



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Religie, levensbeschouwing en burgerschap op school

Davidsen, M.A.

Citation

Davidsen, M. A. (2025). Religie, levensbeschouwing en burgerschap op school. *Religie En Samenleving*, 2(20). Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/4281005>

Version: Publisher's Version

License: [Creative Commons CC BY 4.0 license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/4281005>

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

A woman wearing a grey hijab and a dark long-sleeved top is standing in a classroom, holding and reading a white paper. In the background, there is a whiteboard with some faint writing and a laptop on a desk. The entire image is overlaid with a teal color filter.

Religie & Samenleving

JAARGANG 20 | NR 2

**Religie, levensbeschouwing
en burgerschap op school**

Geredigeerd door Markus Altena Davidsen

**RADBOD
UNIVERSITY
PRESS**

Religie & Samenleving

2025 – Jaargang 20 – Nummer 2

**RADBOUD
UNIVERSITY
PRESS**

Colofon

Religie & Samenleving wil een podium bieden aan hen die zich bezig houden met de bestudering van de veranderingen in religie en religieuze organisaties in de Europese samenleving van de laatste twee eeuwen. Daarmee wil het tijdschrift een bijdrage leveren aan het debat over de rol van religie in de hedendaagse maatschappij.

Religie & Samenleving kiest voor een multidisciplinaire benadering om zo het gesprek tussen de sociale wetenschappen onderling en tussen wetenschap en de samenleving te stimuleren. Vanuit dit brede perspectief wil het ook beleidsmakers en het geïnteresseerde publiek informeren over de veranderingen in religie in relatie tot de sociale, culturele en historische context. Het tijdschrift biedt daarom een plaats aan – in toegankelijke stijl geschreven – wetenschappelijke artikelen en essayistische bijdragen uit verschillende disciplines. Voorts zal het ruime aandacht schenken aan publicaties die op genoemde terreinen verschijnen.

Religie & Samenleving maakt gebruik van ‘rolling publication’ en wordt gepubliceerd als doorlopende jaargang gedurende het jaar. Dit betekent dat zodra een bijdrage gereed is, deze wordt gepubliceerd op www.religiesamenleving.nl. Een uitzondering hierop vormen themanummers, waarin verschillende artikelen rond een bepaald onderwerp worden gebundeld en als apart nummer worden uitgebracht. Themanummers kunnen tevens tegen kostprijs worden besteld als gedrukt exemplaar.

Religie & Samenleving wordt uitgegeven door Radboud University Press.

Redactieleden

Samira Azabar
Markus Altena Davidsen
Ernst van den Hemel
Joris Kregting
A. Sophie Lauwers
Philsan Osman
Razi Quadir
Inge Sieben
Welmoed Wagenaar (secretaris)
Joanna Wojtkowiak

Recensie-exemplaren

Joris Kregting
Radboud Universiteit
Erasmusplein 1 (kamer 17.03c)
6525 HT Nijmegen
joris.kregting@ru.nl

Vormgeving

Textcetera, Den Haag

Druk

Pumbo.nl

Website: www.religiesamenleving.nl

E-mail: religiesamenleving@gmail.com

ISSN 1872-3497

E-ISSN 2773-1669

**RADBOD
UNIVERSITY
PRESS**

© 2025 Religie & Samenleving

Religie & Samenleving wordt gepubliceerd in Diamond Open Access met de volgende Creative Commons-licentie: Attribution-4.0-International (CC BY 4.0). Deze licentie houdt in dat het kopiëren, distribueren, vertonen en uitvoeren van het werk en afgeleide werken is toegestaan op voorwaarde van het vermelden van de oorspronkelijke auteur(s)

Inhoud

Religie, levensbeschouwing en burgerschap op school	1
Inleiding op het themanummer	
Markus Altena Davidsen	

ARTIKEL EN

Naar een machtssensitieve benadering van levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs	14
Kamel Essabane, Hannah J. Visser en Janneke Stegeman	

Existentieel welzijn	35
Een levensbeschouwelijk perspectief op de betekenis van ervaring	
Marije Verkerk	

Nieuwe leerplannen en lesmethode islamitisch godsdienstonderwijs in Vlaanderen	55
Leren in religie blijft de norm	
Leni Franken	

Burgerschap in de volle breedte	83
Analyse van elf schooleigen burgerschapsvakken in het openbaar voortgezet onderwijs in het licht van de wettelijke burgerschapsopdracht	
Angelique Heijstek-Hofman, Marije van Amelsvoort en Monique van Dijk-Groeneboer	

Wetenschappelijke kennis komt tot leven in het klaslokaal	109
‘Omstreden Zaken, hoe wij samenleven in een multireligieus landschap’	
Manon Meijer en Annemeik Schlatmann	

Het Vakdidactisch Meesterschapsteam Levensbeschouwing en Religie	121
Initiatieven voor de versterking van vakdidactisch onderwijs en onderzoek	
Juliëtte van Deursen-Vreeburg, Markus Altena Davidsen, Cok Bakker en Natascha Kienstra	

BOEKBESPREKINGEN

- Daas, Remmert, Isolde de Groot, Laura Hendrick en Doret de Ruyter. 2024. *Vrijheid en gelijkheid in het onderwijs in Nederland. Wenselijke uitgangspunten volgens burgers*** 126
Inge Sieben
- Davidson, Markus Altena, red. 2025. *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie*** 131
Leni Franken
- Roebben, Bert. 2024. *Godsdienstpedagogische cartografie*** 135
Ilse Geerinck

Religie, levensbeschouwing en burgerschap op school

Inleiding op het themanummer

Markus Altena Davidsen*

Abstract

Education in worldview and religion (*levensbeschouwing en religie*) is in flux in the Netherlands and Flanders. With the revised 2020 law on citizenship education, the Dutch government made knowledge of diversity of worldview and religion a compulsory component of citizenship education in both primary and secondary education. Within the educational field, twenty partners have united to form the Expert Centre for Worldview and Religion (Expertisecentrum LERVO) to strengthen and develop teaching on worldview and religion. In Flanders, the government is planning to make integrative interreligious education compulsory for all pupils in secondary education. Against this backdrop, the four research articles, two project descriptions, and three book/rapport reviews of this thematic issue review how teachers, teacher trainers, and schools are busy reinventing worldview education in the Netherlands and Flanders. The pupil is central to all these projects and initiatives. The point is to provide pupils with the knowledge and insight that they need to navigate a religiously pluralistic society and to develop a personal worldview compass that can provide existential security and well-being.

Keywords: religious education, religion, worldview, didactics, education politics

In 2018 verscheen in *Religie & Samenleving* het themanummer ‘Onverdeeld verdeeld naar de godsdienstles’, naar aanleiding van het 100-jarige jubileum van het einde van de schoolstrijd in 1917. In het openingsartikel van het nummer stelde Paul Vermeer

* Markus Altena Davidsen is universitair docent godsdienstsociologie aan de Universiteit Leiden. Sinds 2019 is hij tevens projectleider curriculum bij Expertisecentrum LERVO en sinds 2024 lid van het Vakdidactisch Meesterschapsteam Levensbeschouwing en Religie.

(2018) de vraag: wie is verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school? Hij gaf zelf antwoord: het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland valt tussen wal en schip. De overheid neemt geen verantwoordelijkheid zoals zij dat wel doet voor alle andere vakken, omdat bemoeienis met het levensbeschouwelijk onderwijs zou kunnen worden uitgelegd als een inbreuk op de vrijheid van onderwijs. Het is daarmee aan het onderwijsveld zelf om wat van het levensbeschouwelijk onderwijs te maken, maar het gebrek aan sturing heeft geleid tot fragmentatie en verloederings.

De treurige situatie voor het levensbeschouwelijk onderwijs die Vermeer schetst, staat in opmerkelijk contrast tot de breed gedragen opvatting dat kennis over religie vanzelfsprekend behoort tot het schoolcurriculum in een plurale samenleving. Uit onderzoek blijkt dat een grote meerderheid van de Nederlandse leerlingen (Vermeer 2013) en ouders (Lammers 2013, 45-46) onderwijs over religie en levensbeschouwing wensen. In een recent onderzoek naar opvattingen over vrijheid en gelijkheid in het onderwijs zegt 78 procent van de Nederlanders het (zeer) wenselijk te vinden dat alle scholen onderwijs aanbieden dat leerlingen kennis geeft over de belangrijkste religies in Nederland en ze leert om in gesprek te gaan, empathie te ontwikkelen en te reflecteren op hun eigen levensbeschouwelijke waarden en die van anderen (Daas et al. 2024, 20-21).¹ Samengevat: iedereen wil in Nederland goed onderwijs over religie en levensbeschouwing, maar anno 2018 nam niemand daar écht verantwoordelijkheid voor.

In dit themanummer presenteren we onderzoek naar het levensbeschouwelijk onderwijs anno 2025. Later in deze inleiding volgt een introductie van de individuele bijdragen, maar eerst geef ik als algemene achtergrond een schets van de belangrijkste ontwikkelingen voor het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland in de afgelopen zeven jaar. Opmerkelijk is dat het levensbeschouwelijk onderwijsveld nu veel beter georganiseerd is en veel meer verantwoordelijkheid neemt voor de kwaliteit en ontwikkeling van het levensbeschouwelijk onderwijs. Ook de overheid neemt stappen richting meer verantwoordelijkheid. Met de herziene burgerschapsopdracht die sinds 2021 van kracht is, heeft de overheid alle scholen verplicht om leerlingen kennis over levensbeschouwing en religie bij te brengen. Daarnaast staat in de politiek het beginsel dat de overheid zich niet met het levensbeschouwelijk onderwijs bemoeit weer stevig ter discussie.

Ontwikkelingen in het onderwijsveld: Expertisecentrum LERVO en het Vakdidactisch Meesterschapsteam

De belangrijkste ontwikkeling binnen het levensbeschouwelijk onderwijsveld is de oprichting van Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERVO) in 2018. Expertisecentrum LERVO wordt gedragen door ruim twintig partners, te weten de Vereniging voor Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst (VDLG), elf universiteiten, vijf hbo-lerarenopleidingen en vier profielorganisaties (voor het katholiek en christelijk onderwijs, het openbaar onderwijs, het reformatorisch onderwijs en het islamitisch onderwijs).² Onder het motto ‘goed levensbeschouwelijk onderwijs voor iedere leerling in het voortgezet onderwijs’ hebben de partners van LERVO zich gecommitteerd om het onderwijs in levensbeschouwing en religie te versterken op zowel bijzondere als openbare scholen. Hierbij staat de ontwikkeling van het eerste landelijke curriculum voor het vakgebied Levensbeschouwing en Religie (Davidsen 2022; Davidsen 2025a, 11-13) centraal. In dit curriculum zal aandacht zijn voor de belangrijkste religieuze en levensbeschouwelijke tradities (christendom, jodendom, islam, hindoeïsme, boeddhisme en humanisme) die vanuit verschillende ‘perspectieven’ worden onderzocht. Door met de perspectieven te werken, leren leerlingen religie van buitenaf te bekijken als onderdeel van cultuur en samenleving en ontwikkelen ze gevoel voor de geleefde religie en het levensbeschouwelijke binnenperspectief (Davidsen 2022, 210).

Het curriculum Levensbeschouwing en Religie dat de partners van LERVO ontwikkelen is niet op wettelijke grondslag verplicht voor scholen (zoals de curricula voor andere vakken dat zijn). Wel zal het curriculum gedragen worden door het gezag van o.a. de profielorganisaties van het onderwijs, dat wil zeggen de belangenverenigingen van de schoolbesturen (het bevoegd gezag) die formeel over het levensbeschouwelijk onderwijs beslissen. De verwachting is daarom dat het curriculum in de praktijk zal worden ervaren als even gezaghebbend als de nationale curricula die door Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) worden vastgesteld. Het werk aan het curriculum is nu ver gevorderd en in de loop van het schooljaar 2025-2026 zal een uitgebreide veldraadpleging plaatsvinden. Naar verwachting kan de stuurgroep van LERVO het curriculum in juni 2026 definitief vaststellen. De verwachting is dat het curriculum in de komende jaren leidend zal worden voor de inrichting van de lerarenopleidingen, de opbouw van de lesmethodes en de vakleerplannen op school. Hierdoor kan de fragmentatie in het levensbeschouwelijk onderwijs, die Paul Vermeer in 2018 signaleerde, tegen worden gehouden en kan het vakgebied Levensbeschouwing en Religie van een duidelijker profiel en imago worden voorzien.

Om het curriculum te ondersteunen geeft LERVO de komende jaren een reeks Inspiratieboeken uit voor docenten in het veld en voor gebruik op de lerarenopleidingen (hbo en wo). Elk inspiratieboek biedt achtergrondkennis voor docenten en werkvormen voor leerlingen over een deel van het curriculum. Het eerste inspiratieboek, *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie* (Davidsen 2025b), werd 18 maart jl. gepresenteerd op de jaarlijkse studiedag van de VDLG. Het boek wordt in dit nummer gerecenseerd. Het volgende inspiratieboek, over religieuze teksten, rituelen, gemeenschappen en objecten, verschijnt begin 2026.

Naast Expertisecentrum LERVO verdient ook het Vakdidactisch Meesterschapsteam Levensbeschouwing en Religie het om genoemd te worden. Vakdidactische meesterschapsteams zijn kleine samenwerkingsverbanden van onderzoekers en vakdidactici van Nederlandse universiteiten die door middel van vakdidactisch onderzoek, promotiebegeleiding en professionaliseringsbijeenkomsten een inhoudelijke impuls geven aan hun schoolvak. Zulke meesterschapsteams bestonden al langer voor de reguliere schoolvakken, maar pas na enkele jaren lobbywerk mocht er in 2024 ook een meesterschapsteam komen voor het vakgebied levensbeschouwing en religie. In een kort artikel verderop in dit nummer stellen de leden van het Vakdidactisch Meesterschapsteam Levensbeschouwing en Religie zich voor en presenteren ze hun plannen voor de komende jaren.

De overheid en het levensbeschouwelijk onderwijs anno 2025

Hoewel de veranderingen binnen het onderwijsveld het meest ingrijpend zijn, zien we de afgelopen jaren ook bij de overheid voorzichtige stappen richting het nemen van meer verantwoordelijkheid voor het levensbeschouwelijk onderwijs. De curriculumgroep van LERVO wordt bijvoorbeeld inhoudelijk ondersteund door SLO, en het Vakdidactisch Meesterschapsteam Levensbeschouwing en Religie wordt voor 50 procent gefinancierd door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Dit soort vruchtbare samenwerkingen waar de overheid niet stuurt, maar wel heel expliciet ondersteunt, zijn nieuw.

De verhouding tussen overheid en levensbeschouwelijk onderwijs blijft wel gevoelig en ingewikkeld en dat kan goed geïllustreerd worden met twee voorbeelden: de reactie vanuit de overheid op een voorstel van Expertisecentrum LERVO om de bekwaamheidseisen voor docenten godsdienst/levensbeschouwing te normaliseren en de slingerkoers van de overheid wat betreft de plek van kennis over levensbeschouwing en religie binnen het verplichte burgerschapscurriculum. In deze twee verwante vraagstukken tekent zich een politieke spanning af: de linkse partijen

willen dat de overheid meer verantwoordelijkheid neemt voor het onderwijs, waar- onder onderwijs over levensbeschouwing en religie, terwijl de christelijke partijen sterk hechten aan de vrijheid van onderwijs.

Het advies van LERVO om ook van docenten godsdienst/ levensbeschouwing vakinhoudelijke bekwaamheid te eisen

In de wetten op het primair en voortgezet onderwijs is vastgelegd dat docenten vakbekwaam horen te zijn. Die vakbekwaamheid wordt vervolgens onderverdeeld in drie deelbekwaamheden: pedagogische bekwaamheid, didactische bekwaamheid en vakinhoudelijke bekwaamheid. Voor het voortgezet onderwijs is dit vastgelegd in artikel 7.8 van de Wet voortgezet onderwijs 2020. Artikel 7.9, lid 2 stelt vervolgens dat het ministerie van OCW in een algemene maatregel van bestuur afwijkende bepalingen kan vastleggen over de bekwaamheidseisen voor docenten godsdienst en levensbeschouwelijk vormingsonderwijs. Dit gebeurt ook, namelijk in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel. Artikel 2.3 van dit Besluit legt vast: 'De bekwaamheid tot het geven van onderwijs voor leraren of docenten godsdienst- onderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs [bevat] *niet* de vakinhoudelijke bekwaamheid' (mijn emfase).³ Docenten godsdienst/levensbeschouwing moeten dus *wel* pedagogisch en didactisch bekwaam zijn, maar hoeven *niet* vakinhoudelijk bekwaam te zijn.

Het was trouwens niet altijd zo. Oorspronkelijk hoefden docenten godsdienst/ levensbeschouwing helemaal niet bekwaam te zijn en mocht het bevoegd gezag (het schoolbestuur) zelf weten wie ze voor de klas zetten. Op aandringen van Lijst Pim Fortuyn besloot de Tweede Kamer in 2002 de huidige regels in te voeren, die in 2005 in werking traden. Door van docenten godsdienst/levensbeschouwing een pedagogische en didactische bevoegdheid te eisen, kon voorkomen worden dat imams in het islamitisch onderwijs (daar ging het LPF om) en dominees en priesters in het christelijk onderwijs zonder lerarendiploma voor de klas konden staan. Doordat men geen vakinhoudelijke eisen stelde, behield het bevoegd gezag de vrijheid om docenten zonder een bevoegdheid voor godsdienst/levensbeschouwing, maar met een bevoegdheid voor een ander vak (bijvoorbeeld geschiedenis of scheikunde) voor de klas te zetten bij godsdienst of levensbeschouwing.

Het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel wordt ongeveer om de zes jaar herzien in overleg met het onderwijsveld. In 2025 loopt weer zo'n herzienings- proces. Op initiatief van Pieter Snel, voorzitter van de VDLG, besloten de partners van Expertisecentrum LERVO minister Eppo Bruins en staatssecretaris Mariëlle Paul te verzoeken om de bekwaamheidseisen voor docenten godsdienst/levensbeschou- wing te normaliseren. In samenwerking met Marijke Floris-Hoekert (lid CvB van

Verus) stelde ondergetekende een advies op dat de partners van LERVO 28 mei jl. aanboden aan de minister en staatssecretaris. We stelden voor om in het herziene Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel te verhelderen:

1. dat docenten godsdienst en levensbeschouwing op bijzondere scholen en docenten godsdienstig en humanistisch vormingsonderwijs op openbare scholen – net als alle andere docenten – zowel vakinhoudelijk als pedagogisch en vakdidactisch bekwaam dienen te zijn; en
2. dat het voor deze vakken uitdrukkelijk de taak is van het onderwijsveld (het bevoegd gezag in overleg met de opleidingen, de VDLG en Expertisecentrum LERVO) om de inhoud van de vakinhoudelijke bekwaamheid van docenten nader vast te leggen.

Met andere woorden: de partners van LERVO vroegen het ministerie in de regelgeving vast te leggen *dat* docenten godsdienst/levensbeschouwing vakinhoudelijk bekwaam horen te zijn, maar om de verdere invulling hiervan – het *wat* – aan het veld over te laten. De partners van LERVO kozen er bewust voor om niet te adviseren de verantwoordelijk voor de *invulling* van de vakinhoudelijke bekwaamheid bij de overheid te leggen; vooral omdat slechts een minderheid van de partners van LERVO dat wenselijk vond, maar ook omdat het juridisch onmogelijk werd geacht vanwege de scheiding van kerk en staat in Nederland.

Op 4 juli 2025 ontving LERVO een reactie van Daniëlle Schiet, directeur Onderwijspersoneel en Primair Onderwijs bij het ministerie van OCW. Ze legde uit dat wat LERVO voorstelde juridisch gezien niet kan. Alleen het ministerie kan namelijk bekwaamen en bevoegdheidseisen voor docenten vastleggen. Daarom is het niet mogelijk de vastlegging van een deel van de bekwaamheidseisen, specifiek de eisen omtrent de vakinhoudelijke bekwaamheid voor docenten godsdienst/levensbeschouwing, aan het onderwijsveld te delegeren.⁴

Met deze juridische *Spitzfindigkeit* houdt het ministerie een vreemde spanning tussen primair en voortgezet onderwijs in staat, want in het primair onderwijs is sinds 1985 het kennisgebied geestelijke stromingen (in de praktijk de vijf wereldreligies en het humanisme) verplicht. Daarom zijn ook alle pabo-docenten verplicht om zich vakinhoudelijk te bekwaamen op dit gebied. Voor het primair onderwijs kan een vakinhoudelijke bekwaamheidseis voor levensbeschouwing en religie kennelijk wel gesteld worden! Dat doet vermoeden dat de vraag of de overheid vakinhoudelijke eisen kan stellen aan docenten godsdienst/levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs eerder een politieke dan een juridische kwestie is. In analogie met geestelijke stromingen zou de scheiding van kerk en staat in ieder geval niet juridisch in de weg moeten kunnen staan voor vakinhoudelijke bekwaamheidseisen voor docenten

godsdienst/levensbeschouwing wat betreft het deel van het vak waarin objectieve kennis over levensbeschouwing en religie wordt aanboden, zolang het bevoegd gezag de vrijheid houdt om de vakinhoudelijke bekwaamheid te bepalen wat betreft eventuele geloofsoverdracht.

Mogelijk gaan de Tweede Kamerverkiezingen van 29 oktober dit jaar de boel opschudden. SP, GroenLinks-PvdA, VOLT, Pvd, D66, VVD en JA21 – in de peilingen samen goed voor de helft van het electoraat – zeggen allemaal in hun (concept-) verkiezingsprogramma's artikel 23 van de Grondwet te willen moderniseren. Hoewel geen van de partijen daarbij expliciet noemt dat ze de vakinhoudelijke bekwaamheidseisen van docenten godsdienst/levensbeschouwing wil aanscherpen, zou een herziening van artikel 23 de overheid de mogelijk kunnen geven in de komende jaren meer verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs naar zich toe te trekken.

Kennis over religie en levensbeschouwing toch verplicht stellen via burgerschap

Terwijl het ministerie van OCW stelt niets te mogen bepalen over de inhoud(elijke kwaliteit) van het vak godsdienst/levensbeschouwing, voert het wel wet- en regelgeving in dat alle scholen primair en voortgezet onderwijs (bijzonder en openbaar) verplicht om leerlingen onderwijs te geven over levensbeschouwing en religie. Dit doet het ministerie door kennis over levensbeschouwing en religie in de Nederlandse samenleving te rekenen tot de verplichte onderdelen van het burgerschapsonderwijs. Dat 'levensbeschouwelijk burgerschap' even verplicht moet zijn als 'democratisch burgerschap' (d.w.z. kennis van de rechtsstaat en het politieke bestel) blijft wel onderwerp van politieke discussie en de overheid voert nogal een slingerkoers tussen een smalle invulling van burgerschap (als alleen democratisch burgerschap) en een brede invulling van burgerschap (democratisch én levensbeschouwelijk burgerschap).

Burgerschap is sinds 2006 verplicht in het Nederlands funderend onderwijs, maar scholen vonden de opdracht onduidelijk en maakten er te weinig werk van. Het Kabinet Rutte-III besloot in te grijpen. In 2019 legde minister van Onderwijs Arie Slob (CU) een wetsvoorstel voor aan de Tweede Kamer om de burgerschapsopdracht te verduidelijken. Op advies van de Onderwijsraad (2012; 2018) deed hij hiermee een voorstel om de burgerschapsopdracht te focussen op (versmallen tot) democratisch burgerschap en dus levensbeschouwelijk burgerschap buiten beschouwing te laten. In het voorstel van wet stelde minister Slob deze nieuwe wetstekst voor:

1. *Het onderwijs bevordert actief burgerschap en sociale cohesie op doelgerichte en samenhangende wijze, waarbij het onderwijs zich in ieder geval herkenbaar richt op:*
 - a. *het bijbrengen van respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals verankerd in de Grondwet, en de universeel geldende fundamentele rechten en vrijheden van de mens; en*
 - b. *het ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de pluriforme, democratische Nederlandse samenleving.*⁵

Hier volgde een debat over in de Kamer en een amendement van Kirsten van den Hul (PvdA), Peter Kwint (SP) en Lisa Westerveld (GL)⁶ werd aangenomen dat levensbeschouwelijk burgerschap weer aan de wettelijke opdracht toevoegde. Een nieuw onderdeel c werd aan de oorspronkelijke tekst toegevoegd. Deze legt vast dat het onderwijs mede dient te zijn gericht op 'c. het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen in godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid alsmede de waarde dat gelijke gevallen gelijk behandeld worden'. Zo staat het nu ook in de geldende wet (art. 2.2, lid 1, onderdeel c, WVO 2020).

Als onderdeel van de sinds 2015 lopende curriculumvernieuwing van het funderend onderwijs, werd SLO gevraagd de herziene burgerschapsopdracht uit te drukken in nieuwe kerndoelen. Zo'n kerndoel bestaat uit drie delen: een doelzin (die het kerndoel samenvat), een aantal concretisering (en 'het gaat hierbij om') die ook verplicht zijn, en enkele illustratieve voorbeelden van werkvormen ('te denken valt aan'). In maart 2024 publiceerde SLO zes conceptkerndoelen voor het leergebied burgerschap (SLO 2024), inclusief kerndoel 2 (diversiteit) in het verlengde van het nieuwe onderdeel c over levensbeschouwelijk burgerschap. De doelzin hiervan luidde: 'De leerling handelt respectvol vanuit kennis over een diverse samenleving.' Bij 'het gaat hierbij om' werd dit verder geconcretiseerd als 'kennis over *hoe de grondwet* diversiteit in geloofs- en levensovertuiging, politieke voorkeur, afkomst, gender, seksuele oriëntatie en beperkingen beschermt' (mijn emfase). Waar de wet voorschrijft dat leerlingen kennis moeten krijgen over diversiteit *in de samenleving* (levensbeschouwelijk burgerschap) ging het in dit conceptkerndoel smaller over de kennis over *wat de Grondwet* over diversiteit zegt (democratisch burgerschap).

Alle kerndoelen moeten juridisch beproefd worden door het ministerie van OCW. Dat leidde tot de publicatie van een addendum in september 2024 met aanpassingen voor het diversiteitskerndoel (OCW en SLO 2024). De versmalling naar kennis over de Grondwet werd geschrapt en het belang van levensbeschouwelijk burgerschap hersteld. In de nieuwe herziene formulering gaat dit kerndoel erom dat leerlingen

‘kennis [krijgen] over hoe de diverse samenleving op het gebied van godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid er uit ziet’ (OCW en SLO 2024, 3).

Dit was nog niet het einde van het verhaal, want slechts een maand later, in oktober 2024, gaf staatssecretaris Mariëlle Paul SLO de opdracht om het aantal kerndoelen – ook voor burgerschap – te reduceren.⁷ Op 1 september 2025 kregen we dan de ‘definitieve conceptkerndoelen’ (SLO 2025). De zes kerndoelen voor burgerschap zijn teruggebracht naar drie en het kerndoel over ‘diversiteit in de samenleving’ is een subkerndoel geworden (nummer 20B voor het po, nummer 19B voor het vo). De definitieve doelzin luidt: ‘De leerling verkent hoe die kan omgaan met diversiteit in de samenleving.’ Het gaat hierbij onder andere om ‘beschrijven van aspecten van diversiteit: godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap en seksuele gerichtheid’, om ‘verkennen van de eigen identiteit ten aanzien van aspecten van diversiteit’ en om ‘ervaringen opdoen met het omgaan met verschillende perspectieven en ervaringen van anderen’ (SLO 2025, 14; met nadere uitleg 37-38).

Summa summarum, de Nederlandse overheid schrijft met wet en kerndoel voor dat scholen in het kader van de burgerschapsopdracht verplicht zijn om leerlingen enige kennis over diversiteit aan godsdienst en levensovertuiging bij te brengen. Weliswaar hoeft dit in het voortgezet onderwijs niet binnen een zelfstandig vak en ook niet door vakinhoudelijk bekwame docenten aangeboden te worden, maar toch pakt de overheid hier een klein beetje verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs. Scholen moeten er mee aan de slag en zullen op dit onderdeel ook kritisch onder de loep worden genomen door de Inspectie van het Onderwijs.

De bijdragen in dit themanummer

Het idee voor dit themanummer ontstond tijdens de sessie ‘Religieonderwijs in beweging: Burgerschap, identiteitsvorming en vakdidactische vernieuwing’ die de werkgroep Religiewetenschap en Onderwijs van het Nederlands Genootschap voor Godsdienstwetenschap (NGG) op 1 november 2023 organiseerde tijdens de NGG-conferentie 2023 aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Tijdens de sessie presenteerden vier promovendi hun lopend onderzoek: Marije Verkerk over levensbeschouwelijk onderwijs en existentieel welzijn van jongeren, Angelique Heijstek-Hofman over burgerschapsvakken in het openbaar onderwijs met een levensbeschouwelijke component, Gijs van Gaans over zingeving en historische narratieven en Joël Valk over materiële religie in het onderwijs.

