik voort op een eerdere publicatie van het ontwikkelteam in *Narthex* (Bollemaat et al. 2021).
 - 7 Klafki geldt in Duitsland als de belangrijkste *Bildung*-theoreticus en algemeen didacticus van de twintigste eeuw. De invloed van zijn ideeën over algemene vorming (*Allgemeinbildung*) op het primair en voortgezet onderwijs in Duitsland – en ook in Denemarken en Noorwegen – kan haast niet overschat worden. In Nederland heeft Klafki als vormingstheoreticus weinig invloed gehad, maar de toepassing van Klafki binnen de protestantse godsdienstpedagogiek in Duitsland heeft enkele Nederlandse godsdienstpedagogen geïnspireerd (Kuindersma 2020; Valstar & Kuindersma 2008). Waar Klafki in de Duitse en Nederlandse godsdienstpedagogiek vooral wordt gebruikt om binnen het kader van de correlatiedidactiek de elementaire structuren van bijbelverhalen te correleren met elementaire levensvragen van leerlingen, beogen we hier de inzichten van Klafki's vormingsleer en didactiek toe te passen op de volle breedte van het vakgebied L&R.
 - 8 Biesta's Engelse term *subjectification* wordt in het Nederlands soms vertaald als subjectwording, soms als subjectivering en soms als subjectificatie. Het komt ook voor dat *subjectification* wordt weergegeven als persoonsvorming, ook door Biesta zelf (bv. 2012, 31). In recente publicaties onderstreept Biesta echter dat persoonsvorming en subjectificatie geen synoniemen zijn van elkaar. Persoonsvorming heeft nadrukkelijk *twee* dimensies, subjectificatie én socialisatie (Biesta 2017, 8-10; 2018, 8-9).
 - 9 Janssen werkt al sinds de jaren negentig van de vorige eeuw aan de ontwikkeling van de perspectiefgerichte benadering, maar pas in 2019 verwees hij voor het eerst naar Biesta's drieslag van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie.
 - 10 Janssen stelt zelf zijn begrippenpaar leerstof-/leerlinggericht gelijk aan de begrippen materiële/formele vorming van Klafki (Janssen, Hulshof & Van Veen 2016, 57; 2019, 55).
 - 11 In de sterke bètaprofilering van de bovenbouw van havo/vwo zien we een sciëntistische (zo noemt Klafki het) variant van het vormingstheoretisch objectivisme die natuurwetenschappelijke kennis rangschikt boven zowel praktische als geesteswetenschappelijke kennis. Ook in het vmbo staan de geesteswetenschappen er zwak voor, maar om een andere reden, namelijk de sterke nadruk op beroepsvorming – iets wat geheel buiten Klafki's typologie van varianten van algemene vorming valt. Met de ondergeschikte positie van de geesteswetenschappelijke vakken onderscheidt Nederland zich van andere landen waarmee het zich vaak vergelijkt, waaronder Denemarken. Zie Davidsen (in voorbereiding) voor een pleidooi om naar Deens voorbeeld de positie van de geesteswetenschappen, en hieronder het vak geschiedens en het vakgebied L&R, in de bovenbouw van zowel vmbo als havo/vwo te versterken.

- 12 In zijn vroege werk gebruikte Klafki ook het begrip *Kategorien* als meroniem voor de bredere verzameling van categorieën én ervaringen, structuren, principes, enzovoort; vandaar de aanduiding ‘*kategoriale Bildung*’ voor zijn gehele vormingsleer.
- 13 Wilhelm von Humboldt (1792/1968, 283) sprak al over de zuivere kennis als de ‘algemeenste, levendigste en vrijste wisselwerking’ tussen het ik en de wereld.
- 14 Algemene vorming (*Allgemeinbildung*), zegt Klafki, is “Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit” (1991, 20).
- 15 Het werk van Schwab waar Janssen naar verwijst beperkt zich tot de didactiek van de schoolvakken die verankerd zijn in ‘empirische wetenschappen’, dat wil voor Schwab zeggen de natuurwetenschappen en de sociologie. Schwab ontwikkelde evenwel ook een bredere visie op het curriculum met ruimte voor geesteswetenschappen en personsvorming (zie bijvoorbeeld Schwab 1954). Voor een recent pleidooi voor de integratie van de vormingstheorieën van Klafki en Schwab in een nieuwe theorie van algemene vorming, zie Deng (2018).
- 16 Het zou daarom preciezer zijn om te spreken van een “perspectiefgestuurde” in plaats van een perspectiefgerichte benadering, zoals Janssen, Hulshof & Van Veen ook zelf doen wanneer ze het hebben over de concrete onderwijspraktijk (2019, 40-49).