Het oorspronkelijke idee was om in een themanummer lopend promotieonderzoek te etaleren, maar in overleg met de redactie van *Religie & Samenleving* is later de scope van het nummer verbreed. Het resultaat is een rijk themanummer dat laat zien wat er zich roert in het levensbeschouwelijk onderwijsveld op dit moment. Achtereenvolgend bestaat het nummer uit vier reguliere artikelen en twee beschrijvingen van vakdidactische projecten. We ronden af met besprekingen van een onderzoeksrapport en twee boeken over levensbeschouwelijk onderwijs.

Het nummer opent met het artikel 'Naar een machtssensitieve benadering van levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs' van Kamel Essabane, Hannah J. Visser en Janneke Stegeman. Naar aanleiding van het recente debat over 'gebedsverbod' op Nederlandse scholen, onderzoeken de auteurs hoe scholen omgaan met expliciete uitingen van geloof. Veel Nederlandse schooldirecteuren stellen dat scholen 'neutraal' horen te zijn ten opzichte van levensbeschouwing en religie, maar wat betekent 'neutraal' dan? Zoals de auteurs laten zien, wordt hiermee niet exclusieve neutraliteit bedoeld, waar naar Frans voorbeeld religie geheel uit de schoolcultuur wordt verbannen. Neutraliteit betekent in de Nederlandse context veelal 'inclusieve neutraliteit' waar wél ruimte is voor sommige uitingen van geloof: namelijk degene die passen bij een dominant, (protestants-)christelijk model. Zo volgt het schooljaar nog altijd de christelijke kalender en wordt stil en individueel gebed wel getolereerd. Essabane, Visser en Stegeman schetsen hoe deze norm van welke religieuze uitingen publiek als acceptabel worden gezien en welke niet, historisch is gevormd. Ze pleiten voor wat je zou kunnen noemen een 'pluralistisch neutrale' inrichting van het onderwijs met ruimte voor religie zonder dat daarbij één traditie als norm wordt gebruikt.

Een andere heikele kwestie in het onderwijs is het afnemende welzijn onder jongeren. In haar promotieonderzoek aan de Hogeschool Utrecht, onderzoekt Marije Verkerk hoe het vak levensbeschouwing het welzijn van jongeren kan verbeteren. In haar artikel 'Existentieel welzijn. Een levensbeschouwelijk perspectief op de betekenis van ervaring' doet ze verslag van een deel van haar promotieonderzoek. Ze heeft 42 leerlingen in het voortgezet onderwijs een essay laten schrijven waarin ze reflecteren op hun persoonlijke levensbeschouwing en op hun levensloop en toekomstplannen. Vervolgens zijn de leerlingen gevraagd om te reflecteren op het effect van de opdracht op hun welzijn. Institutionele religie speelt nauwelijks een rol in de essays, maar leerlingen geven aan dat het opschrijven van hun levensloop voor hen een positief effect heeft gehad op hun existentieel welzijn. Ze hebben zich gerealiseerd hoe goed ze het hebben, en wie moeilijke gebeurtenissen heeft meegeemaakt heeft die een plek kunnen geven. Het artikel rondt af met een reflectie op hoe docenten met de resultaten uit het onderzoek hun voordeel kunnen doen.

De derde bijdrage, van Leni Franken, draagt de titel 'Nieuwe leerplannen en lesmethode islamitisch godsdienstonderwijs in Vlaanderen. Leren in religie blijft de norm.' Franken is een kenner van het islamitisch godsdienstonderwijs in Vlaanderen en Nederland en redigeerde eerder met Welmoet Boender een themanummer over dit onderwerp voor *Religie & Samenleving* (Boender en Franken 2022). In Frankens bijdrage gaat het over het islamitisch godsdienstonderwijs voor islamitische leerlingen in het Vlaams officieel secundair onderwijs (in Nederlandse termen: openbaar voortgezet onderwijs); dit is een van zeven vormen van gesegregeerd vormingsonderwijs waaruit leerlingen kunnen kiezen (vergelijkbaar met godsdienstig/humanistisch vormingsonderwijs in Nederland). Franken onderzoekt de nieuwe leerplannen en de nieuwe officiële lesmethode *Sira* voor dit islamitische godsdienstonderwijs. Ze concludeert dat de kwaliteit van het materiaal beter is dan van eerdere methodes en valt bij dat ook andere tradities dan de islam aan bod komen. Hoewel de leerplannen aansluiten op de drieslag kwalificatie-socialisatie-subjectificatie van Gert Biesta, blijft echter de lesmethode overwegend socialiserend: het gaat om *learning into religion*. De nadruk op geloofsoverdracht sluit aan bij de wensen en verwachtingen van islamitische ouders, maar Franken stelt de vraag of hiermee niet leerlingen de kennis en inzicht worden ontnomen die jonge mensen nodig hebben die opgroeien in een levensbeschouwelijk diverse samenleving. Ze ziet meer kans in de plannen van het huidige Vlaamse kabinet om integratief levensbeschouwelijk onderwijs te verplichten in het secundair onderwijs. Wordt dit ingevoerd, dan zullen leerlingen samen onderwijs volgen over de belangrijkste levensbeschouwelijke tradities (*learning about religion*). Socialiserend onderwijs (*learning into religion*) zou nog wel kunnen bestaan, maar als aanvullende optie en niet langer als basis.

Het laatste onderzoeksartikel is van Angelique Heijstek-Hofman, Marije van Amelsvoort en Monique van Dijk-Groeneboer. Het maakt onderdeel uit van het promotieonderzoek van Heijstek-Hofman naar burgerschapsonderwijs op openbare scholen in Nederland. Zoals eerder genoemd is burgerschap sinds 2006 een verplicht *kennisgebied* op alle scholen in Nederland, maar scholen zijn vrij om hier zelf invulling aan te geven. In het artikel kijkt Heijstek-Hofman naar openbare scholen die ervoor hebben gekozen een zelfstandig *vak* aan burgerschap te wijden en daarbij aandacht te besteden aan zowel democratisch burgerschap als levensbeschouwelijke thema's. Op basis van interviews met docenten op elf scholen, beschrijft het artikel waarom scholen hebben besloten een eigen vak te ontwikkelen en welke inhoud en welke werkmethoden er worden gebruikt. Dit levert inspirerende voorbeelden op voor andere scholen, en de auteurs geven als tip mee om het burgerschapsonderwijs leerlinggericht op te bouwen: begin met de levensbeschouwing van de leerling, ga verder met omgang met anderen en kennismaking met verschillende levensbeschouwingen en religies, en eindig met thema's over deelname aan de samenleving.

Na de vier onderzoeksartikelen volgen twee beschrijvingen van vakdidactische initiatieven. Eerst lichten Manon Meijer en Annemeik Schlatmann de website 'Omstreden Zaken' toe. Deze site biedt kant-en-klare onderwijsmodules aan voor het voortgezet onderwijs over thema's op het snijvlak van (materiële) religie en burgerschap. De modules gaan over zaken zoals de versterkte gebedsoproep van minaretten, herbestemming van kerkgebouwen, het religieus weigeren van handen schudden en religieuze taal in hiphop. De onderwijsmodules zijn gebaseerd op gegevens uit het onderzoeksproject *Religious Matters in an Entangled World*, geleid door professor Birgit Meyer, en zijn gedidactiseerd door Manon Meijer. Naast beschrijven wat voor docenten op de website 'Omstreden Zaken' te halen valt, delen Meijer en Schlatmann hun ervaringen met het project. In de daarop volgende bijdrage stelt het Vakdidactisch Meesterschapsteam Levensbeschouwing en Religie zich voor. Het meesterschapsteam bestond in het academisch jaar 2024-2025 uit Juliëtte van Deursen-Vreeburg (TU; voorzitter), Cok Bakker (UU), Markus Altena Davidsen (UL) en Natascha Kienstra (TU); vanaf 1 augustus 2025 heeft Monique van Dijk-Groeneboer (UT) Kienstra vervangen. In de komende jaren wil het meesterschapsteam zich op meerdere fronten inzetten: onderzoek naar vakdidactiek en schoolidentiteit stimuleren en kennisdeling hierover bevorderen, en samenwerking tussen lerarenopleidingen versterken om het lerarentekort aan te pakken.

Het themanummer wordt afgerond met recensies van het onderzoeksrapport *Vrijheid en gelijkheid in het onderwijs in Nederland: Wenselijke uitgangspunten volgens burgers* van een groep onderzoekers van de Universiteit van Amsterdam en Universiteit voor Humanistiek, van *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie*, het eerste inspiratieboek van Expertisecentrum LERVO, en van *Godsdienstpedagogische cartografie* van Bert Roebben.

Samen laten de gevarieerde bijdragen zien dat zowel het levensbeschouwelijk onderwijsveld als het onderzoek ernaar volop in beweging is. Overal wordt gewerkt aan manieren om het vakgebied levensbeschouwing en religie een nieuwe vorm te geven die past bij de uitdagingen en kansen van onze tijd.

Noten

- 1 Ook internationale samenwerkingsverbanden waar Nederland lid van is, zoals de Raad van Europa (2008) en de Organisatie voor Veiligheid en Samenwerking in Europa (OSVE 2007), roepen hun lidstaten op om objectief onderwijs over religie te verzorgen.
- 2 Zie www.lervo.nl voor meer informatie over Expertisecentrum LERVO en voor een volledig overzicht van de partners. Sinds december 2019 is ondergetekende verbonden aan LERVO als projectleider curriculum.
- 3 *Staatsblad* 2017, 148, p. 2. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2017-148.html>.

- 4 Het advies over bekwaamheidseisen van LERVO en de reactie van het ministerie van Onderwijs zullen binnenkort gepubliceerd worden op de website van LERVO: www.lervo.nl.
- 5 *Kamerstukken II* 2019/20, 35 352, nr. 2, p. 2. <https://www.tweedekamer.nl/downloads/document?id=2019D48998>.
- 6 *Kamerstukken II* 2019/20, 35 352, nr. 29. <https://www.tweedekamer.nl/downloads/document?id=2020D44990>.
- 7 *Kamerstukken II* 2024/25, 31 289, nr. 593, p. 2. <https://www.tweedekamer.nl/downloads/document?id=2024D38212>.

Literatuur

- Boender, Welmoet, en Leni Franken, red. 2022. "Leren in en over de islam op school. Ervaringen uit Nederland en Vlaanderen." Themanummer *Religie & Samenleving* 17 (3).
- Davidson, Markus Altena. 2022. "De perspectiefgerichte benadering. Rationale voor het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie van Expertisecentrum LERVO." *Religie & Samenleving* 17 (3): 198–226.
- Davidson, Markus Altena. 2025a. "Inleiding." In *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie*, geredigeerd door Markus Altena Davidson. Ten Brink Uitgevers.
- Davidson, Markus Altena, red. 2025b. *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie*. Inspiratieboeken LERVO 1. Ten Brink Uitgevers.
- Lammers, Marleen. 2013. "Juist in het openbaar onderwijs. Over de aandacht voor levensbeschouwing op de openbare school." *Narthex. Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 13 (3): 41–6.
- OCW en SLO. 2024. "Addendum. Aanpassingen op de conceptkerndoelen Burgerschap." <https://slo-kerndoelen.files.svdcdn.com/production/uploads/assets/updates/Addendum-Kerndoelen-Burgerschap-sept-2024.pdf?dm=1727160465>.
- Onderwijsraad. 2012. *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. 2018. "Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs." Briefadvies 27 september. Onderwijsraad.
- OVSE. 2007. *Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools: Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief*. OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR). <https://www.osce.org/odihr/29154?download=true>.
- Raad van Europa. 2008. "CM/Rec(2008)12 - Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on the Dimension of Religions and Non-religious Convictions within Intercultural Education." Raad van Europa. <https://search.coe.int/cm?i=09000016805d20e8>. Meegenomen als Appendix 1 (p. 111–21) in Robert Jackson. 2014. *Signposts. Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*. Council of Europe Publishing.
- SLO. 2024. "Conceptkerndoelen leergebied burgerschap + toelichtingsdocument." SLO, 10 april. <https://www.slo.nl/@23473/conceptkerndoelen-leergebied-burgerschap/>.
- SLO. 2025. *Definitieve conceptkerndoelen burgerschap. Inclusief toelichtingsdocument*. SLO. <https://www.slo.nl/publish/pages/22983/definitieve-conceptkerndoelen-burgerschap-inclusief-toelichtingsdocument.pdf>.
- Vermeer, Paul. 2013. "Religious Indifference and Religious Education in the Netherlands: A Tension Unfolds." *Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik* 12: 79–94. <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2013-01/07.pdf>.
- Vermeer, Paul. 2018. "Wie is verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school? Een probleemverkenning." *Religie & Samenleving* 13 (3): 182–204.

ARTIKEL

Naar een machtssensitieve benadering van levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs

Kamel Essabane, Hannah J. Visser en Janneke Stegeman*

Abstract

This article proposes a power-sensitive approach to religious diversity in Dutch education, where two approaches seem to prevail: exclusive and inclusive neutrality. Both approaches implicitly uphold Christian dominance and privilege, even in a post-Christian context. This is illustrated by schools enforcing a prayer ban on pupils and staff while allowing forms of prayer that resemble (liberal Protestant) Christian prayers. A brief historical analysis shows how this (post-)Christian norm developed and persists today in the Netherlands. This article explores an alternative, critical and power-sensitive approach that strives for genuine equality and interfaith solidarity, while addressing structural inequalities. By exploring the intersections between critical pedagogy, religious/worldviews education, and citizenship education, the article proposes a more inclusive framework than inclusive neutrality: a transformative or critical inclusivity that is power-sensitive and justice-oriented.

Keywords: power-sensitive approach, interfaith diversity, education, prayer ban, interfaith dialogue, critical pedagogy, transformative citizenship, citizenship education, neutrality, Christian privilege

* **Kamel Essabane** is promovendus aan de Radboud Universiteit, Faculteit van Filosofie, Theologie en Religiewetenschappen, en docent aan de International University of Applied Sciences Amsterdam. Zijn onderzoek gaat over islamitisch godsdienstonderwijs en burgerschapsvorming op basisscholen in Nederland. **Hannah J. Visser** werkt als postdoc onderzoeker bij Tilburg School of Catholic Theology, Tilburg University, en bij het Research Institute Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoek richt zich op het snijvlak van zingeving, (religieuze) diversiteit en dialoog in het onderwijs. **Janneke Stegeman** is docent aan de School voor Religie & Theologie, Vrije Universiteit Amsterdam, zelfstandig onderzoeker op het gebied van protestantisme en kolonialisme, en coauteur van het boek *Uitverkoren. Hoe Nederland aan zijn zelfbeeld komt* (2025).

*Heb jij degene gezien die verbiedt,
een dienaar wanneer die bidt?
Meen je dat zo iemand op de juiste weg is?*
(Koran 96: 9-11)

1 Inleiding

Scholen in Nederland – zowel openbare als bijzondere – hebben de wettelijke opdracht om leerlingen ‘respect voor en kennis van’ levensbeschouwelijke en ook andere vormen van diversiteit bij te brengen, als onderdeel van de burgerschapsopdracht die sinds 2006 in de wet is vastgelegd (art. 2.2, lid 1, onderdeel c, WVO 2020; art. 8, lid 3, onderdeel a, WPO). Hoewel scholen ruimte hebben om deze opdracht naar eigen inzicht vorm te geven, blijkt in de praktijk dat zij vaak worstelen met de invulling van de burgerschapsopdracht (Inspectie van het Onderwijs 2025). Uit casussen die we hieronder bespreken blijkt dat scholen specifiek worstelen met levensbeschouwelijke diversiteit. Sommige scholen laten handelingsverlegenheid zien in de omgang met levensbeschouwelijke diversiteit, andere hanteren juist restrictief beleid.

Een voorbeeld van zulk restrictief beleid is een verbod op bidden dat sommige scholen inzetten. Uit recente mediaberichten blijkt dat op meer dan 180 middelbare scholen en mbo-instellingen leerlingen en docenten niet mogen bidden. In sommige gevallen werden leerlingen volgens de berichtgeving zelfs gestraft voor het uitvoeren van hun gebed binnen de school (Van Hest 2025; Van Spronsen en Van Hulzen 2025; Subaşı 2024).

Opvallend is dat zo’n gebedsverbod vaak wordt gelegitimeerd met een beroep op ‘neutraliteit’: toestaan van zichtbare religieuze uitingen, zoals bidden, zou de indruk wekken dat één levensbeschouwing overheerst. Daarmee zou het neutrale karakter van de school onder druk komen te staan. Dit beroep op ‘neutraliteit’ roept echter vragen op. Wat verstaat men onder ‘neutraliteit’? Wat betekent het om respect voor levensbeschouwelijke diversiteit te onderwijzen als onderdeel van de verplichte burgerschapsopdracht, wanneer religieuze uitingen tegelijkertijd worden ontmoedigd of zelfs verboden? In dit artikel onderzoeken we hoe een beroep op neutraliteit in de omgang met levensbeschouwelijke diversiteit op scholen bestaande machtsstructuren kan verhullen en reproduceren. We pleiten voor een machtssensitieve pedagogiek als noodzakelijk alternatief.

We onderzoeken in paragraaf 2 enkele casussen rondom gebedsverboden en laten zien hoe impliciete normativiteit en machtsverhoudingen daarin een rol (kunnen)

spelen. Daarbij wijken we af van meer gebruikelijke benaderingen van levensbeschouwelijke diversiteit waarin de vraag naar onderliggende normativiteit en machtsverhoudingen vaak onderbelicht blijft (Edwards 2018). In paragraaf 3 bespreken we hoe het begrip 'neutraliteit' in deze casussen functioneert. Vervolgens verkennen we in paragraaf 4 vanuit een kritisch-historisch perspectief de rol van protestants-christelijke normativiteit in de benadering van levensbeschouwelijke diversiteit in Nederland (Pieterse en Stegeman 2025). We laten zien hoe (post-)christelijke normativiteit samenhangt met ideeën over witheid en 'Nederlanderschap'. We laten ook zien hoe deze normativiteit binnen een geseculariseerde samenleving doorwerkt in opvattingen over religie als privézaak en burgerschap (Asad 2003; Mahmood 2009). In paragraaf 5 doen we een aanzet tot een alternatieve benadering waarin we machts-sensitiviteit, levensbeschouwing, pedagogiek en burgerschap met elkaar verbinden. We sluiten aan bij pedagogische tradities zoals Paulo Freire's kritische pedagogiek (1970) en pleiten voor een benadering van levensbeschouwelijke diversiteit waarbij scholen niet alleen bijdragen aan levensbeschouwelijke kennis en wederzijds begrip, maar ook aan bewustwording van machtsverhoudingen en solidariteit. In paragraaf 6 sluiten we af met een reflectie op hoe onze benadering zich verhoudt tot activisme in de klas.

2 Het gebedsverbod op Nederlandse scholen

In deze paragraaf analyseren wij enkele casussen rond gebedsverboden op Nederlandse scholen om te concretiseren hoe macht en normativiteit een rol spelen bij de omgang met levensbeschouwelijke diversiteit in het Nederlandse onderwijs. Het gebedsverbod dat sommige Nederlandse scholen hanteren is, voor zover wij weten, nog niet systematisch wetenschappelijk onderzocht. Daarom baseren wij onze analyse in dit artikel primair op berichtgeving uit de media. De discussie over bidden op scholen is niet nieuw: al in 2000 stapten twee islamitische leerlingen naar Stichting Meldpunt Discriminatie omdat hun openbare school weigerde een klaslokaal voor gebed beschikbaar te stellen. De Commissie Gelijke Behandeling (inmiddels het College voor de Rechten van de Mens) oordeelde destijds dat de school niet wettelijk verplicht kon worden een klaslokaal beschikbaar te stellen, maar leerlingen ook niet mag verbieden te bidden op school.

Recent kwam deze discussie opnieuw onder de aandacht nadat Muslim Rights Watch Nederland en Moslim Empowerment Tilburg via sociale media het bericht verspreidden dat een leerling op een Tilburgse school werd gedwongen om te stoppen met bidden (Van Hest 2025). Ook op een mbo-school in Rotterdam kwamen berichten naar buiten over medewerkers die hun gebed niet mochten uitvoeren (Subaşı 2024). Naar aanleiding van de berichten uit Tilburg hield NOS Stories een

brede enquête onder scholieren via Instagram en TikTok. Zo'n 1300 middelbare scholieren reageerden op de vragenlijst. 375 scholieren van ruim 180 middelbare scholen meldden dat zij niet mochten bidden op school en soms zelfs werden gestraft als ze dat toch deden. 60 procent van de scholen waarop dit gemeld werd, zijn openbare scholen (Van Spronsen en Van Hulzen 2025).¹

Het gebedsverbod werd in de berichtgeving gemotiveerd en onderbouwd met verschillende argumenten. Het bestuur van een openbare mbo-school in Rotterdam verzocht directeuren om biddende werknemers aan te spreken en geen gebedsruimte beschikbaar te stellen, en gebruikte het argument dat de school 'op dit moment een neutrale plek [wil] zijn, voor alles en iedereen' (Subaşı 2024). Verder lichtte de directeur van de mbo-school toe dat het 'niet zo [is] dat moslims absoluut niet zouden kunnen bidden. In het islamitische geloof zijn er verschillende manieren om dat te doen. Dat is niet alleen met het gebedskleed uitrollen en noem maar op. Dat kan ook op de wijze van het christelijke geloof, alleen dan met een ander handgebaar. Daar verdiepen we ons echt wel in' (Subaşı 2024).² Op een katholieke school in Tilburg zei de directeur: 'Wij hebben niet de ruimte om bidden te faciliteren. Dat willen we ook niet want dat is niet onze opdracht. Wij zijn een school en daar wordt geleerd. (...) Religie is een privéaangelegenheid' (Van Hest 2025). Deze directeur gebruikte het neutraliteitsargument niet expliciet, maar verwees impliciet naar neutraliteit door te stellen dat religie binnen de privésfeer thuishoort, en dus niet op school. Tegelijk gaf de directeur aan dat er binnen de school wel ruimte is voor gebedspraktijken die minder lichamelijk zijn: het staat volgens hem 'iedere leerling vrij om de ogen te sluiten en aan God te denken'. In de berichtgeving gaat het in de meeste gevallen over het islamitisch gebed, maar volgens de enquête van NOS Stories gaven ook enkele christelijke leerlingen aan last te ervaren omdat bidden niet mag en behoefte te hebben aan een aparte ruimte om te bidden.

Deze casussen raken aan de kern van het Nederlandse onderwijssysteem, waarin zowel openbare als bijzondere scholen – elk met hun eigen grondslag – binnen wettelijke kaders (met name grondwetsartikel 23) vorm mogen geven aan onderwijs, inclusief de omgang met religieuze expressie. Zowel openbare als bijzondere scholen vallen onder de eerdergenoemde burgerschapsopdracht, die onder andere inhoudt dat alle leerlingen kennis en respect voor levensbeschouwelijke diversiteit moeten ontwikkelen. Openbare scholen zijn daarbij wettelijk verplicht een open karakter te bewaren, dat wil zeggen dat ze niet verbonden zijn aan een specifieke levensbeschouwing (Boender en Franken 2022, 179). Veel openbare scholen omschrijven hun identiteit als 'actief-pluralistisch', wat wil zeggen dat zij zich eraan committeren actief en bewust aandacht te schenken aan de diversiteit in de samenleving, inclusief de levensbeschouwelijke diversiteit (VOS/ABB en Vereniging Openbaar Onderwijs

2019, 12). De wet schrijft actieve pluriformiteit niet expliciet voor, maar de bestaande kaders kunnen wel zo worden geïnterpreteerd, bijvoorbeeld via de Grondwet (art. 23), de Wet op het primair/voortgezet onderwijs en de burgerschapsopdracht. Daarin staat dat openbaar onderwijs zo wordt 'gegeven dat ieders godsdienst of levensovertuiging wordt geëerbiedigd' (art. 2.3, WVO 2020; art. 46, WPO) en dat leerlingen dienen te leren om respectvol om te gaan met levensbeschouwelijke diversiteit (art. 2.2, lid 1, onderdeel c, WVO 2020; art. 8, lid 3, onderdeel a, WPO). Tegelijk staat de wet ook een minimalistische invulling toe, waarbij scholen zich beperken tot het formeel eerbiedigen van ieders levensovertuiging, zonder dit actief pedagogisch of levensbeschouwelijk vorm te geven. Openbare scholen in het voortgezet onderwijs zijn niet verplicht om levensbeschouwing als apart vak aan te bieden. Wel zijn zij wettelijk verplicht (evenals bijzondere scholen) aandacht te besteden aan religie, levensbeschouwing en maatschappelijke waarden, maar dit is doorgaans geïntegreerd binnen vakken als geschiedenis, maatschappijleer of in mentorlessen. Sinds 1985 is kennis over geestelijke stromingen een verplicht onderdeel van het primair onderwijs, vastgelegd in de kerndoelen (zie kerndoel 38, Besluit vernieuwde kerndoelen WPO³). Op openbare basisscholen hebben ouders bovendien het wettelijke recht om vormingsonderwijs aan te vragen binnen een specifieke levensbeschouwelijke traditie. Zij kunnen kiezen uit boeddhistisch, hindoeïstisch, humanistisch, islamitisch, joods, katholiek of protestants vormingsonderwijs, dat wordt aangeboden binnen de reguliere schooltijd (Bakker en Ter Avest 2014, 413). Op circa 54 procent van de openbare scholen wordt in de praktijk dit vormingsonderwijs gegeven (Oostdijk 2022, 85).

Bijzondere scholen met een levensbeschouwelijke grondslag (zoals protestantse, katholieke, joodse, islamitische en hindoeïstische scholen) kunnen de verplichte burgerschapsopdracht combineren met de bijzondere identiteit van hun school door één levensbeschouwing centraal te stellen en ook aandacht te besteden aan andere levensbeschouwingen. Op dit moment bezoekt meer dan 70 procent van de leerlingen in het voortgezet onderwijs een bijzondere school (Centraal Bureau voor de Statistiek 2025). Deze scholen zijn zelden homogeen; slechts een klein deel van de scholen laat uitsluitend leerlingen of docenten toe die binnen de eigen denominatie passen (Wardekker en Miedema 2001, 43; Bertram-Troost et al. 2015, 216). De meeste bijzondere scholen zijn in naam katholiek of protestants-christelijk maar functioneren – met name in stedelijke gebieden – in een context van toenemende diversiteit, secularisering en globalisering. In de praktijk zijn deze scholen wat betreft leerlingenpopulatie, personeel en uitstraling nauwelijks te onderscheiden van openbare scholen (Elsenaar 2022, 252).

In de berichtgeving over het gebedsverbod wordt vaak geen onderscheid gemaakt tussen openbare of bijzondere scholen met levensbeschouwelijke grondslag, maar juridisch is er wel een verschil. In reactie op deze berichtgeving stelde het College voor de Rechten van de Mens met een verwijzing naar de eerdere genoemde zaak dat openbare scholen gebed niet hoeven te faciliteren, maar het ook niet expliciet mogen verbieden. Bijzondere scholen mogen wel regels stellen rond religieuze gebruiken, maar mogen niet zomaar bepaalde uitingen verbieden, tenzij zij kunnen aantonen dat die in strijd zijn met de religieuze waarden van de school (Van Spronsen en Van Hulzen 2025).

3 Neutraliteit in de omgang met levensbeschouwelijke diversiteit

De eerdergenoemde casussen laten zien dat, hoewel ‘neutraliteit’ geen wettelijk verankerde term is en meestal ook niet voorkomt in visiestukken van het openbaar of bijzonder onderwijs, scholen met een gebedsverbod er soms expliciet naar verwijzen of dit impliciet doen door religie als privézaak te presenteren (en dus niet passend binnen de school). ‘Neutraliteit’ in het onderwijsbeleid kan op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. Van der Burg (2011) maakt een onderscheid tussen *exclusieve* en *inclusieve* neutraliteit. Exclusieve neutraliteit wil zeggen dat scholen ernaar streven om zichtbare religieuze praktijken uit de schoolcontext te weren. Een voorbeeld van exclusieve neutraliteit is het Franse model van *laïcité*, waarin kerk en staat strikt gescheiden zijn en levensbeschouwelijke uitingen op staatsscholen verboden zijn. Deze benadering staat op gespannen voet met de eerdergenoemde Nederlandse onderwijswetgeving die (openbare) scholen verplicht levensbeschouwelijke diversiteit te respecteren. Binnen de Nederlandse onderwijsliteratuur bestaat ook de relatieve consensus dat elke vorm van onderwijs, zowel openbaar als bijzonder, subjectief en gekleurd is en dat *exclusieve* neutraliteit niet wenselijk of mogelijk is (cf. Ter Avest en Bakker 2020, 66). Toch tonen de casussen van de gebedsverboden dat die scholen regelmatig een exclusieve invulling van neutraliteit hanteren, ondanks de wetgeving en de consensus in de literatuur.

De casussen laten ook zien waarom exclusieve neutraliteit onmogelijk is. Onder het mom van neutraliteit wordt hier een norm centraal gesteld die voortkomt uit een lange christelijke geschiedenis (Swamy 2016, 1). Praktijken die onopvallend en individueel zijn – en, zoals we later zullen zien, passen binnen het protestants-christelijk en seculier referentiekader – worden vaak wél toegestaan en als neutraal gezien, terwijl rituelen die collectief en fysiek zichtbaar zijn eerder als ‘problematisch’ of ‘onacceptabel’ worden bestempeld (Moyaert 2023, 4). Tegelijkertijd worden juist collectieve praktijken zoals het vieren van feestdagen als Kerstmis en Pasen met speciale activiteiten, inclusief christelijke symboliek zoals kerstverhalen, kerstbomen en

paasvieringen, wél genormaliseerd, ook op openbare scholen. Daarnaast zijn schoolvakanties afgestemd op de christelijke kalender (cf. Schlosser 2003, 48-49).

Een andere benadering van neutraliteit is de zogenoemde *inclusieve* neutraliteit (Van der Burg 2011). Deze benadering streeft ernaar actief ruimte te bieden aan alle levensbeschouwingen, zonder voorkeur voor één traditie. Inclusieve neutraliteit wordt op openbare scholen vaak actieve pluriformiteit genoemd (Heijstek-Hofman et al. 2024, 149). Bijzondere scholen, zoals katholieke of protestants-christelijke, spreken niet van 'inclusieve neutraliteit', omdat dit haaks staat op hun confessionele grondslag. Wel kan inclusiviteit vorm krijgen op deze scholen door het streven naar een open en inclusieve omgang met levensbeschouwelijke diversiteit. Een voorbeeld hiervan is de 'katholieke dialoogschool' (Boeve 2025).

Scholen die zich graag beroepen op inclusieve neutraliteit of actieve pluriformiteit maken dat in de praktijk echter niet altijd waar. Gelijke aandacht voor andere religies dan de christelijke ontbreekt vaak. Bovendien, zonder reflectie op machtsverhoudingen en impliciete levensbeschouwelijke normen, kunnen ogenschijnlijk inclusieve benaderingen alsnog uitsluitende effecten hebben. Dat blijkt in de casussen van gebedsverboden, waar neutraliteit wordt gepresenteerd als inclusief ('iedereen mag bidden'), maar in de praktijk religieuze expressie alleen wordt toegestaan in vormen die aansluiten bij de dominante, christelijk geïnspireerde traditie. Zo wordt in een van de eerder genoemde casussen het islamitisch rituele gebed (*salaat*) op school verboden, terwijl minder lichamelijke vormen van gebed, zoals het islamitisch smeekgebed (*du'a*) met handgebaar wel de ruimte krijgen. Een beroep op inclusieve neutraliteit of inclusiviteit kan dus verhullend werken.

Bovenstaande verkenning sluit aan bij eerder onderzoek dat laat zien hoe dominante benaderingen van levensbeschouwelijke diversiteit zich veelal richten op kennisoverdracht over religies of het bevorderen van wederzijds begrip via dialoog, zonder maatschappelijke machtsverhoudingen en normatieve kaders te bevragen (Visser et al. 2023; 2024). Zulke benaderingen hebben onvoldoende oog voor de vraag wie bepaalt wat als gepast of 'neutraal' geldt, welke religieuze vormen en uitingen worden geproblematiseerd en hoe deze normen historisch zijn gevormd (Moyaert 2022; 2023). In plaats daarvan pleiten wij voor een machtssensitieve benadering die zich bewust afzet tegen deze dominante kaders. Onderdeel van deze benadering is bewustwording van hoe een protestants-christelijk en seculier referentiekader – dat in onze tijd vaak als neutraal wordt gezien – zich historisch heeft gevormd binnen Nederland en het Nederlandse onderwijs in het bijzonder.

4 (Post-)christelijke normativiteit in het Nederlandse onderwijs

In deze paragraaf willen we, zonder een volledige historische schets te geven, inzichtelijk maken hoe het protestantisme, in het bijzonder het calvinisme, als ‘ware godsdienst’ een belangrijke en normatieve rol speelde in de vorming van Nederland als natie. We onderzoeken daarbij hoe het protestantisme een rol speelt in processen van racialisering, in het Nederlandse onderwijssysteem en in de ontwikkeling van burgerschapsidealen. Om het hedendaagse discours over levensbeschouwelijke diversiteit binnen het onderwijs goed te kunnen begrijpen, is kennis van deze historische achtergrond nodig. De termen protestantisme, protestants-christendom en calvinisme gebruiken we hieronder voor het gemak als synoniemen.

Protestantse natie

Historisch gezien ontwikkelde Nederland zich vanuit de Opstand (1568-1648) tegen het katholieke Spanje tot een zelfstandige natie. Die natie was nadrukkelijk protestants: in de Republiek werd het protestantisme gezien als de enige ware godsdienst en de basis van de Nederlandse identiteit. Hoewel ze een minderheid waren, hadden protestanten een dominante positie van waaruit zij richting gaven aan samenleving en onderwijs. Ook toen tijdens de verlichting orthodoxe protestanten hun dominante positie verloren ten gunste van verlichte protestanten, werd het protestantisme nog steeds gezien als een voorwaarde voor beschaving en democratie (Pieterse en Stegeman 2025). Het onderwijs speelde een cruciale rol in de natievorming, net als in andere West-Europese staten (Sunier 2004, 554). Het protestantisme werd geassocieerd met beschaving en rationaliteit. Het richtte zich op het geestelijke (en niet op het lichamelijke), op het individu (en niet op het collectief) en het was rationeel (en niet emotioneel), en werd daarom gezien als ‘goede godsdienst’ (Westerduin 2023, 80-81; Pieterse en Stegeman 2025, 28, 78-79, 93, 94, 170). We zullen later zien hoe noties over ‘goede religie’ in een aangepaste vorm doorwerken in het heden.

Het ‘ware geloof’ en racialisering

Hoewel de Republiek relatief tolerant was, werden Joden en katholieken vanuit het protestantse idee van Nederlanderschap gezien als een bedreiging voor de zuiverheid van het ware geloof en de nationale identiteit.⁴ Zo adviseerde Hugo de Groot – jurist, theoloog en grondlegger van het volkenrecht – in 1615 de Staten van Holland en West-Friesland om Joodse en christelijke kinderen gescheiden te onderwijzen om vermeende invloed van Joodse op christelijke kinderen te voorkomen (Pieterse en Stegeman 2025, 69). Het advies van de relatief ruimdenkende De Groot zou nooit worden uitgevoerd, maar is veelzeggend. Ook het katholicisme bleef vanuit een protestantse bril gelden als staatsgevaarlijk en als bedreiging voor de natie, ondanks de grondwettelijke gelijkstelling in 1848 (Pieterse en Stegeman 2025, 57).

De emancipatie van zowel Joden als katholieken werd door liberale protestantse theologen gezien als een gevaar voor vooruitgang, waarvoor het protestantisme als voorwaarde gold (Pieterse en Stegeman 2025, 155-57).

Moslimgemeenschappen waren er in Nederland – los van de gekoloniseerde gebieden – tot de twintigste eeuw niet, maar moslims en Joden werden wel samen ondergebracht in de categorie ‘Semieten’, die als minderwaardig werd beschouwd. Calvinisme als ware godsdienst ging niet alleen over juiste leerstellingen, het was verbonden met noties van rationaliteit en het vermogen het lichaam te beheersen (Pieterse en Stegeman 2025, 27, 39-42). Anderen, zoals Semieten, zouden niet of in mindere mate over die vermogens beschikken. Ook in het koloniale christendom in het algemeen, dus ook buiten het protestantisme, is het idee van de superioriteit van het christendom nauw verweven met processen van racialisering. Door de Europees-christelijke geschiedenis heen zijn niet-christelijke groepen steeds tot ‘de Ander’ gemaakt, die lichamelijk en geestelijk ondergeschikt was (Moyaert 2024; Westerduin 2023). Begin zeventiende eeuw omschreef de invloedrijke zeventiende-eeuwse theoloog Godefridus Udemans de ‘echte Nederlander’ als een witte calvinist (Pieterse en Stegeman 2025, 7). Dit illustreert hoe het protestantisme als ware godsdienst in de Nederlandse geschiedenis verweven was met Nederlandschap en met witheid als geracialiseerde constructie (Pieterse en Stegeman 2025).

Schoolstrijd

Het protestantisme speelde ook een belangrijke rol in de historische ontwikkeling van het Nederlandse onderwijssysteem. In de zeventiende eeuw was onderwijs er vooral op gericht kinderen tot goede calvinistische burgers te vormen. Daarom mochten alleen lidmaten van die kerk onderwijzer worden. Zo kon gewaarborgd worden dat op school ‘het ware geloof’ werd overgedragen, ongeacht de levensovertuiging van leerlingen. Kerk, staat en school waren dus nauw met elkaar verbonden (Pieterse en Stegeman 2025).

In de loop van de achttiende eeuw, toen de protestantse orthodoxie onder invloed van de verlichting terrein verloor, bleef het protestantisme zoals gezegd centraal staan als ‘goede religie’ en als fundament voor de staatsinrichting en vorming van goede burgers, al ging het nu om verlicht protestantisme (Pieterse en Stegeman 2025, 136-37). Het verlichte protestantse staatsonderwijs had tot doel kinderen te vormen tot beschaafde en vaderlandslievende burgers (Spoelstra 2016). Leerlingen werden opgevoed met ‘algemene christelijke en maatschappelijke deugden’ (Praamsma 2006, 1). Dit was tegen het zere been van orthodoxe protestanten en ook tegen dat van katholieken. Aangezien het na de Onderwijswet van 1848 iedereen vrij stond een school te beginnen, kozen zowel orthodoxe protestanten als katholieken

toen voor confessioneel onderwijs. Dat moesten ze wel zelf bekostigen (Rietveld-van Wingerden et al. 2003, 101-2). Uit onvrede onder andere daarover werd de zogenaamde Schoolstrijd uitgevochten. De liberalen kantten zich tegen de vrijheid van onderwijs omdat het de overdracht van burgerlijke waarden, voor hen het centrale doel van onderwijs, in gevaar zou brengen (Sunier 2004). Zij verzetten zich daarom hevig tegen de financiële gelijkstelling van bijzonder (confessioneel) en openbaar onderwijs. In 1917 en 1920 werd een compromis bereikt en werden onderwijsvrijheid en financiële gelijkstelling vastgelegd (Rietveld-van Wingerden et al. 2003, 104).

De schoolstrijd was mede een strijd over burgerschapsvorming, over het vormgeven van Nederlanderschap. De inrichting van het onderwijs houdt met andere woorden verband met hoe Nederland zichzelf ziet (Sunier 2004). In het heden is het onderwijs belast met de zogenaamde burgerschapsopdracht, die onder andere de bevordering van burgerschap en sociale cohesie inhoudt. Sinds 2006 stelt deze burgerschapswet ook dat leerlingen voorbereid moeten worden om deel te nemen aan een 'pluriforme samenleving' en wordt van scholen verwacht dat zij leerlingen 'democratische basiswaarden' onderwijzen. Onder deze basiswaarden worden bijvoorbeeld de vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid en begrip voor elkaar verstaan (Inspectie van het Onderwijs 2006). De wet wekt de indruk dat het ideaal van inclusie en gelijkheid is gerealiseerd, maar in de praktijk blijkt dat bepaalde groepen en levensbeschouwingen nog altijd structureel minder ruimte krijgen.

Voorwaardelijk burgerschap en de nieuwe schoolstrijd

Zoals we zagen was Nederlanderschap of Nederlands burgerschap in de loop van de Nederlandse geschiedenis voor bepaalde groepen aan voorwaarden gebonden (Sunier 2004, 553). Normatieve ideeën over goede religie, gekoppeld aan noties van beschaving en lichamelijkheid, speelden daarin een belangrijke rol. In onze tijd worden in het dominante discours inmiddels Joden en katholieken geïncludeerd. Sterker: al dan niet tegen wil en dank maken Joden onderdeel uit van de constructie 'joods-christelijke' waarden, traditie of beschaving (Topolski 2020; Pieterse en Stegeman 2025, 195-96). Die constructie suggereert ten onrechte dat Joden vanuit een gelijke positie hebben kunnen bijdragen aan de Nederlandse samenleving en verhuult daarmee de lange geschiedenis van (protestants) antisemitisme. Bovendien laat de constructie zien dat het beeld dat de Nederlandse samenleving in de jaren 1960 heeft afgerekend met religie en seculier is geworden, niet geheel juist is. Ontegenzeggelijk hebben ontkerkelijking en ontzuiling de Nederlandse samenleving diepgaand veranderd. Tegelijkertijd wijst Anya Topolski (2020, 72) erop dat het opvallend is dat juist een expliciet religieuze term als 'joods-christelijk' in verband kan worden gebracht met seculariteit. Het argument dat geloof een privezaak is, wordt klaarblijkelijk niet in stelling gebracht als publieke religieuze uitingen tot

de norm behoren. De notie van 'goede religie' gekoppeld aan beschaving is ook niet geheel verdwenen, maar is eerder getransformeerd. Tegenwoordig functioneert de notie 'joods-christelijk' als vermeende basis van democratische waarden, vrijheid en zelfbeschikking. Daartegenover wordt de islam vaak geconstrueerd als afwijkend, problematisch en moeizaam verenigbaar met democratie (Asad 2003).

Ook in het onderwijs zagen we dat de notie van 'goede religie' niet geheel is verdwenen. Deze notie heeft zich eerder getransformeerd tot een 'seculiere' culturele norm die neutraal lijkt, maar in de praktijk toch bepaalde groepen structureel bevoordeelt (Lauwers 2022). Die impliciete norm wordt zichtbaar in wat wel de 'nieuwe schoolstrijd' kan worden genoemd. Nu zijn het geen orthodoxe protestanten en katholieken die strijden voor een gelijke positie, maar wordt de vraag opgeworpen hoeveel ruimte islamitische geloofsuitingen moeten krijgen en of aparte islamitische scholen de integratie van moslims niet in de weg staan. De inzet van deze schoolstrijd is: moet artikel 23 niet worden beperkt, of zelfs afgeschaft? Bij de oprichting van een islamitische school eind jaren 1980 richtte het debat zich op (het gebrek aan) integratie van moslims in de Nederlandse samenleving (Sunier 2004, 562, 563). In de politiek noemde Frits Bolkestein begin jaren 1990 het christendom de basis van de Europese beschaving en plaatste in één beweging de islam tegenover die Europese waarden. De VVD-politicus vroeg zich af of moslims (migranten) zich wel zouden voegen naar de fundamentele westerse waarden (Pieterse en Stegeman 2025, 193-194). Paul Scheffer introduceerde daarna in 2000 de term 'multicultureel drama': de overheid zou meer moeten aandringen op integratie van moslims (Scheffer 2000).

De groei van islamitische scholen blijft onderdeel van een politiek debat, ondanks het feit dat deze scholen goed presteren, ook in het kader van 'integratie' (Driessen 2021). Sinds de Nederlandse overheid daarvoor in 2002 opdracht gaf, worden deze scholen door de inspectie onderzocht op de vraag of zij een bedreiging vormen voor de democratische rechtsstaat (Boender en Franken 2022, 190; Miah 2013). Dit extra toezicht maakte deel uit van een bredere beleidsontwikkeling, want de burgerschapsopdracht in het onderwijs en de Wet inburgering voor nieuwkomers kwamen tot stand in de nasleep van 9/11 en de moord op Theo van Gogh (2004), in een klimaat van zorgen over 'islamitisch terrorisme' maar ook van groeiende islamofobie. De burgerschapsopdracht (2006) legde scholen wettelijk de bevordering van 'actief burgerschap en sociale integratie' op, als een wijziging in bestaande onderwijswetten,⁵ terwijl de Wet inburgering (2007) nieuwkomers verplichtte te integreren door Nederlands te leren en kennis van de samenleving op te doen.⁶ Beide maatregelen werden in het publieke debat regelmatig in verband gebracht met islamitische migranten en scholen, waardoor de indruk ontstond dat ze vooral op hen waren gericht. Een voorbeeld van hoe burgerschap recent werd geïnstrumentaliseerd is de

casus van het islamitische Cornelius Haga Lyceum, dat in 2019 onterecht beschuldigd werd van extremisme. Daarbij werden een AIVD-ambtsbericht en een negatief inspectieoordeel door minister Slob gebruikt om via de burgerschapsopdracht druk uit te oefenen op het bestuur, zelfs met dreiging van stopzetting van de bekostiging (Vedder 2024). Bij de aanscherping van de burgerschapsopdracht in 2020 werd 'sociale integratie' vervangen door het inclusiever klinkende 'sociale cohesie',⁷ maar ook dit discours blijft open voor kritiek als de impliciet (post-)christelijke waarden en machtsverhoudingen niet worden bevraagd.

Belangrijk is op te merken dat impliciete ideeën over 'goede' en 'slechte' religie vaak niet expliciet of opzettelijk discriminerend zijn, maar zich subtiel manifesteren. Gloria Wekker (2020) beschrijft dit mechanisme in bredere zin als onderdeel van wat zij 'witte onschuld' noemt: het idee dat de samenleving neutraal en inclusief is, terwijl machtsstructuren en uitsluitingsmechanismen juist daardoor onbesproken blijven. Ook binnen het onderwijs leidt deze schijn van neutraliteit en gelijkheid ertoe dat de dominante norm – witheid verbonden met (vrijzinnig) protestantisme – zelden zichtbaar gemaakt wordt, laat staan bevraagd, terwijl afwijkingen daarvan – zoals islamitische gebedspraktijken – steeds opnieuw moeten worden gelegitimeerd. Door deze historisch gegroeide norm te erkennen, kunnen we beter begrijpen hoe het onderwijs bijdraagt aan het (re)produceren van ongelijkheid onder het mom van gelijkheid en burgerschap.

5 Naar een machtssensitieve benadering van levensbeschouwelijke diversiteit in het onderwijs

In de voorgaande paragraaf lieten we zien hoe het Nederlandse onderwijs historisch is gevormd door protestants-christelijke opvattingen over goede religie als voorwaarde voor goed burgerschap; opvattingen die ondanks secularisering hun normatieve waarde nog niet hebben verloren. Deze norm beïnvloedt niet alleen de omgang met levensbeschouwelijke diversiteit, maar ook (impliciete) opvattingen over goed burgerschap: wie vanzelfsprekend als volwaardig burger wordt gezien en wie slechts onder voorwaarden tot de Nederlandse gemeenschap behoort. In wat volgt verkennen wij hoe het onderwijs hier anders mee om kan gaan, op een manier die ongelijke machtsverhoudingen erkent én doorbreekt. Deze benadering noemen wij machtssensitief, en we lichten hieronder toe hoe deze benadering vorm kan krijgen in de burgerschapsvorming, pedagogiek en levensbeschouwelijke vorming. Ook gaan we in op individuele en collectieve verantwoordelijkheid en het belang van schurende gesprekken.

Transformatief-kritisch burgerschap

Een machtssensitieve benadering erkent allereerst dat onderwijs geen neutrale ruimte is, maar een plek waar bepaalde overtuigingen en praktijken historisch en institutioneel bevoorrecht zijn. Vanuit dit perspectief moet onderwijs niet alleen voorbereiden op participatie binnen bestaande maatschappelijke verhoudingen, maar ook ruimte scheppen om deze kritisch te bevragen en, waar nodig, te hervormen. Dit is ook het uitgangspunt van transformatief burgerschap: een burgerschapsbegrip dat inzet op maatschappelijke verandering, rechtvaardigheid en solidariteit (Banks 2017).

Transformatief burgerschap doorbreekt een meer conformistische of minimalistische invulling van burgerschap. Het gaat ook verder dan participatief of actief-burgerschap als dat enkel gericht is op 'meedoen' (Banks 2017; cf. McLaughlin 1992; McCowan 2009). In plaats van het omarmen van voorgeschreven standpunten staat kritisch bewustzijn centraal: het vermogen om als kritisch *subject* sociale structuren te analyseren en actief bij te dragen aan een meer rechtvaardige samenleving. Pedagogus Gert Biesta (2020) illustreert deze kritische subjectvorming met wat hij de Parks-Eichmann paradox noemt. Rosa Parks werd een icoon van rechtvaardigheid doordat zij een wet overtrad die segregatie in stand hield in de Verenigde Staten. Adolf Eichmann daarentegen gehoorzaamde de wetten van het naziregime en droeg zo bij aan de massamoord op miljoenen Joden, Roma en Sinti en mensen met een beperking evenals aan de systematische vervolging van communisten, politieke tegenstanders, homoseksuelen en Jehovah's Getuigen. Deze paradox maakt duidelijk dat goed burgerschap niet gelijkstaat aan gehoorzaamheid, maar vraagt om het vermogen tot moreel en kritisch handelen als *subjecten*. Joris Verheijen, auteur van *Revolutie in de schoolgang* (2025), biedt een radicaal-romantische en emancipatorische visie op Bildung en vult Biesta's interpretatie van de paradox aan op een wijze die wij onderschrijven. Volgens Verheijen ziet Biesta de politieke dimensie van het verhaal over het hoofd: Parks' daad was niet slechts een individuele morele keuze, maar ook het resultaat van collectieve voorbereiding, subversieve scholing (over *black history*) en een langdurige politieke strijd gericht op maatschappelijke transformatie (Verheijen 2025, 250-51).

Kritische pedagogiek

Deze invulling van pedagogiek en burgerschap sluit aan bij de kritische pedagogiek van Paulo Freire (1970) die het dominante *banking model* van onderwijs bekritiseerde. In plaats van passieve kennisoverdracht pleitte hij voor *problem-posing education*. Daarin dienen maatschappelijke problemen als vertrekpunt voor gezamenlijke reflectie en dialoog tussen docent en leerlingen. In deze benadering staat het ontwikkelen van kritisch bewustzijn (*conscientização*) centraal, bij leerlingen maar

ook in de eerste plaats bij docenten en schoolleiders. Een machtssensitieve benadering vraagt om bewustzijn van docenten en schoolleiding van de normatieve lading die achter ogenschijnlijk neutrale theoretische kennis ligt. Het vraagt om bewustzijn van hun eigen positionaliteit en om een dialogische lespraktijk waarin ook tussen docent en leerling gelijkwaardigheid wordt nagestreefd, zonder de bestaande machtsverhouding te ontkennen. Docenten en schoolleiders kunnen bijdragen aan verandering door zich bewust te worden van impliciete normativiteit en gemarginaliseerde perspectieven zichtbaar en hoorbaar te maken (Fricker 2007). De stemmen van docenten en schoolleiders worden vanwege hun positie immers sneller gehoord en serieus genomen dan die van leerlingen.

Levensbeschouwing als inspiratiebron

Welke rol spelen religie en levensbeschouwing in deze benadering? Levensbeschouwing is niet slechts een *object* van tolerantie, maar kan ook een *bron* zijn van morele verbeelding, verzet en solidariteit. In eerder onderzoek is dan ook bepleit om levensbeschouwing niet te marginaliseren, maar te integreren in burgerschapsvorming (Miedema en Bertram-Troost 2008; Miedema et al. 2013; Bakker en Heijstek-Hofman 2019). Levensbeschouwing ondersteunt niet alleen de persoonsvorming van leerlingen – het ontwikkelen van een moreel en identitair kader – maar ook hun vermogen om met verschil om te gaan (Bertram-Troost en Miedema 2017, 253). Religie wordt daarmee niet gereduceerd tot een privézaak, maar gezien als bron van solidariteit, rechtvaardigheid en maatschappelijk engagement (Kanpol 1996; Neumann 2011). In het Nederlandse klaslokaal betekent dit dat leerlingen zich mogen ontwikkelen tot subjecten die, geïnspireerd door hun eigen levensbeschouwelijke bronnen, leren zich te verhouden tot de vraag hoe een rechtvaardige, inclusieve samenleving eruit ziet. Verschillende onderzoekers spreken daarom van *interfaith solidarity* en *co-resistance*: het gezamenlijk verzetten van mensen in verschillende posities tegen onrecht, over religieuze en levensbeschouwelijke verschillen heen, maar ook geïnspireerd door verschillende religieuze en levensbeschouwelijke bronnen (Edwards 2021; Syeed 2020; Ezzani en Brooks 2019).

Individuele en collectieve verantwoordelijkheid

Docenten kunnen leerlingen in staat stellen maatschappelijke machtsstructuren te herkennen, maar ook hun eigen positie daarbinnen te begrijpen, te bevragen en te versterken. Een machtssensitieve benadering legt een grotere individuele en collectieve verantwoordelijkheid bij degenen die dicht bij de norm staan (Allen 2008, 164; Edwards 2006). De grootste macht voor verandering ligt immers bij de dominante groep. Gemarginaliseerde groepen zijn zich vaak bewuster van machtsstructuren en verzet vanuit deze groepen is ook altijd aanwezig. Ook in de moslimgemeenschap is dit zichtbaar, zoals in het werk van de inmiddels overleden Mohammed Rabbæ,

die zich sinds de jaren 1970 inzetten voor de rechten van (islamitische) migranten en andere minderheden. Recenter zetten verschillende *grassroots* organisaties zich in voor een gelijkwaardige positie van moslims in de samenleving. Enkele voorbeelden zijn, naast de eerdergenoemde Muslim Rights Watch Nederland en Moslim Empowerment Tilburg, het Platform Bewust Moslim, het Collectief Jonge Moslims, Meld Islamofobie, het Collectief tegen Islamofobie en Discriminatie, en het Moslim Archief. Deze en andere initiatieven illustreren de inzet van gemarginaliseerde groepen om plekken van verzet tegen structurele ongelijkheid te creëren. Onderwijs kan dit proces stimuleren door een ruimte te bieden waarin bewustwording van onrecht en handelingsvermogen hiertegen kan groeien (Allen 2008, 164).

In dit kader lijkt de oproep van het LAKS (Landelijk Actie Komitee Scholieren) aan leerlingen die niet mogen bidden om hun stem te laten horen op het eerste gezicht positief, omdat het leerlingenparticipatie stimuleert en hen bewust maakt van hun rechten. Tegelijk laat deze oproep zien waar het wringt vanuit een machtssensitieve benadering: de verantwoordelijkheid wordt vooral gelegd bij degenen die al gemarginaliseerd worden. Juist leerlingen, docenten en schoolleiders die tot de dominante groep behoren, zouden moeten worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid om solidariteit te tonen in het bestrijden van uitsluiting en het verdedigen van het recht op religieuze expressie. Een machtssensitieve benadering benadrukt dan ook een *collectieve* verantwoordelijkheid en interlevensbeschouwelijke solidariteit. Wat dat betreft kunnen openbare, maar ook katholieke en protestants-christelijke scholen met een divers en openbaar karakter veel leren van islamitische scholen. Onderzoek van Marietje Beemsterboer (2021) en Orhan Ağırdağ (2020) laat namelijk zien dat islamitische scholen er vaak in slagen een leeromgeving te bieden waarin religieuze identiteit wordt erkend en ruimte krijgt, in plaats van te worden gemarginaliseerd of onderdrukt. Dit draagt bij aan het zelfvertrouwen van leerlingen en de opbouw van sociaal kapitaal. Bovendien bereiden deze scholen hun leerlingen voor op participatie in de Nederlandse samenleving en ondersteunen zij tegelijkertijd hun levensbeschouwelijke ontwikkeling. Die dubbele oriëntatie biedt potentieel voor levensbeschouwelijk geïnspireerd burgerschap: geworteld, kritisch en maatschappelijk betrokken.