- 17 Reeds voor we op het spoor waren gekomen op Janssens perspectiefgerichte benadering, formuleerde het oorspronkelijke kernteam van LERVO de ambitie om een kerncurriculum te ontwikkelen met focus op perspectiefwisseling. We spraken toen, geïnspireerd door Jan Marten Praamsma, van ‘dubbeldenken’ (Visser et al. 2018, 34-35; Praamsma 2018).
- 18 Wat betreft de rationale van het landelijk kerncurriculum laten we het vormingsideaal van cultuuroverdracht buiten beschouwing. We laten liever de scholen zelf cultuuroverdracht bij L&R vormgeven op een manier die bij de eigen schoolidentiteit past.
- 19 Voor een iets andere visie zie Eline Bakker en Angelique Heijstek-Hofman (2019) die in navolging van Siebren Miedema betogen dat de ontwikkeling van een persoonlijke levensbeschouwing een voorwaarde is om volwaardig als burger te kunnen participeren in de samenleving. Voor hen vormt levensbeschouwelijke vorming daarom een noodzakelijk basis voor burgerschapsvorming.
- 20 Een nadere discussie over de manier waarop onze perspectiefgerichte vakdidactiek voortbouwt op belangrijke vakdidactische benaderingen binnen ons veld verdient een zelfstandig artikel (en zo’n artikel is ook in de maak). Hier wil ik slechts enkele inspiratiebronnen noemen: zingevingsperspectief en persoonlijk perspectief: Rijksen & Segers (1992) en Van Deursen-Vreeburg (2019); fenomenologisch perspectief: Van Gaans (2018) en Van Wiele (2020); onderzoekend leren: Vermeer (2012), Juul & Kjeldsen (2019) en Davidsen (2020b); perspectiefcoördinatie: Geurts (2004), cf. Wilgenburg (2020), Van Gaans (2020) en Erricker (2010), cf. Den Ouden (2020).
- 21 Net als elke poging de vakperspectieven van een vak(gebied) te identificeren en te karakteriseren, heeft dit overzicht een aspect van willekeur en voorlopigheid. De perspectieven hadden andere namen kunnen dragen, andere perspectieven hadden kunnen worden toegevoegd, en sommige perspectieven hadden kunnen worden opgesplitst of samengevoegd. Het is onvermijdelijk dat wijzelf of anderen na ons in de toekomst een beter model zullen ontwikkelen, maar we denken dat deze perspectieven-waaier voor nu een goed fundament legt voor een eerste versie van het landelijk kerncurriculum L&R.
- 22 De term krachtige kennis is van Michael Young (bv. Muller & Young 2019). In Nederland wordt Young’s gedachtegoed vertegenwoordigd door onder anderen Tine Béneker en collega’s door wie we ons hier laten inspireren (Béneker & Van Gaans 2018; Kruse, Van Berkel & Béneker 2022).

Literatuur

- Bakker, Eline & Angelique Heijstek-Hofman. 2019. "Levensbeschouwing: Dé basis voor burgerschapsvorming!" *Religie & Samenleving* 14(2): 210-221.
- Béneker, Tineke & Gijs van Gaans. 2018. "Kennis voor de toekomst?" In *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken: Een vakdidactisch perspectief vanuit aardrijkskunde, economie, geschiedenis, levensbeschouwing en maatschappijleer*, red. Tine Béneker, pp. 30-41. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Biesta, Gert. 2012. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, Gert. 2017. "Persoonsvorming of subjectificatie? Een poging tot verdere verheldering". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 17(2): 5-10.
- Biesta, Gert. 2018. "Levensbeschouwelijke vorming en de pedagogische opdracht van de school". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(2): 5-11.
- Bollemaat, Jan, Markus Altena Davidsen, Jan van Dijk & Michaël van der Meer. 2021. "Een perspectiefgerichte benadering van het vakgebied Levensbeschouwing en Religie". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 21(3): 15-23.
- Bron, Jeroen & Eddie van Vliet. 2012. *Burgerschaps- en mensenrechteneducatie: curriculumvoorstel: Primair en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Davidsen, Markus Altena. 2018. "Het begrip religie: Over het religiewetenschappelijke definitiedebat en zijn implicaties voor het voortgezet onderwijs". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(4): 58-64.
- Davidsen, Markus Altena. 2020a. "Voorstel basiscurriculum Levensbeschouwing en Religie". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 20(4): 15-26.
- Davidsen, Markus Altena. 2020b. "Religiewetenschappelijke vakdidactiek". In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, red. Monique van Dijk-Groeneboer, pp. 288-299. Woerden: Expertisecentrum LERVO.