Schurende gesprekken

Bij het omgaan met levensbeschouwelijke diversiteit mag het soms ook best schuren. Dialogisch lesgeven is vaak spannend, zeker bij levensbeschouwelijke, ethische, politieke of andere gevoelige thema's, omdat de uitkomst onzeker is. Daarom wordt in gesprekken over ongelijkheid en religie vaak de nadruk gelegd op harmonie en veiligheid in het klaslokaal (Arao en Clemens 2013). Deze nadruk op veiligheid kan echter een obstakel vormen voor het aangaan van noodzakelijke, maar ongemakkelijke

gesprekken (Boostrom 1998; Flensner en Von Der Lippe 2019). Voor leerlingen die van de norm afwijken is onderwijs vaak al onveilig; zij moeten zich verdedigen en krijgen te maken met impliciete of expliciete vormen van discriminatie (Leonardo en Porter 2010). In plaats daarvan pleiten steeds meer onderzoekers en docenten voor een *brave space*, een moedige ruimte (Arao en Clemens 2013). Een moedige ruimte erkent pijn, ongelijkheid en ongemak, en nodigt deelnemers uit om kritisch te reflecteren op wat nodig is om dat ongemak aan te gaan, met name deelnemers die dichter bij de norm staan (Visser 2025a; 2025b). Juist gesprekken die niet harmonieus zijn, maar waarin het schuurt en botst, zijn plekken waar geoefend wordt met transformatief burgerschap en democratie (Lozano Parra et al. 2021). Onderwijs is in deze benadering dus geen ruimte waar consensus centraal staat, maar een plek waar conflict betekenisvol gemaakt wordt.

6 Activisme in de klas?

Een machtssensitieve benadering van levensbeschouwelijke diversiteit blijft niet zonder kritiek. Een veelgehoord tegenargument is dat zij activistisch zou zijn: onderwijs zou neutraal moeten blijven en zich moeten onthouden van politieke of ideologische stellingname, zodat leerlingen zelf hun oordeel kunnen vormen. Deze kritiek miskent echter dat ook zogenaamd neutraal onderwijs altijd al normatief gekleurd is en onvermijdelijk morele, sociale, maar ook politieke en levensbeschouwelijke waarden overbrengt. Wij hebben in dit artikel laten zien hoe ook ogenschijnlijk neutrale benaderingen van levensbeschouwelijke diversiteit op school gevormd zijn door een lange geschiedenis van (post-)christelijke normativiteit en hoe macht daarin een rol speelt. Juist door deze normativiteit te expliciteren, biedt een machtssensitieve benadering ruimte voor leerlingen om hun eigen oordeel te vormen. Een machtssensitieve benadering schrijft niet voor wát leerlingen of leraren moeten denken, maar opent ruimte voor een kritisch gesprek over maatschappelijke structuren (Walzer 2012). Waar andere visies neutraliteit claimen, erkent een machtssensitieve benadering haar normatieve karakter, gericht op het bestrijden van ongelijkheid en het bevorderen van een meer rechtvaardige, inclusieve samenleving. We pleiten voor actieve zichtbaarheid van alle levensbeschouwelijke uitingen – religieus en niet-religieus – en andere vormen van diversiteit mits deze niet discriminerend of antidemocratisch zijn. Niet elke vorm van diversiteit hoeft geaccepteerd of gefaciliteerd te worden, maar wel verdient elke vorm serieuze overweging op basis van rechtvaardige, inclusieve en machtssensitieve criteria. Daarbij gaat het er niet alleen om abstracte gelijkheid te waarborgen, maar juist om oog te hebben voor de ongelijke machtsposities tussen groepen en deze structuren te transformeren. Zo kan een school die inclusiviteit claimt niet alleen ruimte bieden aan religieuze praktijken zoals gebed, maar ook erkennen dat christelijke uitingen vaak vanzelfsprekend

zijn terwijl islamitische praktijken structureel minder ruimte krijgen. Politieke diversiteit kan zichtbaar worden gemaakt in een debatclub, mits daarin niet alleen de dominante meerderheidsstandpunten klinken, maar ook gemarginaliseerde stemmen een plaats krijgen. En waar heteroseksualiteit impliciet de norm vormt, kan een GSA-kamer of safe space LHBTIQ+-leerlingen juist de zichtbaarheid en veiligheid bieden die meestal op school ontbreekt. In die zin gaat 'machtssensitieve inclusiviteit' verder dan 'inclusieve neutraliteit': ze maakt machtsverschillen zichtbaar en beoogt de onderliggende structuren te transformeren.

Een machtssensitieve benadering is wat ons betreft dan ook geen ideologische keuze, maar een pedagogische opdracht: een noodzakelijke voorwaarde voor burgerschapsonderwijs dat recht doet aan diversiteit in alle vormen in een samenleving die steeds diverser wordt. In dat licht is de vraag naar het bidden op school niet slechts een organisatorisch probleem, maar een pedagogisch moment voor machtssensitieve reflectie en voor de ontwikkeling van gelijkwaardiger onderwijs als oefenplaats voor democratie.

Noten

- 1 Schoolleiders in de berichtgeving gebruikten verschillende motivaties om het gebedsverbod te onderbouwen, zoals 'neutraal' te willen zijn of 'religie als privéaangelegenheid' te zien. We kunnen op basis van de berichtgeving niet concluderen of deze motieven verschillend zijn voor openbare of bijzondere scholen.
- 2 De directeur verwijst hier vermoedelijk naar de *du'a*, een smeekgebed dat inderdaad gelijkenissen vertoont met christelijk gebed. Veel moslims zelf zien de *du'a* echter niet als vervanging voor de *salaat* (het rituele gebed).
- 3 *Staatsblad* 2005, nr. 551. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2005-551.html>.
- 4 We schrijven in deze paragraaf 'Joden' met hoofdletter omdat het zowel verwijst naar een religieuze als etnische identiteit.
- 5 *Staatsblad* 2005, nr. 678. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2005-678.html>.
- 6 *Staatsblad* 2006, nr. 625. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2006-625.html>.
- 7 *Kamerstukken II* 2019/20, 35 352, nr. 6. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-35352-6.html>.

Literatuur

- Ağirdağ, Orhan. 2020. *Onderwijs in een gekleurde samenleving: Pleidooi voor een rechtvaardige school*. Epo.
- Allen, Amy. 2008. "Power and the politics of difference: Oppression, empowerment, and transnational justice." *Hypatia* 23 (3): 156-72.
- Arao, Brian, en Kristi Clemens. 2013. "From Safe Spaces to Brave Spaces: A New Way to Frame Dialogue Around Diversity and Social Justice." In *The Art of Effective Facilitation: Reflections From Social Justice Educators*, geredigeerd door Lisa M. Landreman. Routledge.
- Asad, Talal. 2003. *Formations of the secular: Christianity, Islam, modernity*. Stanford University Press.
- Bakker, Cok, en Ina Ter Avest. 2014. "Coming Out Religiously: Life Orientation in Public Schools." *Religious Education* 109 (4): 407-23. <https://doi.org/10.1080/00344087.2014.924774>.

- Bakker, Eline, en Angelique Heijstek-Hofman. 2019. "Levensbeschouwing: dé basis voor burgerschapsvorming." *Religie & Samenleving* 14 (2): 210-21.
- Banks, James A. 2017. "Failed Citizenship and Transformative Civic Education." *Educational Researcher* 46 (7): 366-77. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>.
- Beemsterboer, Marietje. 2021. *Islamitisch basisonderwijs in Nederland*. Leiden University Press.
- Bertram-Troost, Gerdien D., en Siebren Miedema. 2017. "Fostering Religious Tolerance in Education: The Dutch Perspective." In *Lived Religion and the Politics of (In)Tolerance*, geredigeerd door R. Ruud Ganzevoort en Srdjan Sremac. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43406-3_11.
- Bertram-Troost, Gerdien D., Siebren Miedema, Cees Kom en Ina Ter Avest. 2015. "A Catalogue of Dutch Protestant Primary Schools in the Secular Age: Empirical Results." *Religion & Education* 42 (2): 202-17. <https://doi.org/10.1080/15507394.2013.873315>.
- Biesta, Gert. 2020. "Can the Prevailing Description of Educational Reality be Considered Complete? On the Parks-Eichmann Paradox, Spooky Action at a Distance and a Missing Dimension in the Theory of Education." *Policy Futures in Education* 18 (8): 1011-25. <https://doi.org/10.1177/1478210320910312>.
- Boender, Welmoet, en Leni Franken. 2022. "Hoe geven we les in en over de islam? Islam op school in Vlaanderen en Nederland." *Religie & Samenleving* 18 (3): 173-97.
- Boeve, Lieven. 2025. *De katholieke dialoogschool. Van theorie naar praktijk en terug*. Pelckmans.
- Boostrom, Robert. 1998. "'Safe spaces': Reflections on an Educational Metaphor." *Journal of Curriculum Studies* 30 (4): 397-408. <https://doi.org/10.1080/002202798183549>.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. 2025. "Onderwijsinstellingen; grootte, soort, levensbeschouwelijke grondslag." Laatst gewijzigd 14 april 2025. <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/03753>.
- College voor de Rechten van de Mens. 2000. "De wederpartij maakt geen onderscheid op grond van godsdienst door te weigeren een lokaal ter beschikking te stellen om tijdens de pauze te bidden." <https://oordelen.mensenrechten.nl/oordeel/2000-51>.
- Driessen, Geert. 2021. "Islamic Primary Schools in the Netherlands: The Founding, the Debate, and the Outcomes." *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam* 4 (1): 18-31. <https://doi.org/10.31538/nzh.v4i1.10761>.
- Edwards, Keith E. 2006. "Aspiring Social Justice Ally Identity Development: A Conceptual Model." *NASPA Journal* 43 (4): 39-60.
- Edwards, Sachi. 2018. "Critical Reflections on the Interfaith Movement: A Social Justice Perspective." *Journal of Diversity in Higher Education* 11 (2): 164-81.
- Edwards, Sachi. 2021. "Building Solidarity with Religious Minorities: A Reflective Practice for Aspiring Allies, Accomplices, and Coconspirators." *Religion & Education* 48 (3): 284-304. <https://doi.org/10.1080/15507394.2020.1815933>.
- Elsenaar, Marcel. 2022. "Als je moslim bent op een christelijke school... Een reflectie op levensbeschouwelijk onderwijs over de islam op protestants-christelijke en katholieke scholen voor voortgezet onderwijs." *Religie & Samenleving* 17 (3): 250-68.
- Ezzani, Miriam, en Melanie Brooks. 2019. "Culturally Relevant Leadership: Advancing Critical Consciousness in American Muslim Students." *Educational Administration Quarterly* 55 (5): 781-811. <https://doi.org/10.1177/0013161x18821358>.
- Flensner, Karin K., en Marie von der Lippe. 2019. "Being Safe from What and Safe for Whom? A Critical Discussion of the Conceptual Metaphor of 'Safe Space'." *Intercultural Education* 30 (3): 275-88. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. Vertaald door Myra Bergman Ramos. Penguin Classics.
- Fricker, Miranda. 2007. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Heijstek-Hofman, Angelique, Monique van Dijk-Groeneboer en Marije Van Amelsvoort. 2024. "Balans in het burgerschapsvormingsonderwijs. Hoe ruimte te maken voor persoonsgerichte burgerschapsvorming in het openbaar voortgezet onderwijs." *Pedagogiek* 44 (2): 144-72. <https://doi.org/10.5117/PED2024.2.002.HEIJ>.

- Inspectie van het Onderwijs. 2006. "Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie." Staatscourant 2006, nr. 128, p. 13. <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2006-128-p13-SC75886.html>.
- Inspectie van het Onderwijs. 2025. "De Staat van het Onderwijs 2025." Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://open.overheid.nl/documenten/b3be2314-4c3d-4a2c-b85f-176563b1932f/file>.
- Kanpol, Barry. 1996. "Critical Pedagogy and Liberation Theology: Borders for a Transformative Agenda." *Educational Theory* 46 (1): 105-17.
- Lammers, Marleen. 2013. "Juist in het openbaar onderwijs. Over de aandacht voor levensbeschouwing op de openbare school." *Narthex* 13 (3): 41-46.
- Lauwers, A. Sophie. 2022. "Religion, Secularity, Culture? Investigating Christian Privilege in Western Europe." *Ethnicities* 23 (3): 403-25. <https://doi.org/10.1177/14687968221106185>.
- Leonardo, Zeus, en Ronald K. Porter. 2010. "Pedagogy of Fear: Toward a Fanonian Theory of 'Safety' in Race Dialogue." *Race Ethnicity and Education* 13 (2): 139-57. <https://doi.org/10.1080/13613324.2010.482898>.
- Lozano Parra, Saro, Cok Bakker en Lucien van Liere. 2021. "Practicing Democracy in the Playground: Turning Political Conflict into Educational Friction." *Journal of Curriculum Studies* 53 (1): 32-46. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1838615>.
- Mahmood, Saba. 2009. "Religious Reason and Secular Affect: An Incommensurable Divide?" *Critical Inquiry* 35 (4): 836-62. <https://doi.org/10.1086/599592>.
- McCowan, Tristan. 2009. *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*. Continuum.
- McLaughlin, T.H. 1992. "Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective." *Journal of Moral Education* 21 (3): 235-50. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>.
- Miah, Shamim. 2013. "'Prevent'ing Education: Anti-Muslim Racism and the War on Terror in Schools." In *The State of Race*, geredigeerd door Nisha Kapoor, Virinder S. Kalra en James Rhodes. Palgrave Macmillan.
- Miedema, Siebren, en Gerdien Bertram-Troost. 2008. "Democratic Citizenship and Religious Education: Challenges and Perspectives for Schools in the Netherlands." *British Journal of Religious Education* 30 (2): 123-32. <https://doi.org/10.1080/01416200701830970>.
- Miedema, Siebren, Gerdien Bertram-Troost en Wiel Veugelers. 2013. "Onderwijs, levensbeschouwing en het publiek domein. Inleiding op het themanummer." *Pedagogiek* 33 (2): 73-89. <https://doi.org/10.5117/PED2013.2.MIED>.
- Moyaert, Marianne. 2022. "Three Approaches to Teaching Religious Diversity: Toward Critical Interreligious/Interfaith Pedagogy." In *The Georgetown Companion to Interreligious Studies*, geredigeerd door Lucinda Mosher. Georgetown University Press.
- Moyaert, Marianne. 2023. "Critical Interreligious Education and the Deconstruction of Religion." In *From Interreligious Learning to Interworldview Education*, geredigeerd door Didier Pollefeyt. Peeters Publishers.
- Moyaert, Marianne. 2024. *Christian Imaginations of the Religious Other: A History of Religionization*. Wiley Blackwell.
- Neumann, Jacob W. 2011. "Critical Pedagogy and Faith." *Educational Theory* 61 (5): 601-19.
- Oostdijk, Eveline. 2022. "Leren zelf denken en samen leven. Humanistisch vormingsonderwijs op de openbare basisschool." Proefschrift, Universiteit voor Humanistiek.
- Pieterse, Saskia, en Janneke Stegeman. 2025. *Uitverkoren. Hoe Nederland aan zijn zelfbeeld komt*. Athenaeum.
- Praamsma, Jan Marten. 2006. "Vrij van ouders, kerk én staat? Over de meerduidigheid van het begrip 'onderwijsvrijheid'." Christelijke Hogeschool Ede.
- Rietveld-van Wingerden, Marjoke, Johan C. Sturm en Siebren Miedema. 2003. "Vrijheid van onderwijs en sociale cohesie in historisch perspectief." *Pedagogiek* 23 (2): 97-108.
- Scheffer, Paul. 2000. "Het multiculturele drama." *NRC Handelsblad*, 29 januari.

- Schlosser, Lewis Z. 2003. "Christian Privilege: Breaking a Sacred Taboo." *Journal of Multicultural Counseling and Development* 31 (1): 44-51.
- Spoelstra, Tamme. 2016. "Verbondsonderwijs Geschiedenis van het gereformeerd-vrijgemaakt onderwijs in Nederland tot 1985." Proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Subaşı, İffet. 2024. "Onrust onder Zadkine-personeel na verbod op bidden in de pauze: 'Je mag dit medewerkers niet ontnemen'." *Algemeen Dagblad*, 26 november. <https://www.ad.nl/rotterdam/onrust-onder-zadkine-personeel-na-verbod-op-bidden-in-de-pauze-je-mag-dit-medewerkers-niet-ontnemen~a92ca202/>.
- Sunier, Thijs. 2004. "Naar een nieuwe schoolstrijd?" *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 119 (4): 610-35.
- Sunier, Thijs. 2009. *Beyond the Domestication of Islam. A Reflection on Research on Islam in European Societies*. Oratie, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Swamy, Muthuraj. 2016. "'Religion' and 'World Religions': Some Contemporary Approaches." In *The Problem with Interreligious Dialogue: Plurality, Conflict and Elitism in Hindu-Christian-Muslim Relations*. Bloomsbury Academic.
- Syed, Najeeba. 2020. "Interreligious Learning and Intersectionality." In *Asian and Asian American Women in Theology and Religion*, geredigeerd door Pui-lan Kwok. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-36818-0_12.
- Ter Avest, Ina, en Cok Bakker. 2020. "Identiteit, een gegeven en in wording." In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, geredigeerd door Monique Van Dijk-Groeneboer. Landelijk Expertisecentrum voor Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs.
- Topolski, Anya. 2020. "The Dangerous Discourse of the 'Judeo-Christian' Myth: Masking the Race-Religion Constellation in Europe." *Patterns of Prejudice* 54 (1-2): 71-90. <https://doi.org/10.1080/0031322X.2019.1696049>.
- Van der Burg, Wibren. 2011. "Inclusive Neutrality in the Classroom." *Yearbook of the European Association for Education Law and Policy* 2011, *Erasmus Working Paper Series on Jurisprudence and Socio-Legal Studies* 11-01. <https://ssrn.com/abstract=1907594>.
- Van Hest, Erik. 2025. "Tilburgse middelbare school staat gebedsrituelen niet toe: 'Wij zijn een school en daar wordt geleerd'." *Brabants Dagblad*, 31 januari. <https://www.bd.nl/brabant/tilburgse-middelbare-school-staat-gebedsrituelen-niet-toe-wij-zijn-een-school-en-daar-wordt-geleerd~a69ac96e/>.
- Van Spronsen, Lisanne, en David van Hulzen. 2025. "Leerlingen mogen niet bidden op school: 'Als je wordt gepakt krijg je straf'." *NOS Stories*, 20 februari. <https://nos.nl/artikel/2556637-leerlingen-mogen-niet-bidden-op-school-als-je-wordt-gepakt-krijg-je-straf>.
- Vedder, Laurie. 2024. "Balancing Educational Freedom and State Governance: The Case of the Cornelius Haga Lyceum." Master thesis, Rijksuniversiteit Groningen.
- Verheijen, Joris. 2025. *Revolutie in de schoolgang. Radicaal-romantische Bildung in en buiten het onderwijs tussen 1789 en nu*. Amsterdam University Press.
- Visser, Hannah J. 2025a. "The Impact of Interfaith Learning." Proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Visser, Hannah J. 2025b. "The 'Safe Space' as a Symbol of Religionization in Interfaith Education." *Campus der Theologien* 2. <https://doi.org/10.71956/cdth002-art02>.
- Visser, Hannah J., Anke I. Liefbroer, Marianne Moyaert en Gerdien D. Bertram-Troost. 2023. "Categorising Interfaith Learning Objectives: A Scoping Review." *Journal of Beliefs & Values* 44 (1): 63-80. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.2013637>.
- Visser, Hannah J., Anke I. Liefbroer en Linda J. Schoonmade. 2024. "Evaluating the Learning Outcomes of Interfaith Initiatives: A Systematic Literature Review." *Journal of Beliefs & Values* 45 (4): 689-712. <https://doi.org/10.1080/13617672.2023.2196486>.
- VOS/ABB en Vereniging Openbaar Onderwijs. 2019. "DAAROM! Openbaar onderwijs verbindt." Antwerpen en Utrecht.
- Walzer, Michael. 2012. "Moral Education, Democratic Citizenship, and Religious Authority." *Journal of Law, Religion and State* 1 (1): 5-15.

Wardekker, Willem L., en Siebren Miedema. 2001. "Denominational School Identity and the Formation of Personal Identity." *Religious Education* 96 (1): 36-48. <https://doi.org/10.1080/00344080120950>.
Wekker, Gloria. 2020. *Witte onschuld. Paradoxen van kolonialisme en ras*. Amsterdam University Press.
Westerduin, Matthea A. 2023. "Race and Religion. Re-membering Their Displacements, Supersessions, and Geographies." Proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam.

ARTIKEL

Existentieel welzijn

Een levensbeschouwelijk perspectief op de betekenis van ervaring

Marije Verkerk*

Abstract

This article explores existential well-being: the interplay between existential meaning and well-being. It is part of a research project that aims to offer an existential perspective on the declining well-being among Dutch adolescents and young adults. The article develops 'existential well-being' as a multidimensional concept and operationalises it in a narrative inquiry of the life stories of 42 adolescents. Three findings emerge from this analysis: the existential value of a change in perspective, the limited use for adolescents of religious language to describe and reflect on their lived experience, and the importance of connecting the past with the present for meaning making. The article concludes by revisiting the initial conceptualisation of existential well-being in light of the results, and by reflecting on how this study matters for teachers.

Key words: existential well-being, existential meaning, mental health, education, narrative

1 Inleiding

Sinds enkele jaren is zichtbaar dat er in Nederland sprake is van een 'geluksparadox'. Terwijl Nederland in relatieve én absolute zin consequent goed scoort in allerlei onderzoeken die kwaliteit van leven en welzijn meten (OECD 2020; Kleinjan 2020), zien we tegelijk een afname van welzijn onder jongeren (Stevens et al. 2022). Sinds de COVID-lockdowns is er groeiende aandacht voor welzijnsklachten van jongeren,

* Marije Verkerk is promovendus bij de Universiteit Utrecht en bij het lectoraat Normatieve Professionalisering van de Hogeschool Utrecht.

al laat onderzoek ook zien dat de dalende lijn die met name samenhangt met toegenomen prestatiedruk al zo'n acht jaar eerder is ingezet (bijv. Schoemaker 2019).

Tegen deze achtergrond probeert het onderwijs jongeren te begeleiden in hun weg naar volwassenheid. Het vak godsdienst/levensbeschouwing heeft onder andere als doel om leerlingen te helpen om zich op existentieel niveau te verhouden tot zichzelf en de wereld om hen heen (Swetselaar en Visser 2011). De uitdagingen die ze daarbij tegenkomen kunnen de vorm hebben van levensvragen, maar ook bijvoorbeeld van indringende persoonlijke ervaringen van verwondering, verlies, of contingentie.¹ Hiermee raakt dit vak direct aan het welzijn van leerlingen.

Dit raakvlak tussen levensbeschouwing en welzijn merkte ik ook op als docent levensbeschouwing aan een katholieke havo/vwo-school in de Randstad, waar ik les gaf aan leerlingen van de brugklas tot klas 5. Door vwo-leerlingen werd het vak G/L in de voorexamenklas afgesloten met een essay waarin ze reflecteerden op hun levensbeschouwelijke ontwikkeling. Jaar na jaar viel mij op dat leerlingen gemotiveerd waren voor deze opdracht en zich in hun essays kwetsbaar opstelden. Hoewel de insteek was dat zij zouden reflecteren op hun *levensbeschouwelijke* ontwikkeling, namen leerlingen stevast de kans om te delen wat hen op emotioneel gebied bezighield, en werden regelmatig ervaringen en onzekerheden gedeeld waar zij in hun dagelijks leven niet snel open over zouden zijn. Ik kreeg de indruk dat de essay-opdracht voorzag in een behoefte van leerlingen om in vertrouwen hun ervaringen en onzekerheden te delen. Bovendien bieden de verhalen een bijzondere inkijk in de levenswereld en het zingeavingsproces van deze jongeren.

Deze professionele ervaringen tegen het licht van die toenemende zorgen rond welzijn, riepen bij mij de volgende vragen op: wat is het verband tussen zingeving en welzijn, specifiek voor jonge mensen die opgroeien in deze complexe maatschappij? Wat betekent het om welzijn existentieel te beschouwen? Wat kunnen levensverhalen van jongeren hierover aan ons laten zien? En hoe kunnen onderwijsprofessionals in het algemeen en docenten levensbeschouwing in het bijzonder hierin bijdragen?

Deze vragen zijn des te relevanter omdat zij betrekking hebben op een vakgebied in het voortgezet onderwijs (hierna: vo), namelijk godsdienst/levensbeschouwing, dat in beweging is. Hoewel bijzonder onderwijs met regelmaat kritisch wordt bevraagd en soms onder druk staat², is men in de politiek tegelijk doordrongen van de noodzaak van onderwijs dat bijdraagt aan de democratische, pluriforme samenleving, waarin respect voor en kennis van verschillende religieuze en levensbeschouwelijke stromingen cruciaal is (zie ook de bijdrage van Heijstek-Hofman over burgerschap in dit nummer). Vanuit het vakgebied zijn er verschillende impulsen gericht op

een hernieuwde invulling van het vak met als doel de relevantie en waarde ervan te behouden en vergroten. Te denken valt hierbij aan de inspanningen van Expertise-centrum levensbeschouwing en religie in het voortgezet onderwijs (LERVO) om een kerncurriculum voor het vakgebied Levensbeschouwing en Religie te ontwikkelen (Davidsen 2022) en het *Handboek Vakdidactiek levensbeschouwing en religie* (Van Dijk-Groeneboer 2020). Docenten levensbeschouwing beschouwen het als een kerntaak om bij te dragen aan de vorming van hun leerlingen (Bertram-Troost en Visser 2017). Deze docenten bieden in hun praktijk ruimte voor ervaring en betekenisgeving die niet psychologiseert; waar het innerlijk leven begrepen kan worden in een taal die voor veel leerlingen niet meer voorhanden is, terwijl tegelijk wel van hen wordt verwacht dat zij zich succesvol oriënteren in de wereld en, zoals van Deursen-Vreeburg het mooi formuleert, 'dat zij zichzelf leren kennen en op zoek gaan naar zingeving als uitdrukking van hun eigen authenticiteit' (2019, 193). In hun onderzoek naar jongeren en hun waarden laten Van Dijk-Groeneboer en Van Herpen-de Regt (2019) zien dat traditionele georganiseerde religie voor steeds minder Nederlandse scholieren de taal biedt om over hun eigen leven, waarden en zingeving te praten, terwijl zij zich wel degelijk bezighouden met existentiële kwesties als vrijheid, geluk en gelijkheid. Professionals in het levensbeschouwelijk onderwijs hebben zowel de inhoudelijke kennis als de pedagogische en didactische expertise om de jonge generatie hierin te begeleiden en te zoeken naar manieren waarop levensbeschouwelijke perspectieven kunnen aansluiten bij de existentiële kwesties van deze tijd. Dat vraagt van de docent een constante afstemming tussen wat jongeren ten diepste bezighoudt en de kennisinhoud van het vak, om de beste manier te vinden om die inhoud voor de leerlingen toegankelijk te maken, in een taal die voor hen te verstaan is.

Sinds het najaar van 2020 heb ik, naast mijn werk als docent in het voortgezet onderwijs, in mijn promotietraject bij de Universiteit Utrecht en Hogeschool Utrecht onderzoek gedaan naar de relatie tussen welzijn, zingeving en levensbeschouwelijk onderwijs. Ik laat jongeren en jongvolwassenen reflecteren op hun ervaringen en de manier waarop ze daaraan betekenis geven en analyseer dit materiaal vanuit de methode van *narrative inquiry* (Clandinin en Connelly 2004). Het doel van dit project is om een verdiepend, levensbeschouwelijk perspectief te schetsen op de problemen waar jongeren tegenaan lopen en die doorgaans worden geformuleerd als psychische problemen, en om met dit perspectief de onderwijspraktijk handvatten te geven om leerlingen/studenten te helpen omgaan met existentiële vragen en uitdagingen, met oog voor de 'good practices' die al plaatsvinden in levensbeschouwelijk onderwijs.

In de rest van dit artikel neem ik de lezer mee in mijn zoektocht naar een bruikbare definitie van existentieel welzijn en de toepassing daarvan op levensverhalen. In

paragraaf 2 doe ik in vogelvlucht verslag van een interdisciplinaire, theoretische oriëntatie op de begrippen welzijn en zingeving, en geef antwoord op de vraag: hoe kan existentieel welzijn worden geconceptualiseerd en geoperationaliseerd voor kwalitatief onderzoek? In paragraaf 3 beschrijf ik mijn eerste empirische deelonderzoek naar existentieel welzijn in de levensverhalen van 42 jongeren. Welke ervaringen zijn voor hen existentieel, en hoe geven zij daar betekenis aan? Deze centrale paragraaf beschrijft de aanpak en de voorlopige resultaten van dit empirische onderdeel en eindigt met een reflectie op de betekenis van de bevindingen. Hier zet ik op een rij wat we nu wel en niet weten over existentieel welzijn en welke theoretische, empirische en praktische vragen het onderzoek heeft opgeroepen. Ten slotte pak ik in paragraaf 4 en 5 twee van deze vragen op. In paragraaf 4 reflecteer ik aan de hand van theorie verder op het narratieve karakter van zingeving. Paragraaf 5 sluit af met suggesties voor toepassing in het onderwijs: wat kunnen docenten levensbeschouwing, en andere professionals die zich bewegen in het veld van persoonlijke vorming en mentale gezondheid, morgen al meenemen naar hun praktijk?