- Davidsen, Markus Altena. In voorbereiding. "Het kan ook anders: Denemarken als spiegel voor het Nederlandse onderwijs".
- Davidsen, Markus Altena & Marcel Elsenaar. 2021. "Durf vernieuwend te zijn: Feedback op het concept-basiscurriculum vanuit het veld en vertaling van de feedback naar vervolgstappen voor 2021". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 21(1): 70-74.
- Deng, Zongyi. 2018. "Bringing knowledge back in: Perspectives from liberal education". *Cambridge Journal of Education* 48(3): 335-351.
- Deursen-Vreeburg, Juliëtte van. 2019. "Persoonsvorming in het voortgezet onderwijs: Pleidooi voor een contemplatieve pedagogiek". *Religie & Samenleving* 14(2): 190-209.
- Dijk-Groeneboer, Monique van, red. 2020. *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*. Woerden: Expertisecentrum LERVO.

- Dijkgraaf, Robbert. 2022. “Regeling codetabellen school- en studiejaar 2022-2023 en staatsexamenjaar 2023”. 13 september 2022. *Staatscourant* 2022/23987. stcrt-2022-23987.pdf.
- Erricker, Clive. 2010. *Religious Education: A Conceptual and Interdisciplinary Approach for Secondary Level*. London: Routledge.
- Gaans, Gijs van. 2018. “Oriëntatiekennis van zin: Een eerste aanzet voor een kennisraamwerk voor het vak levensbeschouwing”. *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(1): 5-14.
- Gaans, Gijs van. 2020. “(Inter)levensbeschouwelijk hermeneutiseren”. In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, red. Monique van Dijk-Groeneboer, 316-331. Woerden: Expertisecentrum LERVO.
- Geurts, Thom. 2004. “De klas als spirituele werkplaats”. *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 4(6): 23-31.
- Hoorn, Leo van. 2020. “LERVO Expertisecentrum: Goede levensbeschouwelijke educatie voor leerlingen in het voortgezet onderwijs”. *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 20(1): 22-27.
- Huis, Grada. 2006. *Godsdienst/levensbeschouwing als examenvak: Handreiking*. Woerden: Besturenraad. <https://www.verus.nl/publicaties/handleiding-godsdienst-levensbeschouwing-als-examenvak>. Geraadpleegd op 21 juli 2022.
- Humboldt, Wilhelm von. 1792/1968. “Theorie der Bildung des Menschen”. In *Wilhelm von Humboldts Schriften, herausgegeben von Albert Leitzmann, Erste Band 1785-1795*, 282-287. Berlin: B. Behr’s Verlag 1903. Photomechanischer Nachdruck Walter de Gruyter, Berlin, 1968.
- Janssen, Fred. 2021. “Een curriculumkader voor vormend onderwijs”. *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 21(3): 5-14.
- Janssen, Fred, Hans Hulshof & Klaas van Veen, red. 2016. *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs: Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden*. Leiden/Groningen. <https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/iclon/onderzoek/uitdagendgedifferentieerdvakonderwijsdef.pdf>. Geraadpleegd op 21 juli 2022.
- Janssen, Fred, Hans Hulshof & Klaas van Veen, red. 2019. *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering*. Leiden/Groningen. <https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/iclon/onderzoek/wat-is-echt-de-moeite-waard-om-te-onderwijzen.pdf>. Geraadpleegd op 21 juli 2022.
- Janssen, Fred & Nico Verloop. 2003. “De betekenis van perspectieven voor leren leren”. *Pedagogische studiën* 5: 375-391.
- Juul, Henrik & Karna Kjeldsen. 2019. *Religionsundervisning – En fagmetodik*. Kopenhagen: Hans Reitzels Forlag.

- Klafki, Wolfgang. 1959. *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Göttinger Studien zur Pädagogiek: Neue Folge 6. Weinheim: Julius Beltz.
- Klafki, Wolfgang. 1964. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Julius Beltz.
- Klafki, Wolfgang. 1991. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, tweede erweiterte Ausgabe. Weinheim: Beltz.
- Kooij, Jacomijn van der. 2018. "Betekenisvol 'identiteitsgedoe': Hoe het concept 'worldview' kan bijdragen aan het denken over de identiteit van scholen en levensbeschouwelijk onderwijs". *NartheX: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(4): 65-70.
- Krause, Uwe, Bob van Berkel & Tine Béneker. 2022. "Krachtige kennis bij mondiale vraagstukken". *Dimensies* 4: 81-96.