2 Begripsafbakening en conceptualisering existentieel welzijn

In het publieke debat wordt over welzijn van jongeren wordt voornamelijk gesproken in termen van mentale of psychische gezondheid. Wanneer daar aandacht is voor zingeving, is dat functioneel: zingeving staat dan in dienst van de mentale gezondheid.³ Een levensbeschouwelijk perspectief zoals dit onderzoek beoogt, verandert de hiërarchie tussen deze zingeving en mentale gezondheid en ziet zingeving als een op zichzelf staand verschijnsel dat wel in relatie staat tot welzijn, maar er niet aan ondergeschikt is. Ik benader existentieel welzijn – de samenhang tussen welzijn en zingeving – vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines. Hierbij betrek ik zowel ervaring (waar de sociale wetenschappen zich vooral op toeleggen) als betekenisgeving (vanuit geesteswetenschappelijk perspectief).

Welzijn

Welzijn verwijst naar een staat van zijn, waarin onderscheid kan worden gemaakt tussen *objectief welzijn*, d.w.z. levensomstandigheden zoals opleiding, veiligheid, toegang tot zorg, financiële zekerheid, en *subjectief welzijn*, d.w.z. de beleving en waardering van die omstandigheden (Van Beuningen 2015). Ryff (1989) benadert welzijn vanuit een psychologisch perspectief en ziet het als een stabiele, langdurige situatie van positief psychologisch functioneren. Ze contrasteert welzijn met geluk, waarbij geluk een intensere maar ook kortdurende ervaring van positieve emoties is. In mijn onderzoek staat de ervaring van de respondenten centraal en richt ik mij dus op subjectief welzijn. Voor mijn onderzoek definieer ik welzijn daarom als *een relatief stabiele, duurzame subjectieve ervaring van levenskwaliteit*.

Existentieel welzijn

Wat maakt welzijn existentieel? Is welzijn niet per definitie existentieel, omdat het betrekking heeft op levenskwaliteit? Ik noem welzijn ‘existentieel’ als het zich verhoudt tot existentiële ervaringen – ervaringen die raken aan de fundamenteën van het bestaan (Alma en Smaling 2010). Dit kan bijvoorbeeld aan de hand zijn wanneer men geconfronteerd wordt met wat Yalom (1980) de existentiële vragen van de menselijke conditie noemt: isolatie, sterfelijkheid, vrijheid en zingeving. Existentiële ervaringen zijn niet per se negatief, denk bijvoorbeeld aan een spirituele ervaring van eenheid met al het leven. Ervaringen die verwondering oproepen, zoals een hevige verliefdheid, zou je volgens Bollemaat et al. (2025, 55) kunnen zien als de positieve versie van negatieve ervaringen die tot existentiële vragen leiden. Wat deze ervaringen kenmerkt is een onderbreking van het alledaagse, waarmee het uitnodigt tot heroriëntatie op het zelf en het leven (zie ook Van der Zande 2018).

Welzijn is existentieel wanneer het zich verhoudt tot dit soort ervaringen. Uit de psychologische literatuur die zich bezighoudt met welzijn, zoals de humanistische/positieve psychologie (Seligman en Csikszentmihalyi 2000) en existentiële psychologie (Frankl 1963; Yalom 1980) blijkt dat zingeving hierin een belangrijke rol speelt. Het gaat hierbij dan niet zozeer om een theoretische, algemene opvatting over ‘de’ zin van ‘het’ leven, maar om een persoonlijke bestaanservaring die voelbaar is in het dagelijks leven (Hooker et al. 2018). Door het vergelijken van verschillende conceptualiseringen van zingeving in relatie tot welzijn (bijv. Baumeister en Landau 2018; Reker en Chamberlain 2000) kwam ik tot een eerste werkdefinitie van existentieel welzijn als *de subjectieve ervaring van verbinding met het leven dat het individu in staat stelt om te gaan met existentiële uitdagingen, en dat voldoening en zin geeft*.

Verbinding, voldoening, zin en reflectie vatten daarin de elementen van zingeving die uit de literatuur naar voren kwamen:

- *Verbinding* verwijst naar de relatie van het individu met zichzelf, de wereld om hem heen, en het hogere en het bijbehorende handelen, waaronder het stellen van doelen.
- *Zin* verwijst naar betekenis (coherentie, begrip, ervaringen kunnen plaatsen in een breder kader) en ertoe doen (het leven ervaren als de moeite waard).
- *Voldoening* verwijst naar de positieve gevoelens die samengaan met welzijn: tevredenheid, acceptatie, vertrouwen, veiligheid, zekerheid, etcetera.
- *Reflectie* zorgt dat het individu deze elementen bewust ervaart.

3 Levensbeschouwelijke essays

3.1 Methode

Overwegingen vooraf en verantwoording dataverzameling

Met gebruik van bovenstaande theoretische verkenning van de problematiek rond welzijn van jongeren in Nederland en de conceptualisering van existentieel welzijn, heb ik een kwalitatief empirisch onderzoek uitgevoerd. Het doel van dit deelonderzoek was dubbel: om te testen of het werkconcept van existentieel welzijn een goed zoeklicht is voor het begrijpen van de relatie tussen zingeving en welzijn in levensverhalen, en om sensitief te worden voor verhalen en interpretaties van jongeren zelf rond welzijn en zingeving.

Zoals beschreven in de inleiding, zijn in dit deelonderzoek essays gebruikt die in het kader van het vak levensbeschouwing werden geschreven door leerlingen van mij. Dit heeft twee belangrijke implicaties. Ten eerste zitten de deelnemers in een afhankelijkheidsrelatie met de onderzoeker. Ten tweede vormen de deelnemers geen representatieve groep Nederlandse jongeren.

In *narrative inquiry*, de methode die voor dit onderzoek de kaders vormt, wordt het verhaal dat het resultaat is van het onderzoek gezien als een product van samenwerking tussen onderzoeker en deelnemer (Clandinin en Conelly 2004). De onderzoeker is geen buitenstaander die op objectieve wijze een verschijnsel observeert en analyseert, maar is deel van de context waarin het verhaal gevormd wordt. Bij deze omarming van het subjectieve, noodzakelijkerwijs unieke karakter van samenwerking tussen onderzoeker en respondent, past oog voor de al bestaande relatie tussen leerling en docent en de realisatie dat het essay door deze jongere op dat moment is geschreven op deze wijze, door de verhouding die dan al bestaat tussen de jongere en de docent. Een andere optie was geweest om leerlingen van collega-docenten te vragen, maar dat had het volgende bezwaar: vertrouwelijkheid is een expliciet onderdeel van de opdracht, wat inhoudt dat het essay in principe alleen door de eigen docent wordt gelezen. Dit betekent dat leerlingen, wanneer zij het essay schrijven, weten aan wie dit verhaal is gericht, en op basis van de relatie met die specifieke docent besluiten wat ze wel en niet willen delen in hun verhaal. Oftewel: de inhoud en vorm van het essay was, hoe onbewust van beide kanten ook, al beïnvloed door de persoon van de onderzoeker, en dit past juist goed binnen de benadering van *narrative inquiry* waarin die relatie expliciet wordt gemaakt. Natuurlijk hoort daar een zorgvuldige bescherming van de deelnemende leerlingen bij. Met begeleiders én collega-docenten werd deze keuze daarom doorgesproken, en zij werd in het researchplan voorgelegd aan de ethische commissie van de Hogeschool Utrecht. De leerlingen werden benaderd voor deelname na beoordeling van het werk. Zij kregen een mondelinge uitleg en een schriftelijke informatiebrief en

toestemmingsformulier mee conform de richtlijnen van de *Faculty Ethics assessment Committee – Humanities* van de Universiteit Utrecht. Voor leerlingen jonger dan 16 gold dat zij ook van een verzorger instemming moesten krijgen voor deelname.

Dat ik gebruik maak van essays van mijn eigen leerlingen heeft ook implicaties voor de representativiteit van het onderzoek. Deze leerlingen uit 5 vwo op een excellente school in de Randstad vormen geen doorsnede van de samenleving, en het is aanneemelijk dat die achtergrond hun ervaringen en interpretaties kleurt. We kunnen er dus niet zomaar vanuit gaan dat thema's en ervaringen die voor deze groep belangrijk zijn, dat in dezelfde mate voor andere Nederlandse jongeren zijn. Bij *narrative inquiry* (net als bij veel ander verhalend/kwalitatief onderzoek) is het doel niet om een representatieve steekproef aan ervaring op te halen, maar om een nieuw perspectief te introduceren of belichten. De persoonlijke verhalen vormen een aanvulling op al bestaand onderzoek dat ons laat zien dat er met jongeren in Nederland op het gebied van welzijn iets aan de hand is; juist het particuliere van het persoonlijke verhaal geeft toegang tot de ervaring-in-context.

De essay-opdracht

Op de school waarop de het onderzoek werd uitgevoerd, verwerven leerlingen in het vak levensbeschouwing de zeven leerlingcompetenties (Swetselaar en Visser 2011). Ze verwerven onder andere kennis over verschillende religies en levensbeschouwingen, waarin vaste onderdelen terugkomen, zoals levensvragen en antwoorden, verhalen en gebruiken. Deze onderwerpen kunnen we zien als bouwstenen van levensbeschouwingen en de docenten verwachten van de leerlingen dat zij deze bouwstenen zowel in andere als in hun persoonlijke levensbeschouwing kunnen herkennen. De leerlingen schrijven het essay in het laatste kwartaal van het schooljaar, waardoor zij zo goed mogelijk kunnen terugkijken op de lessen levensbeschouwing die zij op school gevolgd hebben en op hun eigen ontwikkeling. In de essay-opdracht worden vooral de reflectieve, spirituele en hermeneutische competenties aangesproken. De opdracht wordt geïntroduceerd als een oefening (de letterlijke vertaling van 'essay') in het verwoorden van en reflecteren op hun eigen levensbeschouwing in een tekst of andere vorm van communicatie tussen de 1000 en 2000 woorden. De leerlingen zijn dus relatief vrij in de vorm van het eindproduct, en voor de inhoud krijgen zij een handreiking in de vorm van levensbeschouwelijke bouwstenen waaruit zij zelf een selectie maken. Deze bouwstenen zijn:

1. Levensvragen.
2. Levensbeschouwelijke groep/afkomst.
3. Ethiek en moraal; andere mensen.
4. Tradities en gebruiken; verhalen en symbolen.

5. Inspiratie en idealen.
6. Bijzondere ervaringen.

De opdracht die de leerlingen krijgen is om de volgende kernvragen te beantwoorden in hun essay: Wie ben je? Wat is jouw levensbeschouwing? Hoe kijk je terug op je ontwikkeling en wat zijn je voornemens voor de toekomst? In de lessen die de leerlingen in de voorgaande jaren hebben gevolgd werd gewerkt aan de hand van de hermeneutische didactiek van Erricker (2010), waarbij het verbinden van de ervaring van de leerlingen met centrale levensbeschouwelijke en religieuze begrippen centraal staat. Concreet betekent dat, dat de leerlingen de kennisinhoud over de verschillende levensbeschouwingen (zoals over bovenstaande bouwstenen) regelmatig moesten relateren aan hun eigen omgeving en leefwereld. Hierbij is de uitdaging voor de leerling steeds om voorbij de eigen mening of ervaring te gaan, en deze ook vanuit het perspectief van de besproken levensbeschouwing te bekijken en de relevante begrippen uit de traditie toe te passen. Het verwoorden en evalueren van de eigen ervaring is (als het goed is) voor de leerlingen die deze lessen hebben gevolgd dus niet nieuw. Belangrijke verschillen tussen het essay en eerdere opdrachten, zijn dat deze opdracht vertrouwelijk is en hun antwoord dus niet met klasgenoten of anderen wordt gedeeld. Ze hebben daarnaast meer vrijheid over welke persoonlijke ervaringen en thema's ze aansnijden.

Dataverzameling

Aan het eerste empirische deelonderzoek deden 42 leerlingen (31 meisjes, 11 jongens, de jongste 15 jaar oud en de oudste 17) uit 5 vwo mee. Dataverzameling vond plaats op een grote havo/vwo-school in een kleine stad in de Randstad in het voorjaar van 2021. Voor de schoolopdracht werden de essays digitaal ingeleverd via Google Classroom. Na het inleveren van een ingevuld en ondertekend toestemmingsformulier werden de betreffende essays gedownload en vervolgens gepseudonimiseerd. Een sleuteldocument met overzicht van deze pseudoniemen werd opgeslagen in de kluis van de digitale research-omgeving van de Hogeschool Utrecht. De essays werden geüpload in Atlas.ti, een programma voor kwalitatieve analyse.

Analyse

De analyse van de verhalen verliep in meerdere rondes. Omdat deze rondes parallel liepen aan de theoretische exploratie was hier sprake van een abductief proces (Boeije en Bleijenbergh 2019): literatuur maakte mij sensitief voor te verwachten thema's (zoals prestatiedruk en eenzaamheid), terwijl de essays lieten zien welke soort ervaringen nog niet beschreven werden in de bestaande literatuur en dus een relevante aanvulling konden zijn. De essays werden meerdere keren gelezen om vertrouwd te raken met de inhoud en in eerste instantie *in vivo* gecodeerd om binnen de essays onderscheid te maken tussen verschillende verhalen (gedefinieerd

als eenheden van tekst rond een specifiek onderwerp of gebeurtenis). Hierna volgde een ronde thematische analyse volgens de principes van grounded theory (Heath en Cowley 2004), die per essay een beperkte verzameling meer algemene codes opleverde (bijvoorbeeld 'onzekerheid' of 'verbinding: familie'). Na afronding van deze fase van de analyse is er een overzicht van thema's en onderwerpen in de teksten en kunnen we antwoord geven op de vraag welke (soort) ervaringen volgens deze jongeren van belang zijn voor hun levensbeschouwelijke ontwikkeling.

Voor de tweede fase van de analyse werden twaalf essays geselecteerd die qua inhoud en kwaliteit het meest interessant waren. Dit waren essays die een of meer van de naar voren gekomen thema's uitgebreid beschreven en die daarnaast ook expliciet welzijn aan de orde stelden. Dit beperktere aantal essays maakte een meer gedetailleerde analyse mogelijk van de verschillende dimensies van existentieel welzijn in de teksten: wat wordt er in dit verhaal verteld over existentieel welzijn (verbinding, voldoening, betekenis) en hoe wordt hierop gereflecteerd? Clandinin en Connelly (2004) noemen dit 'narratief coderen': het bestuderen en herbestuderen van een tekst op zoek naar wat betekenisvol en relevant is. Deze laatste analyseronde maakte het mogelijk de gevonden thema's en ervaringen te bekijken door de lens van existentieel welzijn en concrete uitspraken over te doen over hoe de dimensies van dat concept in deze verhalen zich tot elkaar verhouden.

3.2 Resultaten

Waarover schrijven de respondenten?

Het eerste wat opvalt in de essays, is dat de meesten respondenten de opdracht opvatten als een vraag naar indringende, vormende ervaringen – en dus niet zozeer als een reflectie op de andere vijf bouwstenen van levensbeschouwingen die in de opdracht worden aangedragen.

Door bij elke verhaaleenheid te vragen 'Waar gaat dit onderdeel van het essay over?' kwam de volgende inventarisatie van meest voorkomende onderwerpen naar voren:

Onderwerp	Aantal (uit 42)
Onzekerheid over zichzelf (karakter, lichaam, prestaties)	23
Ervaring van familie als steun	18
Het belang van mensen waarbij je jezelf kunt zijn / erbij willen horen	17
Stress, prestatiedruk, perfectionisme op schoolgebied	14
Ervaren van het zelf als mens-in-ontwikkeling	13

De onderwerpen in bovenstaande tabel passen bij de levensfase van de respondenten, waarin zij zich steeds meer losmaken van hun opvoeders en reflecteren op wie zij zijn, wat hen onderscheidt van anderen, en waar ze bij willen horen. Het is dus niet verrassend dat we deze onderwerpen terugzien in de verhalen. Bij de thema's die een worsteling en negatieve gevoelens met zich meebrengen, zien we dat de respondenten daar veel verantwoordelijkheid bij zichzelf zoeken. Met name rond het thema prestatiedruk was dit opvallend: degenen die beschrijven dat ze daar last van hebben (allemaal meisjes) beschouwen dat als een combinatie van externe druk (vanuit ouders of school, of een meer algemeen 'de verwachtingen', soms zelfs tegen de expliciete boodschap van ouders in) en intern perfectionisme. Dit perfectionisme krijgt een dubbele waardering omdat het ook wordt gezien als motiverende factor die helpt om hard te werken en doelen te bereiken. Die dubbelheid zit ook in hoe ze spreken over andere soorten druk om te voldoen aan het perfecte plaatje: enerzijds merken ze op dat ze zich daardoor soms te kort voelen schieten en zouden ze de zogenaamde perfectie beter willen kunnen relativeren. Maar even verderop in de tekst heeft hun beeld van de toekomst nog veel weg van datzelfde plaatje. Wensen en verwachtingen zijn moeilijk te onderscheiden.

Religie en spiritualiteit worden door de respondenten op twee verschillende manieren benaderd. Voor acht respondenten heeft het een zingevende waarde. Twee van hen zijn islamitisch, één is christen, de andere vijf voelen zich niet verbonden met een specifieke traditie maar combineren een christelijke familieachtergrond met meer ongebonden spirituele invullingen van 'iets hogers' of de natuur. Het geloof is voor deze groep een bron van troost en hoop en associëren ze met het ervaren van vrede, vertrouwen, acceptatie en rust. Dit laat zien dat deze beleving van religie en spiritualiteit aansluit bij behoeftes die samenhangen met uitdagingen waar ze tegenaan lopen, zoals stress en onzekerheid. Ook de niet-religieuze respondenten vinden rust, vertrouwen en (zelf)acceptatie namelijk belangrijke waarden en zoeken actief manieren om dat te ervaren. Hier spelen 'kleine dingen' een belangrijke rol: meerdere respondenten benoemen aandacht en tijd voor kleine dingen als belangrijk voor hun levenskwaliteit. Ze verwijzen dan naar zaken als: goede gesprekken, genieten van schoonheid in de natuur, lachen met familie of vrienden en muziek. Bewuste aandacht bij deze dagelijkse momenten van geluk zorgt voor dankbaarheid. Ten slotte wordt religie door drie respondenten genoemd als referentiepunt in negatieve zin: zij beschrijven zichzelf als rationeel en zien religie als iets dat tegenover wetenschap en kennis staat, zaken waar zij veel waarde aan hechten. De overige 31 respondenten bespreken religie niet of nauwelijks in hun essay.

Hoe zien we existentieel welzijn terug in de essays?

Als we door de lens van existentieel welzijn naar de essays kijken gaat het om de vragen: hoe reflecteren deze respondenten op de kwaliteit van hun leven en wat zien we daarin terug over verbinding, voldoening en betekenis? Ik heb de waarnemingen hierover geschaard onder drie thema's: het belang van perspectiefwisseling, de taal die wordt gebruikt voor het innerlijk leven, en de rol van terug- en vooruitkijken voor zingeving.

1. *Het belang van perspectiefwisseling* komt naar voren in tien essays in de vorm van existentiële ervaringen. Het gaat dan om een gebeurtenis die de respondent ervaart als een bron van inzicht, een plotseling toegenomen begrip waardoor ze zichzelf, de ander, of de wereld om zich heen beter begrijpt. Deze inzichten zijn vaak het gevolg van contact met een ander perspectief of van het zelf innemen van een ander perspectief. Meestal gebeurt dat in contact met een ander persoon, maar ook kennismaking met filosofie wordt beschreven met deze betekenis. Een voorbeeld is een meisje dat in een atheïstisch gezin opgroeide en een negatief oordeel had over religie en religieuze mensen. Door een vriendschap met een islamitisch klasgenootje leerde ze anders en meer genuanceerd naar religie kijken en herkende ze bij zichzelf de vooroordelen die ze eerst had, die ze nu zag als onterecht. Ook verbindt ze dit aan haar eigen ervaring met veroordeeld en niet begrepen worden, waardoor ze het extra belangrijk vindt om niet te snel te oordelen. Haar veranderde perspectief op religie ervaart ze dus niet alleen als een beter kloppend beeld van de werkelijkheid, maar ook als inzicht waardoor ze dichterbij haar eigen kernwaarde komt. Het versterkt haar verbinding met haar klasgenootje en meer algemeen met gelovige mensen, en het besef dat ze hierin is gegroeid geeft voldoening. Op deze manier hebben meer verhalen over nieuw perspectief een existentiële betekenis dat raakt aan welzijn: de jongeren beschrijven inzichten die hen helpen om bewuster te leven naar waarden die zij belangrijk vinden, waar ze voldoening uit halen. In de meeste gevallen ontstaat dit inzicht in de relatie met een ander, iemand waar ze zich mee verbonden voelen en wiens standpunt of mening ze belangrijk vinden.
2. *De taal voor het innerlijk leven* in de essays heeft weinig expliciet levensbeschouwelijke kenmerken. Het dichtstbij komen de stukken waarin waarden belangrijk zijn, waarbij met name geluk, liefde, familie, vertrouwen, behulpzaamheid en rust regelmatig worden genoemd. In de teksten over deze onderwerpen is duidelijk dat deze waarden sterk worden doorleefd, dat het geen theoretische idealen zijn maar zaken die ze belangrijk vinden op basis van ervaring. Tien respondenten, allemaal meisjes, vertellen over psychische problemen die ze hebben (gehad) en waarvoor ze professionele hulp hebben of hadden. Deze hulp waarderen ze en de

taal die daarbij past, komt terug in de teksten (bijvoorbeeld: 'ik heb geleerd mijn emoties te doorvoelen').

3. *Terugkijken en vooruitkijken* hebben een zingevende waarde. Twaalf respondenten benoemen dat het reflecteren op hun eigen leven en schrijven van het essay hen heeft geholpen, ontroerd of bewust heeft gemaakt van hoe goed hun leven is of hoeveel ze bereikt hebben. In de verhalen over moeilijke, soms existentiële ervaringen (bijvoorbeeld over geweld, verlies, falen, verandering), valt op dat deze gebeurtenis betekenis krijgt in relatie tot wat er nadien gebeurt. Een manier waarop dat gebeurt is door te focussen op de lessen die de respondent heeft geleerd door het doormaken van de situatie, vaak in combinatie met het waarderen van eigenschappen die daardoor meer geoefend zijn, zoals doorzettingsvermogen en empathie. De respondenten die op deze manier terugkijken op grote uitdagingen, beschrijven gevoelens van dankbaarheid en trots, en zien het meemaken van deze ellende als een katalysator van hun persoonlijke ontwikkeling, wat ze erg belangrijk vinden. Zo merkt een meisje op dat ze, hoe gek het ook klinkt, dankbaar is voor een traumatische ervaring omdat het haar gedwongen heeft te leren omgaan met moeilijke situaties en gevoelens en ze erdoor geworden is wie ze nu is. Een voorwaarde om negatieve ervaringen op deze manier betekenis te geven lijkt wel te zijn dat de ervaring is afgerond en dat er een positieve situatie of ervaring op volgt die de stijgende lijn voelbaar maakt. Voor de respondenten die een moeilijke situatie beschrijven waar zij op dat moment nog middenin zitten, is dat veel moeilijker. We zien dan meer onzekerheid over zichzelf en over de toekomst in de tekst. Tegelijk is wel duidelijk dat vrijwel alle jongeren vinden dat zij zelf verantwoordelijk zijn voor het bereiken van een gelukkig leven. Dat geeft druk en als het niet lukt ook een gevoel van falen. Over het algemeen is de teneur echter optimistisch: je kunt veel bereiken als je je best maar doet, en zij, als vwo-leerlingen die bijna hun examenjaar ingaan, zijn op het goede traject om een succes van hun leven te maken. Succes betekent voor hen: een interessante, zinvolle baan kunnen combineren met plezier en tijd met vrienden en familie.

Ten slotte valt op dat betekenisgeving ook een negatief karakter kan hebben. Dit zien we in het verhaal van een jongen waarin verlies en sociale isolatie zowel zijn thuis-situatie als zijn relatie met leeftijdsgenoten karakteriseren. Hij geeft hier betekenis aan door de ervaringen als een wijze les te zien om geen relaties aan te gaan met anderen, omdat hij zich zo kan beschermen tegen toekomstige pijn. We zien hier een coherent verhaal waarin ervaringen uit het verleden worden gezien als leerzaam en verbonden met de toekomst, en tegelijk is dit een verhaal dat gepaard gaat met gevoelens van eenzaamheid, onzekerheid en wantrouwen, die door de betekenis die hij eraan geeft lijken te worden bevestigd als onvermijdelijk. Sommige respondenten

maakten zich zorgen over hun gebrek aan ervaring: zij beschreven dat zij hun leven vergelijken met dat van anderen en dat hun leven daartegen afsteekt als te gewoon, te oninteressant, het niet waard een verhaal over te vertellen. Ervaring – en dan liefst zeer bijzondere of zelfs traumatische ervaring – wordt door deze respondenten gezien als datgene wat je vormt. Een interessant persoon zijn betekent voor hen een interessant, dramatisch verhaal hebben met overwonnen uitdagingen. Dat (nog) niet hebben doorleefd geeft respondenten zelftwijfel en het gevoel nog niet echt begonnen te zijn met het leven.

3.3 Reflectie op de resultaten

Wat kunnen we aan de hand van deze resultaten wel en niet concluderen over existentieel welzijn onder jongeren?

Het is duidelijk dat in de levensbeschouwelijke essays vaak sprake was van *reflectie op de eigen ervaring van levenskwaliteit in relatie tot zingeving*. De aanwezigheid van reflectie is geen verrassing, gezien de opdracht die de leerlingen meekregen. Het is wel opmerkelijk dat zeer persoonlijke ervaringen en expliciete beschrijvingen van gevoelens in deze levensbeschouwelijke teksten zo vaak terugkomen; veel meer dan bijvoorbeeld uitspraken over levensbeschouwelijke identiteit, uiteenzettingen van levensvisies of geloofspunten. Dit terwijl in de lesstof over verschillende levensbeschouwingen die inhoud wel stelselmatig aan bod is gekomen. Terugblikkend op negatieve ervaringen en existentiële twijfels, creëerden de jongeren verhalen met een stijgende lijn. Vaak slagen deze jongeren erin om aan nare gebeurtenissen een betekenis toe te kennen die samengaat met gevoelens die passen bij welzijn, zoals vertrouwen, dankbaarheid en optimisme.

Het belang van reflectie wordt bevestigd door zowel de positieve reacties van de leerlingen op de opdracht, als door de zichtbaarheid van het toekennen van betekenis aan ervaringen uit het verleden. In de conceptualisering van existentieel welzijn was reflectie oorspronkelijk een van de dimensies, naast verbinding, voldoening en betekenis. We kunnen reflectie wellicht beter karakteriseren als een houding of activiteit die aan existentieel welzijn voorafgaat.

Tijdens de analyse bleken de dimensies verbinding, voldoening en betekenis soms moeilijk te ontwarren, of beter gezegd: hun betekenis werd pas duidelijk in hun samenhang. Zo was het ervaren van verbinding (bijvoorbeeld met andere mensen of met de natuur) niet los te zien van de positieve gevoelens die daarbij hoorden zoals rust, vertrouwen, en plezier (de dimensie voldoening), en die zijn weer onlosmakelijk verbonden met de ervaring dat het leven de moeite waard is en de ideeën daarover (de dimensie van betekenis). Het is daarom de vraag of analyse aan de hand van deze dimensies recht doet aan de rol die existentieel welzijn in de verhalen speelt, of dat

het instrumentaliseren van het concept op deze manier zorgt voor een te gefragmenteerd perspectief.

Deze eerste conceptualisering en toepassing van existentieel welzijn roept verschillende soorten nieuwe vragen op. Ten eerste zijn er de theoretische en methodologische vragen omtrent de conceptualisering van existentieel welzijn die ik hierboven aanstipte. Wat zou een betere manier om existentieel welzijn te definiëren kunnen zijn? Hoe verhoudt existentieel welzijn zich tot het narratieve karakter van zingeving? In paragraaf 4 ga ik in op deze laatste vraag.