- Kuindersma, Henk. 2020. "Van elementariseren naar leeromgevingen ontwerpen". In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, red. Monique van Dijk-Groeneboer, pp. 226-240. Woerden: Expertisecentrum LERVO.
- Nijenhuis, Amira. 2022. "Levensbeschouwelijk onderwijs volgens leerlingen: Onderzoek naar opvattingen van leerlingen van openbare middelbare scholen". *NartheX: Vakblad voor levensbeschouwing en educatie* 22(2): 26-28.
- Muller, Johan & Michael Young. 2019. "Knowledge, power and powerful knowledge revisited". *Curriculum Journal* 30(2): 196-214.
- Onderwijsraad. 2021. *Grenzen stellen, ruimte laten: Artikel 23 Grondwet in het licht van de democratische rechtstaat*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ontwikkelteam Burgerschap. 2019. "Leergebied Burgerschap: Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Burgerschap". Curriculum.nu. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/burgerschap/>. Geraadpleegd op 21 juli 2022.
- Ontwikkelteam Mens & Maatschappij. 2019. "Leergebied Mens & Maatschappij: Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Mens & Maatschappij". Curriculum.nu. <https://www.curriculum.nu/voorstellen/mens-maatschappij/>. Geraadpleegd op 21 juli 2022.
- Ouden, Jeannette den. 2020. "Het didactische model van Clive Erricker: Een conceptuele benadering van het vak Godsdienst/Levensbeschouwing". In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, red. Monique van Dijk-Groeneboer, pp. 332-340. Woerden: Expertisecentrum LERVO.
- Ploeg, Piet van der. 2015. "Burgerschapsvorming anders: Een pleidooi voor zakelijk onderwijs". *Pedagogiek* 35(3): 285-298.
- Praamsma, Jan Marten. 2018. "Dubbeldenken". *NartheX: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(3): 30-31.

- Praamsma, Jan Marten. 2021. "Perspectief op religie of religie als perspectief?" *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 21(4): 66-70.
- Quartel, Jochem. 2018. "De stagnatie aanpakken: In gesprek met Leo van Hoorn, bestuurlijk kwartiermaker van het Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(4): 17-22.
- Rijksen, Henri & Leon Segers. 1992. *Levensbeschouwing en ethiek in educatieve beroepen*. Best: Damon.
- Sanderse, Wouter. 2015. "Karaktervorming in het onderwijs: Een alternatief voor morele vorming als overdracht van waarden en normen". In *Waar, goed en schoon onderwijs*, red. Ruud Klarus & Fedor de Beer, pp. 304-327. Leusden: ISVW.
- Schwab, Joseph J. 1954. "Eros and education: A discussion of one aspect of discussion". *The Journal of General Education* 8(1): 51-71.
- Schwab, Joseph J. 1966. "The Teaching of Science as Enquiry". In *The Teaching of Science: Two Essays*, vierde druk, red. Joseph J. Schwab & Paul F. Brandwein, pp. 3-103. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valstar, Johan & Henk Kuindersma. 2008. *Verwonderen & ontdekken: Vakdidactiek godsdienst primair onderwijs*. Amersfoort: NZV Uitgevers.
- Vermeer, Paul. 2012. "Meta-concepts, Thinking Skills and Religious Education". *British Journal of Religious Education* 34(3): 333-347.
- Vermeer, Paul. 2018. "Wie is verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school? Een probleemverkenning". *Religie & Samenleving* 13(3): 182-204.
- Visser, Taco, Jan Marten Praamsma, Monique van Dijk-Groeneboer, Markus Davidsen & Tuur de Beer. 2018. "Het vakgebied levensbeschouwing en religie in het voortgezet onderwijs: Basisnotitie en pleidooi voor een algemeen vormend kerncurriculum levensbeschouwing en religie". *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(4): 26-37.
- Wiele, Jan van. 2020. "De fenomenologische benadering in het vak godsdienst/levensbeschouwing". In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, red. Monique van Dijk-Groeneboer, 300-315. Woerden: Expertisecentrum LERVO.
- Wiersma, Dennis. 2022. "Masterplan basisvaardigheden" [Kamerbrief]. 12 mei 2022. <https://open.overheid.nl/repository/ronl-87e80b67638eac706986d2467ba0dbc854000ea7/1/pdf/kamerbrief-masterplan-basisvaardigheden.pdf>.
- Wilgenburg, Arwin van. 2020. "Leren levensbeschouwelijk waarderen door middel van vijf didactische basishandelingen". In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, red. Monique van Dijk-Groeneboer, pp. 214-225. Woerden: Expertisecentrum LERVO.