Ten tweede zijn er empirische vervolgvragen: Kunnen we duidelijker krijgen wat de impact van de reflectie-opdracht zelf is op het welzijn van de respondenten? Hoe ziet de verbinding tussen verleden, heden en toekomst eruit voor mensen met meer levenservaring, zien we daar dezelfde 'stijgende lijn' in de betekenisgeving? Hoe ziet existentieel welzijn eruit voor jongvolwassenen, die doorgaans meer levenservaring en verantwoordelijkheid hebben? En wat is een goede methode om deze verhalen op te halen en te analyseren, om *narrative inquiry* grondig door te voeren? Een deel van deze vragen is onderwerp voor het vervolg van mijn onderzoek. Hierin zal ik samen met studenten en alumni van de minor *Filosofie. Wereldreligies. Spiritualiteit* (Hogeschool Utrecht) op zoek gaan naar existentieel welzijn in hun levensverhaal, waarbij we ook kijken hoe het deelnemen aan deze levensbeschouwelijk vormende minor daarin van betekenis is.

Ten slotte zijn er vragen rond de praktische toepassing van onderzoek naar existentieel welzijn: wat kunnen onderwijsprofessionals leren van de verhalen die deze jongeren vertellen? In paragraaf 5 bespreek ik wat we daar op basis van deze eerste resultaten over kunnen zeggen.

4 Narratieve zingeving

Een van de uitkomsten die worden gesuggereerd door het essay-onderzoek, is het belang van het terugkijken op het eigen leven voor het ontwikkelen van een zingevend perspectief op de eigen ervaring. In de literatuur vinden we ondersteuning voor deze verbinding tussen verhaal en zingeving.

Verhaal en zingeving

In *Sources of the Self* van Charles Taylor (1989) vinden we verschillende aanknopingspunten om de resultaten van het empirische onderzoek te duiden. In zijn beschouwen op de bronnen van de identiteit van de moderne mens is ten eerste relevant dat hij de mens als een zinzoekend, narratief wezen ziet.⁴ De vraag naar hoe zinvol te leven

dringt zich op aan de mens, die zich in antwoord daarop probeert te oriënteren op het goede. In onze gesecculariseerde en pluriforme samenleving is er geen vanzelfsprekendheid van een gedeeld betekenisveld (Taylor 1989, 17), wat niet alleen een stimulans is voor een zoektocht naar betekenis, maar ook de optie invoelbaar maakt dat die betekenis er niet is. Voor Taylor is een leven zonder zin een van de grootste existentiële uitdagingen van de moderne mens (1989, 18). Dat brengt ons bij de tweede belangrijke observatie van Taylor: bij deze existentiële uitdaging zijn authenticiteit en zelfexpressie belangrijke waarden. In de teksten van de jongeren is deze opdracht voelbaar: persoonlijke ontwikkeling, jezelf worden en kunnen zijn, en zelf je leven (moeten) vormgeven zijn terugkerende thema's. Ten derde is de vraag naar wie je bent en hoe je zinvol leeft, ook een morele vraag – een vraag die roept om onderscheid kunnen maken tussen wat juist is en wat niet. Een narratief helpt afstemmen op de 'hypergoods', de morele horizon waartoe wij ons verhouden. Het helpt ons ook om onszelf te begrijpen en richting te bepalen. Immers, om te bepalen waar we staan, helpt het om terug te kijken waar we vandaan komen (Taylor 1989, 47). We zien de jongeren dit doen in hun verhaal als zij de betekenis van ervaringen uit het verleden verbinden met waarden en doelen die ze voor hun toekomst belangrijk vinden.

Freeman (2010) reflecteert op het verband tussen tijd, identiteit en betekenisgeving vanuit het perspectief van de existentiële psychologie. Verwijzend naar Ricoeur en diens onderscheid tussen kloktijd en narratieve tijd laat hij zien dat betekenis van ervaring 'in hindsight' verandert. Het zijn onze eigen reflectie, onze eigen tussenliggende ervaring, die de impuls vormen voor het herzien van het verhaal en voor het vinden én construeren van nieuwe betekenis. Het verhaal vult de ruimte tussen de ervaring in het verleden en de betekenis voor het heden en de toekomst, en is daarmee ook steeds een tijdelijke interpretatie, een tussenstap in een voortdurende reflexieve oriëntatie op de veranderende horizon. Dat betekent dat het verhaal en het zelf nooit af is. Voor existentieel welzijn betekent dit dat het geen statische situatie kan zijn, of een doel dat eenmalig wordt bereikt, omdat het dan de incorporatie van nieuwe ervaringen en betekenissen uitsluit.

Narratief en welzijn: (meer dan) coping met existentiële ervaringen

Betekenisgeving in terugblik is een thema dat we ook terugzien in de literatuur die zich bezighoudt met wat we 'existentiële zorg' kunnen noemen: bepaalde vormen van gezondheidszorg en geestelijke verzorging. Zo beschrijft Ganzevoort (o.a. 1991) in zijn werk over coping na trauma hoe een ervaring existentieel ontregelend kan zijn als het niet lukt de ervaring te integreren in het bestaande betekenisveld. De ervaring dwingt dan tot verandering: het betekenisveld voldoet niet meer en moet losgelaten worden. Lukt het niet om het verhaal zo te herschrijven dat de ervaring

daarin een coherente, betekenisvolle plaats heeft, dan dreigt crisis. Smit (2015) wijst het zingevingsproces aan als het domein waar de geestelijke verzorging zich mee bezig houdt. Zingeving definieert hij daarin als 'antwoord geven op de fundamentele vraag die het leven ons stelt' (Smit 2015, 65) en net als Taylor ziet hij dit als een ethisch en dialectisch proces, waarin het individu steeds betrokken is op de wereld om zich heen en in die relatie die ultieme levensvraag tegenkomt en probeert te beantwoorden. Geestelijke verzorging heeft als taak om mensen hierin te begeleiden. Dit domein overstijgt het psychologisch perspectief (dat zich voornamelijk bezighoudt met coping) en beschouwt zingeving vanuit geesteswetenschappelijk perspectief als een proces dat in drie gestalten verschijnt (Smit 2015, 88). In metafysische zin gaat zingeving om de ervaring van verbonden zijn met een groter geheel; in hermeneutische zin gaat het om het geven van betekenis en is het dus een actief en cognitief proces, en psychologisch gezien vormt zingeving een motivatie tot handelen. De geestelijk verzorger beweegt zich dus op het snijvlak van verschillende domeinen en dat maakt dat het welzijn waar hij in zijn praktijk op gericht is, existentieel welzijn is. Smit verstaat hieronder 'een welzijn dat gerelateerd aan de verhouding van een mens tot het leven als zodanig' (Smit 2015, 123). We kunnen deze conceptualisering van Smit vergelijken met de eerste werkdefinitie van existentieel welzijn, die luidde: *de subjectieve ervaring van verbinding met het leven dat het individu in staat stelt om te gaan met existentiële uitdagingen, en dat voldoening en zin geeft*. In de werkdefinitie lijkt de relatie hiërarchisch: ervaring van verbinding is primair aan de rest. Uit de resultaten van het onderzoek naar de levensbeschouwelijke essays in combinatie met de ideeën van met name Taylor en Smit komt een iets andere verhouding naar voren: existentieel welzijn is *een perspectief op de ervaring als betekenisvol*, waarin verbinding en voldoening verschijnen als karakteristieke kenmerken. Dit perspectief komt tot stand in een reflectieproces dat resulteert in een verhaal; dit verhaal zorgt voor eenheid en betekenis in een anders betekenisloze opeenvolging van gebeurtenissen.

5 Handreikingen voor de onderwijspraktijk

Het ligt voor de hand dat de filosofie, gezondheidszorg en geestelijke verzorging zich bezighouden met existentieel welzijn. In paragraaf 1 werd beschreven dat ook levensbeschouwelijk onderwijs zich bezighoudt met existentiële vragen en zo dus betrokken is bij het existentieel welzijn van leerlingen. Daarom ter afsluiting een aantal aandachtspunten voor onderwijsprofessionals die laten zien dat bijdragen aan existentieel welzijn eenvoudig te integreren is in levensbeschouwelijk onderwijs en vaak ook al aanwezig is in de bestaande praktijken.

Biesta: subjectivering als de vraag die het leven je stelt

Er zijn parallellen te zien tussen het denken van Taylor en Smit en dat van onderwijsfilosoof Gert Biesta (2013; 2017; 2024). In zijn inmiddels beroemde beschrijving van de drie doeldomeinen van onderwijs draait het bij *subjectivering* om mens-woorden in de wereld: luisteren naar het appel dat de wereld doet op jou en waarop jij als enige je antwoord kunt geven. De leerling leert dit door ervaring, dat Biesta met Dewey (1999 [1938]) ziet als iets dat altijd relationeel is: ervaring is interactie tussen het individu en de wereld om hem heen. Hierin herkennen we Taylors beeld van de wereld als een 'plek van vragen' (Taylor 1989, 29) en Smits fundamentele vragen. Volwassen worden is in vrijheid dat antwoord formuleren en leren verantwoordelijk om te gaan met die vrijheid. Dit is dus een inherent existentieel en ethisch proces, waarin docenten een normerende rol hebben.

Als we accepteren dat subjectivering inherent is aan onderwijs, kunnen we ook zeggen dat zich leren verhouden tot existentiële vragen inherent is aan onderwijs. Wat docenten levensbeschouwing daarin bijzonder maakt is dat zij dit expliciet doen. Een uitdaging daarbij is dat leerlingen soms moeite hebben met het besef dat levensbeschouwelijk onderwijs en hun eigen levensbeschouwing niet alleen betrekking hebben op expliciet religieuze overtuigingen en praktijken, maar dat ook hun dagelijkse ervaringen een existentiële waarde hebben. De essays geven op dit vlak een waarschuwing en hoop. De waarschuwing is dat ervaringen gemakkelijk versmald worden tot psychologische fenomenen en dat de begrippen die in religieuze en levensbeschouwelijke context betekenis hebben, ver afstaan van de leerlingen. De hoop is dat we in de essays zien dat deze jongeren, wanneer hen wordt gevraagd naar een reflectie op hun levensbeschouwing, wel degelijk juist die dagelijkse ervaringen beschrijven en daarin ook tot zingeving lijken te komen.

Levensbeschouwelijke didactiek en existentieel welzijn

In het levensbeschouwelijk onderwijs bestaan verschillende vergelijkbare praktijken die deze vorm van reflectie stimuleren. Voorbeelden zijn het levensbeschouwelijke zelfportret of het levensvisieboek of, in het hoger onderwijs, de levensbeschouwelijke biografie als onderdeel van professionalisering (Van der Zande 2018). Ook kleinere opdrachten die de leerlingen helpen oefenen met stilstaan bij het eigen leven en woorden geven aan ervaring, dragen bij. Het lijkt erop dat de opdracht tot reflectie hen helpt om de existentiële kwaliteit van hun eigen ervaringen te herkennen. Een suggestie om hier nog meer bij te helpen, is door de aanwezige betekenisgevende raamwerken te onderzoeken die vaak impliciet blijven maar wel van invloed zijn op het verhaal van de leerling (zie ook De Groot 2020). Bespreek bijvoorbeeld maakbaarheid, succes en de betekenis van lijden, en belicht ze in verhalen vanuit een levensbeschouwelijk perspectief.

Een aandachtspunt bij het thema ‘perspectief’ is dat hierin ontmoeting met echte mensen veel impactvoller lijkt dan kennismaken met andere perspectieven in theorie. Naast dat het dus aan te bevelen is om ontmoetingen te organiseren met mensen die volgens verschillende levensbeschouwelijke tradities leven, is het waardevol om leerlingen te stimuleren om ook de mensen in hun eigen leven écht te ontmoeten.

Ten slotte is het verhaal in levensbeschouwelijk onderwijs een constante factor. Enerzijds in de vorm van religieuze verhalen die toegang ontsluiten tot onbekende tradities, anderzijds in de vorm van het persoonlijke verhaal, dat in het kader van het vormende aspect van het vak zoals we hierboven zagen vaak al onderdeel is van het curriculum. Docenten levensbeschouwing zijn daarmee ook de aangewezen professionals om schoolbreed bij te dragen aan het gesprek over welzijn en daar zinnige context bij te geven.

Noten

- 1 Zie voor een uitgebreidere bespreking van het thema contingentie in de levensverhalen van jongeren het werk van Michiel van den Berg en Michael Scherer-Rath (2023).
- 2 Denk hierbij aan de recente motie 36600-XV-18 van kamerlid Becker (2024) over het bijhouden van culturele en religieuze normen en waarden van Nederlanders met een migratieachtergrond, of het debat over de invulling van artikel 23 (bijv. De Wildt en Plum 2014).
- 3 Op deze wijze zien we het thema zingeving nu soms al terugkomen in onderzoeken naar en gesprekken over welzijn (bijvoorbeeld tijdens het ‘Medewerker Symposium Studentenwelzijn’ van de Universiteit Utrecht, bijgewoond door de auteur op 15 april 2024).
- 4 Een vergelijkbare analyse vinden we bij Kenyon (2000) die vaststelt dat de mens, als wezen dat per definitie in-de-wereld staat en dus zich afstemt op anderen, de bron voor zin steeds meer in ‘inside stories’ moet zoeken en minder in van buitenaf opgelegde verhalen.

Literatuur

- Alma, Hans, en Adri Smaling, red. 2010. *Waarvoor je leeft. Studies naar humanistische bronnen van zin*. Uitgeverij SWP.
- Baumeister, Roy, en M.J. Landau. 2018. “Finding the Meaning of Meaning: Emerging Insights on Four Grand Questions.” *Review of General Psychology* 22 (1): 1–10. <https://doi.org/10.1037/gpr0000145>.
- Becker, Bente. 2024. *Motie 36600-XV-18* “Motie van het lid Becker over gegevens bijhouden over culturele en religieuze normen en waarden van Nederlanders met een migratieachtergrond.” Tweede Kamer. <https://www.tweedekamer.nl/downloads/document?id=2024D46011>.
- Bertram-Troost, Gerdien, en Taco Visser. 2017. *Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak?* Verus.
- Biesta, Gert. 2013. *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Biesta, Gert. 2017. *Letting Art Teach*. ArtEZpress.
- Biesta, Gert. 2024. “How to Be a Self, Today.” In *Being Human Today. Art, Education and Mental Health in Conversation*, geredigeerd door Lisbeth Skrekkelig, Gert Biesta en Tore Dag Bøe. Intellect Books.
- Boeije, Hennie, en Inge Bleijenbergh. 2019. *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Boom.
- Bollemaat, Jan, Jacomijn van der Kooij, Jan Marten Praamsma en Laurens Snoek. 2025. “Het zinperspectief. Existentiële vragen en bronnen van zin.” In *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op levensbeschouwing en religie*, geredigeerd door Markus Altena Davidsen. Ten Brink Uitgevers.

- Clandinin, Jean, en Michael Connelly. 2004. *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Davidson, Markus Altena. 2022. "De perspectiefgerichte benadering: rationale voor het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie van Expertisecentrum LERVO." *Religie & Samenleving* 17 (3): 198–226. doi: 10.54195/RS.13313.
- De Groot, Isolde. 2020. "Narratief levensbeschouwelijk onderwijs." In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*, geredigeerd door Monique van Dijk-Groeneboer. LERVO.
- De Wildt, Kim, en Rob Plum. 2014. "Godsdienstonderwijs in Nederland en Duitsland. Een spagaat tussen religie en staat." *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* 5 (1): 5-17.
- Dewey, John. 1999. *Ervaring en opvoeding*. Vertaald en ingeleid door Gert Biesta en Siebren Miedema. Bohn Stafleu Van Loghum. Oorspronkelijke uitgave: Dewey, John. 1938. *Experience and Education*. Macmillan Publishers.
- Erricker, Clive. 2010. *Religious Education*. Routledge.
- Frankl, Viktor. 1963. *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*. Washington Square Press.
- Freeman, Mark. 2010. *Hindsight: The Promise and Peril of Looking Backward*. Oxford University Press.
- Ganzevoort, Ruard R. 1991. "Context, coping en zingeving." In *Levensvragen in sociaal-wetenschappelijk perspectief*, geredigeerd door Theresia G.I.M. Andree, P.D.D. Steegman, Henk J. Tieleman en J. Visser. Universiteit Utrecht. http://ruardganzevoort.nl/pdf/1991_Context.pdf.
- Heath, Helen, en Sarah Cowley. 2004. "Developing a Grounded Theory Approach: A Comparison of Glaser and Strauss." *International Journal of Nursing Studies* 41 (2): 141-50. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(03\)00113-5](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(03)00113-5).
- Hooker, Stephanie A., Kevin S. Masters en Crystal L. Park. 2018. "A Meaningful Life is a Healthy Life: A Conceptual Model Linking Meaning and Meaning Salience to Health." *Review of General Psychology* 22 (1): 11-24. <https://doi.org/10.1037/gpr0000115>.
- Kenyon, Gary. 2000. "Philosophical Foundations of Existential Meaning." In *Exploring Existential Meaning*, geredigeerd door Gary Reker en Kelly Chamberlain. Sage Publications.
- Kleinjan, Marloes, Ivet Pieper, Gonneke Stevens, et al. 2020. *Geluk onder druk? Onderzoek naar het mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. Trimbos-instituut. <https://www.trimbos.nl/wp-content/uploads/sites/31/2021/09/af1785-geluk-onder-druk.pdf>.
- OECD. 2020. *How's Life? 2020: Measuring Well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9870c393-en>.
- Reker, Gary, en Kelly Chamberlain, red. 2000. *Exploring Existential Meaning*. Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452233703.n6>.
- Ryff, Carol. 1989. "Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being." *Journal of Personality and Social Psychology* 57 (6): 1069-81. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.
- Schoemaker, Casper, Marloes Kleinjan, Wieke van der Borg, et al. 2019. *Mentale gezondheid van jongeren: enkele cijfers en ervaringen*. RIVM, Trimbos-instituut en Amsterdam UMC.
- Seligman, Martin E.P., en Mihály Csikszentmihalyi. 2000. "Positive Psychology: An Introduction." *American Psychologist* 55 (1): 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.
- Smit, Job. 2015. *Antwoord geven op het leven zelf. Een onderzoek naar de basismethodiek van de geestelijke verzorging*. Eburon.
- Stevens, Gonneke, Maartje Boer, Saskia van Dorsselaer, et al. 2022. *HBSC 2021. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Universiteit Utrecht. <https://www.trimbos.nl/aanbod/webwinkel/af2022-hbsc-2021/>.
- Taylor, Charles. 1989. *Sources of the Self*. Harvard University Press.
- Van Beuningen, Jaqueline, Christine Jol en Linda Moonen. 2015. *De Persoonlijke Welzijnsindex. De ontwikkeling van een index voor subjectief welzijn*. Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Van den Berg, Michael, en Michael Scherer-Rath. 2023. "Zingeving en contingentie in het levensverhaal van adolescenten." *Religie & Samenleving* 18 (2): 104-32.

- Van der Zande, Edwin. 2018. *Life Orientation for Professionals. A Narrative Inquiry into Morality and Dialogical Competency in Professionalisation*. Parthenon.
- Van Deursen-Vreeburg, Julliete. 2019. "Persoonsvorming in het voortgezet onderwijs: pleidooi voor een contemplatieve pedagogiek." *Religie & Samenleving* 14 (2): 190-209.
- Van Dijk-Groeneboer, Monique, red. 2020. *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie*. LERVO.
- Van Dijk-Groeneboer, Monique, en Briene van Herpen-de Regt. 2019. "Jongeren en hun waarden." *Religie & Samenleving* 14 (2): 144-73. <https://doi.org/10.54195/RS.11577>.
- Van Swetselaar, Roel, en Taco Visser. 2011. *Leerlingcompetenties godsdienst/levensbeschouwing*. Verus. <https://verus.nl/publicaties/leerlingcompetenties-godsdienst-levensbeschouwing>.
- Yalom, Irvin. 1980. *Existential Psychotherapy*. Basic Books.

ARTIKEL

Nieuwe leerplannen en lesmethode islamitisch godsdienstonderwijs in Vlaanderen

Leren in religie blijft de norm

Leni Franken*

Abstract

In Flemish official (state) schools, students can opt for Religious Education (RE) in one of the six recognized religions or in non-denominational ethics. Islamic RE is also part of the offer. Recently, new curricula and teaching methods have been developed for this school subject. In this contribution, these curricula and teaching methods will be analyzed. In addition, attention will be given to the new plans of the Flemish Government to reorganize RE in official schools. In these schools, the default position is to separate students during RE classes on the basis of their religion/worldview and to teach them into one particular tradition. This model is to a limited extent supplemented by common lessons 'interreligious dialogue', wherein students learn, among other things, about different religions/worldviews. This model could also be reversed: common classes about various (non-)religious traditions as the default position and separate education in one's own tradition as an additional option. Such a model can be found, among other places, in public schools in the Netherlands. I will argue why this model could also be inspiring for Flanders, both for Muslims and for non-Muslims.

Keywords: Islamic religious education, education into religion, education about religion, Belgium (Flanders), The Netherlands

* Leni Franken is als onderwijsbegeleider verbonden aan het Centrum Pieter Gillis (Universiteit Antwerpen). Daarnaast publiceert zij als senior onderzoeker onder meer over kerk-staatsfinanciering, overheidsneutraliteit, levensbeschouwelijke vakken, vrijheid van onderwijs en godsdienstvrijheid.

1 Inleiding

Op 30 september 2024 stelde de nieuwe Vlaamse regering (NV-A [Vlaams nationalisten], CD&V [christendemocraten], Vooruit [socialisten]) het Vlaams regeerakkoord 2024-2029 voor (Vlaamse Regering 2024), dat twee dagen later door het Vlaams Parlement werd goedgekeurd. Voor wie betrokken is bij de levensbeschouwelijke schoolvakken in het officieel onderwijs (vergelijkbaar met het openbaar onderwijs in Nederland)¹ was het bang afwachten wat dat regeerakkoord zou brengen. Al meer dan tien jaar is de organisatie van die schoolvakken, waarbij leerlingen wekelijks twee uur apart worden gezet en les volgen in één van de zes erkende erediensten (rooms-katholieke, protestants-evangelische, orthodoxe², anglicaanse, islamitische en israëlitische godsdienst) of in de ‘niet-confessionele zedenleer’³, een punt van discussie (zie Franken en Loobuyck 2020).

Hoewel het in de media naar aanloop van de verkiezingen (oktober 2024) relatief stil is gebleven over een mogelijke reorganisatie van de levensbeschouwelijke vakken, werd er wel degelijk aandacht besteed aan dit thema. Zo publiceerden de Erkende Instanties en Vereniging levensbeschouwelijke vakken (EIV), die verantwoordelijk zijn voor de inhoud en inspectie van deze schoolvakken, op 10 mei 2023 een ‘Memorandum levensbeschouwelijke vakken in het officieel onderwijs’ (Thomas 2023). In dat memorandum wordt aan de overheid expliciet gevraagd naar ‘de handhaving van minstens de twee lestijden levensbeschouwelijk onderwijs, zoals die vandaag georganiseerd worden in het basis- en secundair onderwijs’. Daarnaast werd achter de schermen onder meer de piste verkend om de levensbeschouwelijke vakken in het officieel onderwijs te reduceren naar één uur en in het vrijgekomen uur een nieuw, ‘neutraal’ schoolvak (over burgerschap, filosofie en/of over diverse levensbeschouwingen) te organiseren – een scenario dat sinds schooljaar 2016-17 in de officiële scholen van de Franstalige Gemeenschap⁴ is geïmplementeerd (zie Sägeser 2017; Franken en Sägeser 2025).

In het huidige regeerakkoord werd echter niet voor dit scenario gekozen, maar werd, onder meer in het kader van besparingen, gekozen om ‘voor het officieel onderwijs de omslag [te maken] naar een model waarin we twee uur interlevensbeschouwelijke dialoog voorzien in het basis en secundair onderwijs binnen de lessentabel’ (Vlaamse Regering 2024, 140). Voor de Erkende Instanties en Vereniging sloeg deze passage in als een bom. Noch zij, noch de inspecties en betrokken leraars, hadden deze wending zien aankomen. Dat was ook zo voor de Erkende Instantie Islamitische godsdienst. Ook voor hen klonk de betreffende passage als een donderslag bij heldere hemel. En misschien was dat zelfs méér het geval voor hen dan voor de andere levensbeschouwelijke instanties. Zeer recent nog werd immers vanuit de Erkende Instantie Islamitische godsdienst hard gewerkt aan nieuwe leerplannen en

een nieuwe lesmethode. De bestaande leerplannen en lesmethodes waren geda-teerd en niet of onvoldoende aangepast aan de Belgische/Vlaamse (onderwijs) context (zie Franken 2017; 2018; Franken en Sägeser 2021; Boender en Franken 2022) en nieuw materiaal was daarom noodzakelijk.

In wat volgt ga ik verder in op de vraag wat er precies is veranderd in het islamitisch onderwijs. Hoe onderscheiden de nieuwe leerplannen en lesmethoden zich van de vorige? Op welke manier sluiten ze aan bij de recente ontwikkelingen in de organi-satie en inhoud van de levensbeschouwelijke vakken (LBV) in Vlaanderen? Hiertoe wordt ingezoomd op de inhoud van de leerplannen en van de nieuwe lesmethode. Daarnaast wordt gekeken naar het huidige Vlaamse regeerakkoord en naar een aantal recente ontwikkelingen in Nederland, die inspirerend kunnen zijn voor de organisatie van levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen.

In een eerste deel (paragraaf 2) wordt ingegaan op de organisatie van het islamon-derwijs in Vlaanderen en op een aantal kritieken op dat onderwijs. Vervolgens (para-graaf 3 en paragraaf 4) wordt een blik geworpen op de nieuwe leerplannen voor het schoolvak islamitische godsdienst en op de lesmethode: Wat is er gewijzigd? Welke thema's staan centraal? Welke didactische principes staan voorop? Hoe wordt er naar de 'eigen' levensbeschouwing en naar 'andere' levensbeschouwingen gekeken? Op welke manier wordt er aandacht gegeven aan de leefwereld van de leerlingen? Op welke manier vullen leren *in*, *van* en *over* de islam elkaar aan? Hoe kan er ruimte worden gemaakt voor onderwerpen die sommige leerlingen, ouders en/of leraars controversieel vinden, zoals LGBTQAI+, radicalisering of de evolutietheorie? En in hoeverre wordt er aandacht geschonken aan 'interlevensbeschouwelijke dialoog', waar het Vlaams regeerakkoord op wil inzetten?

Na de bespreking van de leerplannen en lesmethodes ga ik in op de plaats van leren *in* en *over* religie binnen het (islamitisch) godsdienstonderwijs in Vlaanderen (paragraaf 5-7). Geheel in lijn met de huidige organisatie van levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen wil ook het vernieuwde islamitisch godsdienstonderwijs primair inzetten op leren in de eigen traditie. Daarnaast wordt in beperkte mate ruimte gemaakt voor leren over 'andere' religies en levensbeschouwingen. Dit model kan, naar analogie met het levensbeschouwelijk onderwijs in de Nederlandse openbare scholen, ook worden omgekeerd: leren *over* levensbeschouwingen als norm; leren *in* een speci-fieke levensbeschouwing als aanvullende optie. Ik beargumenteer waarom zo een model ook in het post-seculiere Vlaanderen zinvol zou kunnen zijn (paragraaf 8).

2 Islamitisch godsdienstonderwijs in Vlaanderen

Net zoals in Nederland is ook in België de vrijheid van onderwijs grondwettelijk verankerd (art. 24, lid 1, Gw) en zijn de meeste scholen er door de overheid gesubsidieerde scholen met een levensbeschouwelijke (in België voornamelijk katholieke) grondslag. Ondanks deze onderwijsvrijheid bestaan er in Vlaanderen tot op heden geen islamitische scholen.⁵ Heel wat moslims kiezen daarom voor het officieel onderwijs, waar sinds 1978 'islamitische godsdienst' wordt aangeboden. Het aantal leerlingen dat kiest voor dit schoolvak groeit al jaren en het is bijgevolg op dit moment één van de meest gevolgde levensbeschouwelijke vakken in het Vlaams officieel onderwijs: in het schooljaar 2024-25 volgde 26 procent van de leerlingen in het primair onderwijs er het vak islamitische godsdienst. Enkel de levensbeschouwelijke vakken rooms-katholieke godsdienst (34 procent) en niet-confessionele zedenleer (36 procent) werden door meer leerlingen gevolgd. In het secundair officieel onderwijs ging enkel niet-confessionele zedenleer (47 procent) het schoolvak islamitische godsdienst (25 procent) vooraf en kwam rooms-katholieke godsdienst (20 procent) op de derde plaats van de meest gekozen levensbeschouwelijke vakken (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming z.d.).

Op enkele jaren tijd is het aantal leerlingen dat islamitische godsdienst volgt zichtbaar toegenomen: in het schooljaar 2003-04 ging het zowel in het primair als in het secundair officieel onderwijs om 8,5 procent van de leerlingen, een cijfer dat op tien jaar tijd verdrievoudigd is. Ondanks deze stijging was de kwaliteit van dit schoolvak lange tijd ondermaats (zie Franken 2017; 2018; Franken en Sägeser 2021; Boender en Franken 2022). Dit had onder meer te maken met het gebrek aan goed opgeleide leraars. Toen het islamonderwijs nog in haar kinderschoenen stond, werden er vooral leraars uit het buitenland (voornamelijk Turkije en Marokko) gerekruteerd. Veel van hen hadden geen pedagogisch diploma, beheersten het Nederlands onvoldoende en hadden weinig affiniteit met de Vlaamse/Belgische context. In 2020 had 65 procent van de leraars islamitische godsdienst in het primair onderwijs *geen* diploma. Slechts 10 procent had een vereist diploma op zak, terwijl 25 procent een voldoende geacht diploma had. In het secundair onderwijs was de situatie vergelijkbaar (Vlaams Parlement 2020). Om iets aan dit probleem te doen werden er verschillende bijscholingen georganiseerd, werden de criteria om leraar 'islamitische godsdienst' te kunnen worden verstrengd en werden er verschillende bacheloropleidingen 'islamitische godsdienst'⁶ ingericht. Met deze initiatieven is er verbetering gekomen: volgens recente cijfers (Vlaams Parlement 2024) is het aantal leraars zonder diploma in 2023-24 gedaald naar 8 procent (primair en secundair). 24 procent had een vereist diploma en 68 procent beschikte over een voldoende geacht diploma. Er is dus wel vooruitgang geboekt, maar door de toename van het aantal leerlingen islamitische godsdienst en door de vrij beperkte instroom van studenten in de lerarenopleidingen 'islamitische godsdienst', blijft het vaak roeien met de riemen die er zijn.⁷

Naast het gebrek aan goed opgeleide leraars was er ook een probleem met de leerplannen. Zo was het in Vlaanderen tot 2001 wachten op leerplannen islamitische godsdienst, terwijl dit in de Franse Gemeenschap zelfs tot 2013 heeft geduurd. In datzelfde jaar werden de leerplannen in Vlaanderen vernieuwd. Deze vernieuwde leerplannen, die gebaseerd waren op een Turks leerplan, bevatten een aantal verbeteringen in vergelijking met de leerplannen van 2001 (zie Franken en Sägeser 2021, 39), maar waren nog steeds voor verbetering vatbaar. Hoewel er in de inleiding van de leerplannen onder meer gewezen werd op het belang van autonoom en kritisch denken, was daar in het vervolg van de leerplannen weinig van te merken. Zo was er bijvoorbeeld onvoldoende aandacht voor levensbeschouwelijke diversiteit binnen en buiten de islam en voor de context waarin Belgische moslimleerlingen opgroeien. Zowel pedagogisch als inhoudelijk waren de leerplannen onvoldoende aangepast aan de tijd.

Ook voor lesmethodes was het lange tijd armoe troef. Pas in 2011 werden de eerste hand- en werkboeken voor het Vlaams islamonderwijs (primaire en secundaire) gepubliceerd. Deze handboeken, die de titel *Noer* droegen en door Diyanet (het Turkse Presidium voor Godsdienstzaken) werden uitgegeven, waren echter onvoldoende afgestemd op de Vlaamse (en bij uitbreiding Belgische en Europese) context en op de gediversifieerde leerlingenpopulatie. De lesmethode was sterk soennitisch gekleurd en er werd onvoldoende aandacht besteed aan de diversiteit en dynamiek binnen 'de islam'. Bovendien ontbrak het vaak aan nuance en kritische reflectie. Zo werd bijvoorbeeld op een niet-kritische manier aangeleerd dat God de wereld heeft geschapen en dat er sprake is van doelmatigheid in de schepping (Düzgün 2011, 3): '[H]et gegeven dat de ozonlaag bepaalde schadelijke stralingen voor de mens filtreert, en dat de aarde gestockeerd is met het materiaal dat de mens nodig heeft om zijn leven voort te kunnen zetten, laat ons inzien dat de schepping met een welbepaald doel is gecreëerd.' Naast dit soort uitspraken, die ingaan tegen wat de wetenschap ons leert, vinden we in de handboeken bijvoorbeeld ook de idee terug dat wie niet gelooft in Allah, doorgaans een slechter mens is dan wie dat wel doet: 'De mensen met een zwak geloof die niet nadenken over het leven in het hiernamaals of Allah minder gedenken, zijn meer geneigd om fouten te begaan. Hierdoor nemen ook slechte gewoontes en gedragingen, zoals zelfmoordpogingen, criminaliteit, ed. toe in onze samenleving' (Düzgün 2011, 10). Van kritisch denken was nauwelijks sprake. Maar ook 'heikele' thema's zoals de spanning tussen geloof en wetenschap, de status van de vrouw en homoseksualiteit kwamen er nauwelijks aan bod. En als dat al gebeurde, was dat steeds op een erg traditionele en onkritische manier.

De laatste jaren werd er hard gewerkt om deze kritieken te counteren. Zo werd er in 2016 een engagementsverklaring voor islamonderwijs in Vlaanderen opgesteld,

waarin het Executief van de Moslims in België⁸ zich, in samenspraak met de Minister van Onderwijs, heeft geëngageerd voor een verbetering van het islamonderwijs. In dit document stonden vier actiepunten centraal: (1) opleidingen en nascholingen voor leraars islam; (2) een actualisering van de bekwaamheidsbewijzen van de leraars; (3) de aanstelling van een extra adviseur die leraars didactisch kan ondersteunen en het lesmateriaal zal evalueren en waar nodig moderniseren; en (4) een hervorming van het Centrum voor Islamonderwijs (CIO)⁹, waarbij onder meer wordt gestreefd naar een betere samenwerking tussen enerzijds de inspecteurs en adviseurs en anderzijds de lectoren islam in de lerarenopleidingen aan de Vlaamse hogescholen.¹⁰

De engagementsverklaring bleef geen dode letter. Zo werden en worden er verschillende lerarenopleidingen en bijscholingen ingericht, waarin zowel wordt ingezet op kennis over de islamitische tradities als op vakspecifieke pedagogie en didactiek. Daarnaast werd het CIO door de Minister van Onderwijs aangesteld als officiële gesprekspartner ('Erkende Instantie') voor het islamonderwijs in Vlaanderen – een functie die het CIO nog steeds heeft. Voorts ontvingen alle leraars islam een deontologische code, waarin voornamelijk richtlijnen en gedragsnormen werden opgenomen die van toepassing zijn op hun professioneel handelen. Tot slot werd voor het secundair zowel een nieuw leerplan als een nieuwe lesmethode (1^e tot en met 4^e jaar) ontwikkeld.

3 Nieuwe leerplannen islamitische godsdienst

In 2024 werden er nieuwe leerplannen islamitische godsdienst voor het secundair onderwijs gepubliceerd (El Fkih et al. 2024).¹¹ Deze werden ontwikkeld door verschillende lectoren islamitische godsdienst, die zowel inhoudelijk als pedagogisch de nodige expertise hebben. De leerplannen hangen niet langer vast aan een Turks raamwerk, maar zijn volgens de auteurs grotendeels gebaseerd op Gert Biesta's pedagogisch model, waarin 'kwalificatie', 'socialisatie' en 'subjectificatie' centraal staan (zie Biesta 2021; 2022). Het eerste concept – *kwalificatie* – wordt in de leerplannen omschreven als *knowhow* of het aanbieden van 'de nodige kennis en vaardigheden, zowel theoretisch als praktisch [...] om succesvol te kunnen handelen in de wereld.' (El Fkih et al. 2024, 8). *Socialisatie* gaat over opvoeding of het bijbrengen van 'sociaal inzicht, gedragsregels, maatschappelijke afspraken, culturele elementen en finesses' (El Fkih et al. 2024, 8), terwijl *subjectificatie* gericht is op 'persoonsvorming' of een verantwoordelijk leven 'in en met de wereld' (El Fkih et al. 2024, 9). Op basis van deze pedagogisch-didactische theorie 'vormt het leerplan islamitische godsdienst niet zomaar een overzicht van cognitieve doelstellingen. Het vertegenwoordigt de veelvuldigheid aan wegen waarmee de leerlingen in contact kunnen treden met de

wereld om hen heen. De leerplandoelen, leerinhouden en didactische duiding in dit leerplan zijn specifiek opgesteld vanuit deze bril' (El Fkih et al. 2024, 9).

Geïnspireerd door Biesta's raamwerk en door de koranische traditie van redeneren (*aqala*), denken (*fakkara*) en reflecteren (*tadabbara*), wil het leerplan bewust inzetten op het ontwikkelen van een kritische geloofshouding. In het verlengde hiervan wordt eveneens gewezen op het belang van de concepten *tajdīd* (vernieuwing), *islāh* (hervorming) en *ijtihād* (intellectuele inspanning, kritische tekstinterpretatie). De centrale opdracht van het islamonderwijs wordt als volgt omschreven:

Moslimjongeren hebben nood aan een vrije, veilige zone waar ze onder deskundige begeleiding zorgvuldig kunnen ontdekken, kritische vragen stellen, hun eigen persoonlijke synthese maken en voorbereid worden op de hedendaagse wereld. (El Fkih et al. 2024, 18)

Met dit doel voor ogen werden er verschillende pedagogische en inhoudelijke aanpassingen doorgevoerd in de nieuwe leerplannen, die bestaan uit de volgende acht domeinen:

Tabel 1. Leerdomeinen islamitische godsdienst, secundair onderwijs (El Fikh et al. 2024).

Verplichte domeinen	Geloofsperspectieven
	Islambeleving
	Leven van Muhammad
	Ethiek
	Qur'ān
	Cultuur en Geschiedenis
Optionele domeinen	Moslim vandaag
	Literatuur en wijsheid

De domeinen 'Moslim vandaag' en 'Literatuur en wijsheid' zijn nieuw (ze stonden niet in de vorige leerplannen) en optioneel, wat betekent dat leraars ze aan bod kunnen laten komen indien er voldoende ruimte voor is. Centraal in het eerstgenoemde domein staan thema's en vraagstukken die eigen zijn aan de seculier-multiculturele context waarin moslimjongeren in Vlaanderen vandaag opgroeien, terwijl er binnen het domein 'Literatuur en wijsheid' aandacht wordt gegeven aan het islamitisch cultureel erfgoed. De andere zes leerdomeinen bestonden al in de vorige

leerplannen, maar drie ervan kregen een nieuwe naam. Zo werd, met het oog op de interne dynamiek en diversiteit binnen ‘de islam’ het domein ‘Geloofsleer’ vervangen door ‘Geloofsperspectieven’. En de eerder archaïsche concepten ‘Aanbidding’ en ‘Zedelijkheid’ werden respectievelijk vervangen door de ruimere en modernere domeinen ‘Islambeleving’ en ‘Ethiek’. In het volgende overzicht wordt duidelijk hoe de inhoud per graad¹² passen binnen de betreffende leerdomeinen:

Tabel 2. Leerdomeinen islamitische godsdienst, secundair onderwijs, per graad (El Fkih et al. 2024, 23).

Domeinen & Uitbreiding	Eerste Graad	Tweede Graad	Derde Graad
Geloofs-perspectieven	Elementen uit het islamitisch geloof: kennismaking met de zes zuilen van het geloof (<i>arkān al-īmān</i>).	Reflecteren over geloofspunten: de relatie tussen kennis en geloof; nadenken over God, wereld en mens.	Grote vragen & verdieping: de denkscholen van de islam (<i>kalām</i> & mystiek); (niet-)religieuze perspectieven op geloof; de dood, zingeving en hiernamaals.
Islambeleving	Elementen uit de islamitische religieuze praktijk: kennismaking met de vijf zuilen van de islam (<i>arkān al-islām</i>).	Wijsheid en rol van religieuze praktijk: fysieke en spirituele reinheid; dimensies van het ‘dienen van God’; de bedevaart naar Mekka.	Finaliteit van de godsdienst: perspectieven op islam: de rechtsscholen; maatschappij: islamitisch bankieren & economie; finaliteit islam (<i>Maqāṣid ash-sharī’a & Uṣūl al-Fiqh</i>).
Leven van Muḥammad	Dimensies uit het leven van de profeet: de profeet als zoeker naar waarheid; de profeet als gids in moeilijkheden.	Dimensies uit het leven van de profeet: de profeet als bevrijder; de profeet als burgervader.	Dimensies uit het leven van de profeet: de profeet als hervormer; de profeet als genezer der harten.

Domeinen & Uitbreiding	Eerste Graad	Tweede Graad	Derde Graad
Ethiek	Beheer van jezelf: ethisch handelen in de eigen omgeving; cultiveren van een gezonde levensstijl; Qur'ān, traditie en waarden: mijn vrienden en ik; uitbreiding: universele adviezen van religies.	Beheer van omgeving: positieve gedragingen op school, straat en thuis; waarde van en zorg voor gezin en familie; bewuste houding t.o.v. natuur en milieu.	Beheer van de wereld: samenlevingsopbouw: mensenrechten & vrede; biomedische vraagstukken: abortus, euthanasie; ethiek van een harmonieus huwelijk; werken/schaven aan zelf (<i>tazkiyya-t-an-Nafs</i>).
Qur'ān	Kennismaking met de Qur'ān: de begrippen 'verstand' en 'kennis' in de Qur'ān; de basisbronnen van onze godsdienst; de kenmerken van de Qur'ān; de hoofdthema's van de Qur'ān.	Diepere analyse van de Qur'ān: interpretatie van de Qur'ān; instrumenten om Qur'ān te analyseren (soorten verzen); relatie tussen sunna, <i>ḥadīth</i> en Qur'ān; geschiedenis van de Qur'ān.	Reflecteren over Qur'ān: hedendaagse & historische interpretaties; Qur'ān en de samenleving; Sunna als een inzicht in de Qur'ān.
Cultuur & Geschiedenis	Cultuur: de <i>hijrī</i> -kalender en de feestdagen; islamitische kunst en cultuur. Geschiedenis: de vier rechtgeleide kaliefen.	Cultuur: islam en wetenschap (heden & verleden). Geschiedenis: Omajjaden, Abbasiden & Al-Andalus.	Cultuur: esthetiek & islamitische cultuur. Geschiedenis: Mogols, Safawieden en Ottomanen.
Moslim vandaag	Gevaren extreme denkbeelden. Vraagstukken: opgroeien als moslim.	Meerlagige identiteit. Populaire clichés en misconcepties.	Gevoelens, verliefdheid, seksualiteit. Kritisch & geïnformeerd moslim zijn.
Literatuur & Wijsheid	Bijzonder pleidooi dierenrechten: moslim-denken in Bagdad 10e eeuw; boek: 'Zaak dieren tegen mensen'	Autonoom en bewust leven: leven van imam al-Ghazālī (autobiografie); boek <i>al-Munqidh min ad-ḡalāl</i> .	Religie en de natuur: verhaal van Hayy ibn Yaqzān; roman van de Andalusisch-Moorse denker Ibn Ṭufayl.

Per graad worden een 30-35-tal leerplandoelen geformuleerd, die in drie grote clusters worden ingedeeld: (1) kritisch nadenken over en omgaan met religieuze teksten (*kwalificatie*), (2) tot een persoonlijk en genuanceerd standpunt komen (*subjectificatie*) en (3) maatschappelijk engagement bevorderen (*socialisatie*). Deze leerplandoelen zijn niet alleen schatplichtig aan het hierboven beschreven pedagogisch-didactisch model van Biesta, maar ook aan de taxonomie van Bloom¹³, wat betekent dat ze per graad geleidelijk toenemen in complexiteit. In het schema hieronder wordt ter illustratie geschetst op welke manier de leerplandoelen voor de 1^e graad worden geformuleerd en aansluiting vinden bij de genoemde clusters:

Tabel 3. Leerplandoelen islamitische godsdienst, 1^e graad secundair onderwijs
(El Fkih et al. 2024, 20-21).

	Kritisch nadenken over en omgaan met religieuze teksten (cluster 1)
01	De leerlingen verkennen de Qur'ān in zijn historische context.
02	De leerlingen geven voorbeelden van letterlijke en figuurlijke taal.
03	De leerlingen situeren (profetische) figuren, gebeurtenissen, religieuze uitingen in tijd en ruimte.
04	De leerlingen verkennen overeenkomsten en verschillen tussen de eigentijdse en historische contexten (pre- & post-profetische periode).
05	De leerlingen structureren de biografie van de profeet aan de hand van overleveringen.
06	De leerlingen onderscheiden verschillende soorten religieuze teksten.
07	De leerlingen halen relevante informatie uit Qur'ān en sunna.
08	De leerlingen herkennen hoe mensenrechten en burgerschapswaarden deel uitmaken van de Qur'ān en sunna.
09	De leerlingen lichten universele principes toe vanuit een islamitisch referentiekader.
	Tot een persoonlijk en genuanceerd standpunt komen (cluster 2)
10	De leerlingen onderzoeken en vergelijken verschillende standpunten bij een vraagstuk.
11	De leerlingen stellen levensbeschouwelijke vragen op basis van elementen uit de islamitische traditie.
12	De leerlingen leggen uit hoe profeten omgaan met anderen aan de hand van verhalen.
13	De leerlingen illustreren vanuit de Qur'ān en sunna hoe profeten omgaan met tegenslagen en emoties.

	Tot een persoonlijk en genuanceerd standpunt komen (cluster 2)
14	De leerlingen beschrijven hoe religie kan bijdragen aan een gezonde levensstijl.
15	De leerlingen lichten de waarde(n) van rituelen en feesten toe vanuit de <i>hijr</i> -kalender.
16	De leerlingen verkennen hoe de vijf zuilen van de islam bijdragen aan persoonlijke groei.
17	De leerlingen verkennen hoe de zes zuilen van <i>īmān</i> bijdragen aan het ontwikkelen van een (zelf)bewuste, empathische en betrokken levensstijl.
18	De leerlingen leiden af hoe de profeet Muḥammad een bron van inspiratie is.
19	De leerlingen illustreren aan de hand van Qur'ān en sunna hoe mensen God ervaren.
20	De leerlingen identificeren verschillende expressievormen van islamitische kunst.
21	De leerlingen drukken uit hoe Qur'ān, sunna en traditie een rol kunnen spelen in hun eigen leven.
22	De leerlingen lichten de periode van de rechtgeleide kaliefen toe.
23	De leerlingen verwoorden hoe zij de islam beleven.

	Maatschappelijk engagement bevorderen (cluster 3)
24	De leerlingen gaan zorgzaam om met zichzelf en anderen.
25	De leerlingen lichten toe hoe Qur'ān en sunna mensen inspireren en bewegen.
26	De leerlingen geven voorbeelden van invalshoeken uit de Qur'ān en sunna voor een harmonieuze en rechtvaardige samenleving.
27	De leerlingen tonen aan in welke mate actuele islamitische initiatieven zorgen voor een harmonieuze en rechtvaardige samenleving.
28	De leerlingen stellen zich open voor andere meningen en dialogeren constructief.
29	De leerlingen gaan respectvol om met (interne) pluraliteit.
30	De leerlingen verkennen voorbeelden van islamitisch engagement voor een duurzame wereld.

Net zoals in de vorige leerplannen (en in overeenstemming met de manier waarop levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen/België wordt georganiseerd) staat leren in de eigen religie (*learning into religion*) nog steeds centraal in de nieuwe leerplannen islamitische godsdienst. Daarnaast werd er voor gekozen om dit binnenperspectief aan te vullen met andere perspectieven op religie: interpretatief, *faith-nurture*, fenomenologisch, ervaringsgericht, conceptueel en humanistisch (El Fkih et al. 2024, 14).

Anders dan in de vorige leerplannen, wordt de nadruk sterk gelegd op hermeneutisch-kritische reflectie en wordt er aansluiting gezocht bij de leefwereld van de leerlingen. Daarnaast is er meer aandacht voor diversiteit binnen en buiten de islam, al varieert die aandacht wel per graad. Zo wordt er in de leerplandoelen van de 1^e en de 2^e graad nergens expliciet verwezen naar een niet-islamitische religie of levensbeschouwing, terwijl dat wel het geval is voor de leerplandoelen van de 3^e graad, waarin er onder meer aandacht is voor ‘wereldreligies en levensbeschouwingen’. Opvallend – en anders dan in de vorige leerplannen – komt niet enkel het theïsme, maar komen ook humanisme, agnosticisme en atheïsme aan bod. Verder is er ruimte voor (ethische) thema’s waarover binnen de moslimgemeenschap geen consensus bestaat en waaraan in de vorige leerplannen zo goed als geen aandacht werd besteed. Voorbeelden zijn de verhouding tussen islam en wetenschap (o.a. de big bang-theorie); ethische kwesties zoals abortus, euthanasie, orgaandonatie en gentechnologie; fanatisme binnen het geloof; en seksualiteit en rollenpatronen. Centraal bij het behandelen van deze en andere thema’s staat steeds de idee dat de ‘oppervlakkige, gebrekkige kennis van moslimleerlingen’ kwalitatief aangevuld en verdiept wordt ‘door hun blik te heroriënteren en hun gezichtsveld te verruimen’ (El Fkih et al. 2024, 17). Op die manier kunnen jongeren ‘zowel cognitief als sociaal’ worden voorbereid op het samenleven (El Fkih et al. 2024, 17).

Tot slot werden de ‘Competenties Interlevensbeschouwelijke Dialoog (ILD) en Interlevensbeschouwelijk Samenleven (ILS)’ toegevoegd aan de leerplannen. Deze 24 competenties (ILCILD 2022) werden, met het oog op meer dialoog en samenwerking tussen de verschillende levensbeschouwingen, in 2012 door de Erkende Instanties en Vereniging (EIV) ontwikkeld. In 2018 bepaalde de herziene Vlaamse onderwijs-decreten¹⁴ dat alle levensbeschouwelijke vakken deze competenties moeten ‘respecteren’, wat concreet betekent ze in hun leerplannen en onderwijsactiviteiten worden opgenomen. De door de EIV aanbevolen lestijd voor deze competenties is 6 lessen per schooljaar.

Daarnaast komen in het leerplan islamitisch onderwijs van de 3^e graad ook de competenties Interlevensbeschouwelijke Dialoog en Burgerschap (IDB) aan bod. Deze competenties, waarin onder meer de nieuwe eindtermen aangaande burgerschap (zie Loobuyck 2019) zijn geïntegreerd, werden door het Gemeenschapsonderwijs (GO!) en de EIV ontwikkeld. Sinds 2021 wordt in de 3^e graad secundair van de GO! scholen een van de twee uren godsdienst/zedenleer vervangen door een uur Interlevensbeschouwelijke Dialoog (ILD; zie GO! 2021), waarin de competenties IDB zijn ingebed.

4 Nieuwe lesmethode islamitische godsdienst

Sinds het schooljaar 2023-24 kunnen islamleraars in het secundair onderwijs (1^e en 3^e jaar)¹⁵ gebruik maken van een nieuwe lesmethode islamitische godsdienst, die de naam *Sira*¹⁶ draagt en aansluit bij de vernieuwde leerplannen.¹⁷ Sinds 2024-25 is dat ook het geval voor het 2^e en 4^e jaar secundair.¹⁸ Deze lesmethode werd, net zoals de leerplannen, ontwikkeld door een team van lectoren islamitische godsdienst en wordt uitgegeven door een Vlaamse uitgeverij die gespecialiseerd is in didactisch materiaal.

Het uitwerken van deze nieuwe lesmethode was geen evidentie. De auteurs moesten een evenwicht zoeken tussen de achtergrond, expertise en verwachtingen van de leraars enerzijds, en de achtergrond, interesses en verwachtingen van de leerlingen (en/of hun ouders) anderzijds. Zowel bij leraars als bij leerlingen kunnen deze zaken uiteenlopend zijn. Leerlingen en leraars zijn immers niet enkel etnisch-cultureel divers, maar ook hun beleving van 'de islam' kan erg uiteenlopend zijn: terwijl sommige leraars en leerlingen sterk gesecculariseerd zijn en, naar analogie met cultuurchristenen, als 'cultuurmoslims' omschreven kunnen worden (The Conversation 2014), zijn er anderen die sterk vasthouden aan hun (traditionele) geloof.

Wanneer we de nieuwe lesmethode naast de oude lesmethode (*Noer*)¹⁹ leggen, valt op dat er in alle leerwerkboeken bijzonder veel aandacht wordt gegeven aan de (ontstaans)geschiedenis van de islam, aan de historisch-kritische benadering van teksten en aan diversiteit binnen (en buiten) de islamitische tradities. Leerlingen worden geïnformeerd over (de geschiedenis van) hun 'eigen' religieuze traditie (*kwali-ficatie*). Daarnaast wordt duidelijk gemaakt hoe en waarom bepaalde gedragsregels, culturele elementen en ethische principes niet alleen vorm hebben gekregen binnen de islam, maar ook daarbuiten (*socialisatie*). Op basis van deze informatie en van een kritische reflectie erop, kunnen leerlingen komen tot een authentieke persoonsvorming en tot verantwoordelijk handelen (*subjectificatie*).

In het leerwerkboek voor het eerste jaar wordt onder meer ingegaan op de volgende thema's:

- De ontstaansgeschiedenis van de islam.
- Het leven van de profeet Mohammed.
- De Medinese samenleving.
- Het geloof in engelen.
- De praktijk van het vasten en van het gebed.
- De moskee (architectuur).
- Rechtvaardigheid.
- De vrijheid van de wil.

Daarnaast wordt via thema's zoals 'social media', 'klimaat en natuur', en 'verslavingen' aansluiting gezocht bij de leefwereld van de leerlingen – iets dat nagenoeg afwezig was in de vorige lesmethode. Voor het 2^e jaar wordt onder andere aandacht besteed aan de volgende thema's:

- Profeten (binnen en buiten de islam).
- De *sumayya* en het martelaarschap.
- Heilige teksten in het jodendom, het christendom en de islam.
- *Zakat* en andere vormen van liefdadigheid.
- Armoede.
- De (relatieve) waarde van geld.
- Het gebed.
- De functies van de moskee.
- Roddels.
- De vier rechtgeleide kaliefen en (daarmee samenhangende) conflicten binnen de islam.

In de leerwerkboeken voor het 3^e en 4^e jaar zien we een gelijkaardige focus op de geschiedenis van de islam, aangevuld met ethische en maatschappelijke thema's. Ook hier wordt leerlingen aangeleerd hoe ze op een kritische manier met hun eigen geloof (teksten, praktijken, dogma's) kunnen omgaan. In de leerwerkboeken voor het 3^e jaar wordt onder meer stilgestaan bij:

- Vrouwen binnen de islam (o.a. Khadīja en Ā'isha).
- Rollenpatronen en 'niet-traditionele' gezinnen.
- Pleegzorg.
- De *hajj*.
- Reinheidsvoorschriften.
- Duurzaamheid.
- De 'kern' van het geloof.
- De opmars en ondergang van de Omajjadendynastie.

Onder meer via de uitgewerkte thema's 'Identiteit' en 'Genderstereotypen', wordt een verbinding gemaakt met de hedendaagse context waarin leerlingen zich bevinden en wordt over het muurtje van de islamitische tradities gekeken. Dat geldt ook voor de lesmethode voor het 4^e jaar, waarin onder meer de volgende onderwerpen aan bod komen:

- Geloof en atheïsme.
- Spiritualiteit.
- Waarden en normen.
- Islamitische en andere religieuze bronnen voor gedrag en opvoeding.
- Het ontstaan en de betekenis van de *Hadīth*.
- (On)gelijkheid.

- Racisme.
- Conflicten en (heilige) oorlogen.
- Migratie.
- Aanbidding/dienstbaarheid (*ibāda*).
- Koraninterpretatie (*tafsīr*).
- De betekenissen van *jihād*.
- Schepping en goddelijke eenheid.
- Islamitische architectuur, wetenschap en filosofie (de islamitische Gouden Periode).

De lesmethode werd ontwikkeld in de vorm van leerwerkboeken waarin theorie, illustraties en opdrachten geïntegreerd worden. Een rode draad doorheen de leerwerkboeken zijn de tijdlijnen waarmee elk hoofdstuk begint en die het belang van de historische context benadrukken. Een andere rode draad zijn de syntheses of samenvattingen, die we aan het einde van elk hoofdstuk terugvinden. Naast de leerwerkboeken is er een uitgebreid aanbod van extra didactisch materiaal, dat online via het platform van de uitgever (VAN IN z.d.) geraadpleegd kan worden.

5 De situatie in Vlaanderen: leren *in* religie als norm

Met de nieuwe leerplannen en lesmethode *Sīra* blijft leren *in* de islam de norm, hoewel er ook aandacht is voor het leren *over* de eigen en 'andere' levensbeschouwelijke tradities. Deze insteek sluit aan bij de wens van vele moslimouders. Volgens een opiniestuk van het Centrum Islamonderwijs (CIO) (2019) vinden veel moslimouders het belangrijk dat hun kinderen zich op school in de eigen levensbeschouwing kunnen verdiepen. Omdat ouders vaak zelf niet de nodige tijd en expertise hebben, laten ze dit liefst over aan een (onderwijs)professional.

Daarnaast wordt in het opiniestuk gewezen op het feit dat veel jongeren zonder levensbeschouwelijk onderwijs op school op hun levensbeschouwelijke honger zouden blijven zitten, onder meer omdat de imams waar ze in de moskee mee in contact komen weinig affiniteit hebben met hun leefwereld. Via het internet proberen deze jongeren hun levensbeschouwelijke honger te stillen, maar omdat heel wat websites door wahabitische en salafistische moslims worden beheerd, kan dit snel leiden tot religieus fanatisme. Khalid Benhaddou, die in Vlaanderen geldt als één van de meest invloedrijke en progressieve moslimgeleerden, zegt hierover het volgende:

Zelf ben ik voorstander van het in standhouden van levensbeschouwelijke vakken. De islamitische godsdienst zoals die vandaag wordt onderwezen, vormt een belangrijke toetssteen voor jongeren die anders alleen het internet als bron zouden hebben. Het platform dat hen vandaag

wordt aangeboden via hun islamleerkracht is de enige buffer tegen die stroom aan informatie, die radicalisering in de hand werkt. (Centrum Islamonderwijs 2019)

In het opiniestuk van het CIO wordt eveneens gewezen op het belang van identiteitsvorming en de rol die islamitisch godsdienstonderwijs daarin kan spelen. Wanneer islamitisch onderwijs op een kwaliteitsvolle manier wordt ingevuld, kan het leerlingen begeleiden in hun identiteitsontwikkeling en kan het hen helpen om hun religie te begrijpen in het licht van de hedendaagse samenleving en daarmee gepaard gaande universele mensenrechten (gebaseerd op de principes van vrijheid, gelijkheid en solidariteit) en de waarden van de Verlichting (onder meer autonoom en kritisch denken). Ook voor 'thema's gerelateerd aan politieke onrust in sommige landen, terrorisme, globalisering en media' is er volgens het opiniestuk 'een belangrijke taak weggelegd voor leerkrachten om een antwoord op deze vragen te formuleren. De lessen levensbeschouwelijke vakken lenen zich perfect hiertoe om een dialoog te voeren over deze heikele kwesties' (Centrum Islamonderwijs 2019).

Bovendien zou het feit dat moslimleerlingen een eigen godsdienstvak op school kunnen volgen ook blijk geven van erkenning van hun cultuur en geloof. Daarbij is het volgens de auteurs van het opiniestuk van belang dat dit schoolvak vanuit een *binnenperspectief* wordt benaderd door een leerkracht die zelf moslim is (Centrum Islamonderwijs 2019): 'Op deze manier voelen [leerlingen] zich gewaardeerd in hun levensbeschouwelijke identiteit.'

Tot slot wordt in het stuk gewezen op de hierboven vermelde 'interlevensbeschouwelijke competenties', die volgens de auteurs 'mooie kansen' bieden:

Leerkrachten LBV [LevensBeschouwelijke Vakken] zijn nu verplicht om zes uur per schooljaar, vanaf het eerste jaar lager onderwijs tot en met het zesde jaar secundair onderwijs, te werken aan projecten met als doel het realiseren van interlevensbeschouwelijke competenties. Dit creëert mooie kansen om leerlingen met een diverse culturele en levensbeschouwelijke achtergrond in dialoog te leren gaan over allerlei thema's en schouder aan schouder zich maatschappelijk hiervoor in te zetten. Dit zal onze kinderen en jongeren op een zeer constructieve manier leren functioneren en participeren aan een maatschappij die superdivers is wat betreft cultuur en levensbeschouwing. (Centrum Islamonderwijs 2019)

Kortom, leerlingen met een islamitische achtergrond hebben volgens het CIO niet zozeer behoefte aan objectief, op religiewetenschappen gebaseerd onderwijs *over* de islam en andere religies en levensbeschouwingen, maar aan onderwijs *in* de islam, dat kan worden aangevuld met gezamenlijke projecten waarin ook andere religies en levensbeschouwingen aan bod komen. Dit is geheel in lijn met de visie van

de Erkende Instanties en Vereniging (EIV), die naar aanleiding van het Vlaams regeerakkoord de volgende bedenking formuleerden:

Uiteraard zijn wij voor interlevensbeschouwelijke dialoog tussen de erkende godsdiensten en niet-confessionele zedenleer, maar hoe kunnen kinderen en jongeren onderling in interlevensbeschouwelijke dialoog gaan zonder dat zij eerst onderlegd worden in hun eigen godsdienst of niet-confessionele zedenleer? (Thomas 2024a)

Eenzelfde geluid is te horen vanuit het WELT Center²⁰, dat naar aanleiding van het Vlaams Regeerakkoord een petitie lanceerde voor het behoud van de levensbeschouwelijke vakken in het officieel onderwijs. Op de website hiervan lezen we:

Het schrappen van de LBV ontnemt leerlingen de kans om hun gekozen levensbeschouwing grondig te verkennen met een gekwalificeerde en geëngageerde leerkracht, waardoor ze minder goed voorbereid zullen zijn op een zinvolle interlevensbeschouwelijke dialoog. De LBV stimuleren het integrale leren, verbinden scholen met bredere gemeenschappen en fungeren als katalysator voor belangrijke sociale projecten, zoals campagnes voor mensenrechten. Het vervangen van de LBV door één vak ILD [InterLevensbeschouwelijke Dialoog] zou deze voordelen wegnemen of verzwakken. (WELT center z.d.)

Ook vanuit rooms-katholieke en vrijzinnig-humanistische hoek werd, in verschillende reacties op het Vlaams regeerakkoord²¹, beargumenteerd dat leerlingen in eerste instantie nood hebben aan onderwijs *in* de eigen levensbeschouwing. Dat onderwijs kan vervolgens worden aangevuld met Interlevensbeschouwelijke Dialoog, maar die dialoog zou onmogelijk zijn zonder eerst ondergedompeld te worden in de eigen levensbeschouwelijke traditie. Kortom, volgens de EIV moet leren *in* een specifieke levensbeschouwing de norm blijven²², terwijl leren *over* verschillende levensbeschouwingen, onder meer via de Interlevensbeschouwelijke Competenties en Interlevensbeschouwelijke Dialoog een aanvullende rol kan hebben.

6 Leren over religie als norm?

Men zou de hierboven besproken visie op levensbeschouwelijk onderwijs ook kunnen omkeren: leren *over* verschillende levensbeschouwingen als norm, leren *in* een specifieke traditie als aanvulling. In verschillende Europese landen (o.a. Noorwegen en Zweden) en in verschillende Duitse en Zwitserse deelstaten is leren over levensbeschouwingen alvast de norm in de openbare scholen. Ook in Nederland is dat het geval. Zowel in het primair als in het secundair onderwijs (openbaar en bijzonder) wordt verwacht dat leerlingen over verschillende religies en levensbeschouwingen leren. Momenteel worden de kerndoelen herzien en werd alvast voor 'mens en

maatschappij' een concept voor kerndoelen (SLO 2024) uitgewerkt²³, waarin onder meer aandacht is voor leren over religies/levensbeschouwingen. Zo wordt op p. 39-40 onder het conceptkerndoel Diversiteit (kerndoel 10 primair en speciaal onderwijs / kerndoel 13 onderbouw voortgezet onderwijs) alvast het volgende vermeld:

- Beschrijven van waarden, normen en gebruiken binnen religieuze en levensbeschouwelijke stromingen: jodendom, christendom, islam, hindoeïsme, boeddhisme en humanisme.
- Benoemen van overeenkomsten en verschillen tussen mensen en groepen op het gebied van lichamelijke en cognitieve mogelijkheden, sociaaleconomische status, etniciteit, cultuur, politieke oriëntatie, religie en levensbeschouwing, taal, gender en seksuele oriëntatie.
- Het ontstaan van religieuze tolerantie verbinden met vervolgingen en godsdienstoorlogen in Europa.

Deze aandacht voor (levensbeschouwelijke) diversiteit en levensbeschouwelijke geletterdheid is niet nieuw. Zo zijn alle Nederlandse basisscholen sinds 1985 verplicht om onderwijs te geven in geestelijke stromingen, waarvoor een kennisbasis werd uitgewerkt (Ruis et al. 2011). Volgens deze kennisbasis wil het vakgebied geestelijke stromingen 'kinderen op een zo objectief mogelijke wijze kennis laten maken met (verschillen en overeenkomsten tussen) de belangrijkste godsdiensten en levensbeschouwingen in de Nederlandse samenleving' (Ruis et al. 2011, 3). De kennisbasis is hoofdzakelijk gebaseerd op de godsdienstfenomenologische traditie, waarin kennis over religie/levensbeschouwing als menselijk fenomeen centraal staat (Ruis et al. 2011, 10-19). De focus ligt voornamelijk op de 'vijf wereldreligies' en het vrijzinnig humanisme, met specifieke aandacht voor (levensbeschouwelijke) diversiteit, actieve pluriformiteit, burgerschapsvorming, identiteit, en verbinding (Ruis et al. 2011, 5).

Voor het secundair onderwijs in Nederland bestaat er tot op heden geen raamwerk of kennisbasis voor kennis over diverse levensbeschouwelijke stromingen en kwam dit thema vooral op de openbare scholen weinig aan bod (zie Franken en Vermeer 2017; Vermeer en Franken 2018). Recent wil men daar, met het kerncurriculum levensbeschouwing en religie, verandering in brengen. Dit kerncurriculum, dat in opdracht van een brede alliantie van partners uit het veld²⁴ door het expertisecentrum LERVO (Levensbeschouwing En Religie in het Voortgezet Onderwijs) wordt uitgewerkt voor heel het voortgezet onderwijs (bijzonder en openbaar), is vooral gericht op *levensbeschouwelijke geletterdheid* en *levensbeschouwelijke mondigheid* (Davidsen 2025a). Levensbeschouwelijke geletterdheid staat voor het verwerven van inzicht in de bestaansvragen die ten grondslag liggen aan levensbeschouwing en religie. Hiertoe

leren leerlingen over de belangrijkste levensbeschouwelijke tradities in Nederland. Levensbeschouwelijke mondigheid houdt in dat leerlingen de eigen levensbeschouwing actief kunnen verwoorden, zich kunnen inleven in het levensbeschouwelijke perspectief van anderen en kritisch kunnen reflecteren op de eigen (levensbeschouwelijke) principes en vooronderstellingen. Om deze leerdoelen concreet gestalte te geven, worden de volgende programmalijnen vermeld (LERVO z.d., 4):

1. Leerlingen maken kennis met de belangrijkste in Nederland voorkomende levensbeschouwelijke en religieuze tradities als zingevingskaders voor mensen en groepen.
2. Leerlingen leren in maatschappelijke vraagstukken de religieuze en levensbeschouwelijke betekenissen herkennen en verkennen.
3. Leerlingen leren omgaan met deze tradities en maatschappelijke vragen vanuit de tien perspectieven van het vakgebied Levensbeschouwing en Religie.

Net zoals het nieuwe leerplan voor islamonderwijs in Vlaanderen, sluit het Nederlandse kerncurriculum levensbeschouwing en religie²⁵ onder meer aan bij Biesta's pedagogisch model: het hierboven genoemde concept van *levensbeschouwelijke geletterdheid* is met name vergelijkbaar met wat Biesta 'kwalificatie' noemt, terwijl *levensbeschouwelijke mondigheid* aansluiting vindt bij Biesta's concept van 'subjectificatie'. Daarnaast staat ook de *perspectiefgerichte benadering* centraal in het kerncurriculum (Davidsen 2022; 2025b; LERVO z.d.), wat concreet betekent dat godsdiensten en levensbeschouwingen vanuit tien verschillende perspectieven benaderd worden. Zo wordt bijvoorbeeld vanuit een fenomenologisch, historisch en vergelijkend perspectief over religie geleerd, maar leerlingen leren eveneens welke rol religie speelt voor de samenleving (antropologisch perspectief), wat levensbeschouwing voor hen betekent, welke waarden en normen ze belangrijk vinden en wat voor hen zin en betekenis geeft aan het leven (persoonlijk perspectief). Deze perspectiefgerichte benadering 'stimuleert leerlingen te wisselen tussen een buitenperspectief (*learning about religion*) en een binnenperspectief (*learning from religion*)' (Davidsen 2025b, 12). Op de website van LERVO wordt dit als volgt verwoord:

Leerlingen bouwen op een onderzoekende manier oriëntatiekennis op van religieuze en levensbeschouwelijke praktijken. Ze leren daarmee ook hun eigen zingevingskaders en die van anderen te begrijpen en bevragen. Door op een dialogische manier te onderzoeken hoe religie en levensbeschouwing de inrichting van het leven en samenleven van mensen bepaalt, komt ook de vraag naar voren hoe we samen vormgeven aan de toekomst, en wat ieder daaraan bij kan dragen? (LERVO z.d., 3)

Zowel het kerncurriculum godsdienst/levensbeschouwing (Nederland) als het nieuwe leerplan voor het islamonderwijs (Vlaanderen) mikken onder meer op levensbeschouwelijke geletterdheid, persoonsvorming, kritische reflectie en verantwoordelijk handelen. Toch is er een belangrijk verschil: in het kerncurriculum godsdienst/levensbeschouwing staat leren *over* en *van* religie centraal en kan dit (in bijzondere scholen) worden aangevuld met leren in de eigen religieuze traditie. In het nieuwe leerplan islamitische godsdienst is daarentegen het leren *in* de eigen traditie prioritair en wordt dit aangevuld met leren over en van religie. Ondanks de vergelijkbare doelstellingen gaan scholen in Vlaanderen en Nederland dus anders aan de slag met de uitwerking ervan.

Men kan zich echter de vraag stellen waarom men in Vlaanderen deze doelstellingen (levensbeschouwelijke geletterdheid, persoonsvorming, kritische reflectie en verantwoordelijk handelen) wil realiseren in gescheiden schoolvakken in de 'eigen' levensbeschouwing, terwijl dat ook mogelijk is in een gemeenschappelijk schoolvak *over* diverse religieuze en andere levensbeschouwelijke tradities. Zo een schoolvak zou niet enkel financieel en organisatorisch tal van voordelen bieden, maar ook vanuit pedagogisch-didactisch standpunt valt er heel wat voor te zeggen om leerlingen, precies waar ze er erg uiteenlopende visies op na kunnen houden, bij elkaar te zetten in plaats van ze per levensbeschouwing te scheiden. Zijn jongeren, die anno 2025 vaak geen enkele affiniteit hebben met levensbeschouwing, niet veel meer gebaat bij gezamenlijk 'onderwijs dat inzet op levensbeschouwelijke geletterdheid, dat hen leert omgaan met verschillen, dat reflecteert op levensbeschouwing in relatie tot cultuur, wetenschap en democratie, en dat hen voorbereidt op het samenleven in een diverse wereld' (Loobuyck 2024)?

7 Leren *in* religie als optie

Het organiseren van een gezamenlijk schoolvak over diverse levensbeschouwingen hoeft overigens onderwijs in de eigen levensbeschouwing niet uit te sluiten. Zo is er in Nederlandse openbare scholen niet enkel ruimte voor het samen leren over levensbeschouwingen, maar kunnen leerlingen ook gescheiden onderwijs in een specifieke religie of levensbeschouwing volgen. Artikel 50 van de Wet op het primair onderwijs²⁶ vermeldt alvast dat leerlingen het recht hebben om 'binnen de schooltijden, godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs te ontvangen'. Hiervoor worden jaarlijks maximum 40 lestijden voorzien. Ook in het voortgezet onderwijs kunnen leerlingen godsdienstig of humanistisch vormingsonderwijs (G/HVO) volgen, al gaat het hier, anders dan in het primair onderwijs, om onderwijs buiten de schooltijden.²⁷ Voor het primair onderwijs zorgt de rijksoverheid voor financiële ondersteuning van het G/HVO.²⁸ Voor het voortgezet onderwijs geldt die regeling niet op

nationaal niveau, maar kunnen lokale besturen en/of geloofsgemeenschappen er wel voor kiezen om G/HVO te subsidiëren. Momenteel worden er op de openbare scholen zeven soorten ‘vormingsonderwijs’ aangeboden: protestants, katholiek, joods, islamitisch, humanistisch, hindoeïstisch en boeddhistisch. Net zoals in België wordt dit onderwijs niet door de overheid ingericht, maar door de stichting GVO/HVO, die vergelijkbaar is met de Erkende Instanties en Vereniging in Vlaanderen.²⁹

Dit Nederlandse systeem heeft, vergeleken met het Vlaamse systeem, een aantal voordelen. Veel leerlingen in het Vlaams en Nederlands onderwijs identificeren zich immers niet langer met een specifieke levensbeschouwelijke traditie. Omwille van de privacywetgeving zijn er geen officiële cijfers, maar volgens de katholieke website Otheo (2018) noemde 65 procent van de Belgische jongeren tussen 16 en 29 zichzelf in 2018 ongelovig. Ondanks deze cijfers gaat men er in Vlaanderen nog steeds van uit dat *alle* leerlingen in een specifiek levensbeschouwelijk hokje passen en hier twee uur per week onderwijs in willen volgen. Het Nederlandse systeem is wat dat betreft beter afgestemd op de sociologische realiteit: er wordt terecht vanuit gegaan dat niet alle leerlingen behoefte hebben aan levensbeschouwelijk onderwijs in een specifieke traditie.

Met de ontwikkeling van het kerncurriculum godsdienst/levensbeschouwing willen de initiatiefnemers in Nederland voor *alle* leerlingen en op *alle* scholen inzetten op het gezamenlijk leren over en van diverse levensbeschouwelijke tradities. Ondanks verschillende pogingen om dat ook in Vlaanderen te implementeren (voor een overzicht, zie Franken en Loobuyck 2020), bestaat er in Vlaanderen noch een religiewetenschappelijk schoolvak over levensbeschouwingen³⁰, noch een kerncurriculum of leerlijn voor het leren over levensbeschouwingen. Weliswaar leren leerlingen via de Interlevensbeschouwelijke Competenties of ILC (zie supra) in het Vlaams godsdienstonderwijs wel iets over ‘andere’ religies/levensbeschouwingen, maar veel hangt af van de *goodwill* (en nodige kennis) van de godsdienstleraar of van de leraar Niet-Confessionele Zedenleer. Bovendien is het aanbevolen minimum aantal uren ILC (waarin onder meer kennis over ‘andere’ levensbeschouwelijke tradities aan bod komt) beperkt tot zes lestijden per schooljaar. Dat is, zeker in een context waarin wekelijks twee lesuren levensbeschouwelijk onderwijs wordt aangeboden, bijzonder weinig. Omdat ‘andere’ tradities steeds door de ‘eigen’ levensbeschouwelijke bril bekeken worden, gaat het binnen de ILC overigens niet om objectief, op religiewetenschappen gebaseerde kennis over diverse levensbeschouwelijke tradities. Daarbij komt nog dat vrijgestelde leerlingen helemaal niets leren over levensbeschouwingen – tenzij hun ouders hiervoor het nodige lesmateriaal zouden voorzien (zie supra: noot 22). Nochtans is dat leren over levensbeschouwingen, onder meer met het oog op levensbeschouwelijke geletterdheid, het tegengaan van stereotypen

en vooroordelen, en het stimuleren van dialoog en tolerantie, een *must* voor de post-seculiere samenleving waarin we ons anno 2025 bevinden. In verschillende Europese documenten (ODIHR 2007; Council of Europe 2008; Jackson 2014) wordt het belang van leren over diverse religies en levensbeschouwingen benadrukt, maar in Vlaanderen (en bij uitbreiding ook in de rest van België) wordt dat leren over religies en levensbeschouwingen zeer minimalistisch en voor sommige leerlingen zelfs niet ingevuld.

Tot slot biedt het Nederlandse systeem ook soelaas voor ouders of leerlingen die nog steeds levensbeschouwelijk onderwijs in een specifieke levensbeschouwelijke of religieuze traditie wensen. In Vlaanderen gaat het hier niet zelden over jongeren met een islamitische achtergrond en allicht is dat in Nederland niet anders. Voor deze leerlingen, maar ook voor leerlingen die een ander (door de overheid erkend) levensbeschouwelijk schoolvak willen volgen, zouden de huidige levensbeschouwelijke vakken, net zoals G/HVO in Nederland, ook in Vlaanderen optioneel kunnen worden aangeboden.³¹ In een reactie van het Gemeenschapsonderwijs op het Vlaams Regeerakkoord wordt alvast op de mogelijkheid van zo een systeem – een gezamenlijk vak Interlevensbeschouwelijke Dialoog als norm, in aparte groepen leren in de eigen religie of levensbeschouwingen als extra curriculaire optie – gewezen:

Wij zijn voorstander van de ILD [Interlevensbeschouwelijke Dialoog], die sinds dit schooljaar in heel de derde graad van het GO! [Gemeenschapsonderwijs] is uitgerold, maar deze ingreep zal overleg met de levensbeschouwelijke instanties vergen. Zonder een extracurriculair aanbod van de erkende religies en de niet-confessionele zedenleer is de ingreep wellicht ook niet verzoenbaar met de grondwet. (Pelleriaux 2024)

Het is echter allesbehalve duidelijk of dit het systeem is waar men met het Vlaams Regeerakkoord op wil inzetten. Bovendien zijn juristen er niet uit of het optioneel aanbieden van de huidige lessen godsdienst/levensbeschouwing in het officieel onderwijs wel helemaal in lijn is met de grondwet: blijft de vrijheid van onderwijs gegarandeerd wanneer deze lessen buiten het reguliere curriculum worden aangeboden? Volgens de letter van de grondwet volstaat het om als officiële school in het onderwijsaanbod van erkende religies/levensbeschouwingen te voorzien, maar volgens de geest van de grondwet was het de bedoeling van de wetgever om dat *binnen* het reguliere curriculum te doen en niet daarbuiten (zie Franken en Lievens 2021).

Dit brengt ons bij een laatste voordeel van het Nederlandse systeem: omwille van de grondwet is het in België bijzonder moeilijk om de organisatie van de levensbeschouwelijke vakken in het officieel onderwijs te wijzigen. Wil men een grondige

hervorming doorvoeren, dan is een grondwetsherziening sterk aangewezen, zo niet noodzakelijk. In Nederland wordt de organisatie van levensbeschouwelijk onderwijs op de openbare scholen niet grondwettelijk vastgelegd. Hierdoor is er in vergelijking met België meer bewegingsruimte en kan het systeem makkelijker worden aangepast aan de sociologische realiteit (zie Franken 2021; 2023).

8 De toekomst van het (islamitisch) godsdienstonderwijs in Vlaanderen

We hebben een unieke kans om via de leerkrachten levensbeschouwelijke vakken onze kinderen en jongeren te begeleiden in hun levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling via het onderwijs in officieel gesubsidieerde scholen in Vlaanderen. Leerlingen worden levensbeschouwelijk geletterd in hun eigen levensbeschouwing en krijgen de kans om in dialoog te gaan met leerlingen die een andere levensbeschouwelijke overtuiging hebben, waardoor men ook inzichten, kennis en vaardigheden aangereikt krijgt over andere erkende (en niet-erkende) levensbeschouwingen in Vlaanderen. (Centrum Islamonderwijs 2019)

In dit citaat wijst het Centrum Islamonderwijs (CIO) terecht op het belang van identiteitsontwikkeling, levensbeschouwelijke geletterdheid en dialoog. Deze doelstellingen kunnen, anders dan het citaat suggereert, ook perfect gerealiseerd worden door op een objectieve, op religiewetenschappen gebaseerde manier les te geven over diverse levensbeschouwelijke en religieuze tradities. Onder meer omwille van de grondwet en door de erkende levensbeschouwingen verworven rechten is dat soort religieonderwijs in Vlaanderen (en bij uitbreiding ook in de rest van België) nog steeds geen realiteit. Misschien biedt het Vlaams regeerakkoord hier een uitweg, maar voorlopig is het koffiedik kijken welke richting er zal worden uitgegaan met dit regeerakkoord. Omwille van de grondwettelijke marges zijn de mogelijkheden (voorlopig) beperkt.

Een evolutie naar een model waarin een gezamenlijk vak Interlevensbeschouwelijke Dialoog de huidige levensbeschouwelijke vakken zou vervangen, kan mogelijk de grondwettelijke toets doorstaan, op voorwaarde dat er daarnaast een aanbod is voor leerlingen die zich verder willen verdiepen in de 'eigen' levensbeschouwelijke traditie. Binnen dit model zouden de nieuwe leerplannen en lesmethode islamitische godsdienst alvast geen maat voor niets zijn: wanneer de overheid gesubsidieerd onderwijs in één of meerdere religieuze/levensbeschouwelijke tradities aanbiedt op school, is het van belang dat het aangeboden onderwijs kwalitatief is. Lange tijd was dat niet of onvoldoende het geval voor het islamitisch godsdienstonderwijs. Met de huidige leerplannen en lesmethode zou daar, zowel binnen het huidige systeem

als binnen een systeem waarin islamitisch onderwijs optioneel zou worden aangeboden, verandering in kunnen komen.

Noten

- 1 In Vlaanderen wordt het officieel onderwijs ingericht door de Vlaamse Gemeenschap (Gemeenschaps-onderwijs of GO!), door steden en gemeenten (Onderwijs Van Steden en Gemeenten of OVSG) of door Provincies (Provinciaal Onderwijs of PO). Al deze 'officiële' onderwijsverstrekkers bieden 'neutraal' onderwijs aan en bedienen samen ongeveer 40 procent van de leerlingen in het primair onderwijs en 30 procent in het secundair onderwijs. De overige leerlingen gaan naar het 'vrij gesubsidieerd onderwijs' (vergelijkbaar met het bijzonder onderwijs in Nederland), dat in Vlaanderen/België overwegend katholiek is.
- 2 Het gaat hier om de oosters-orthodoxe traditie, zie <https://www.orthodoxonderwijs.be/>.
- 3 Het vak niet-confessionele zedenleer (NCZ) is een vrijzinnig humanistisch vak dat in Vlaanderen wordt ingericht door de Raad voor Inspectie & Kwaliteitszorg niet-confessionele Zedenleer (RIKZ.Z): <https://www.nczedenleer.be/nl/erkende-vereniging> (geraadpleegd op 7 januari 2025).
- 4 In België is onderwijs een autonome bevoegdheid van de drie Gemeenschappen: de Vlaamse, Franse en Duitstalige. Elke Gemeenschap beschikt over een eigen onderwijsminister en eigen onderwijs-decreten.
- 5 Dit is een opvallend verschil met Nederland, waar op dit moment meer dan 50 erkende en door de overheid gesubsidieerde islamitische scholen zijn. Bijna al deze scholen zijn primaire scholen.
- 6 In 1998 werd in Vlaanderen een eerste volwaardige opleiding 'islamitische godsdienst' ingericht binnen de lerarenopleiding van de Erasmushogeschool Brussel. Tien jaar later volgde Groep T (nu deel van UCLL - Leuven) en in de jaren nadien volgden Thomas More (Mechelen/Vorselaar/Antwerpen), Artesis Plantijn (Antwerpen), Odisee (Brussel) en Artevelde (Gent). Sinds het academiejaar 2014-15 organiseert de faculteit theologie van de KULeuven een opleiding 'islamitische theologie en religiewetenschappen' als optie binnen de master in de wereldreligies. Deze opleiding trekt echter weinig studenten aan en is geen officiële opleiding tot islamleraar.
- 7 Dit tekort aan degelijk opgeleide leraars is er ook voor heel wat andere levensbeschouwelijke vakken, zoals uit de geraadpleegde documenten van het Vlaams Parlement (2020; 2024) blijkt.
- 8 Het Executief van de Moslims in België (EMB) werd in 1996 de door de overheid erkende, officiële gesprekspartner voor de moslimgemeenschap in België. De instelling was bevoegd voor onder meer het aanvragen van erkenningen van moskeeën, het organiseren van islamitisch godsdienstonderwijs (dat in Vlaanderen naar het Centrum voor Islamonderwijs [CIO] werd overgeheveld), de aanstelling en opleiding van imams en het inrichten van moslimpercelen op openbare begraafplaatsen. In 2022 werd de erkenning van het EMB door de Minister van Justitie ingetrokken 'wegens onbehoorlijk bestuur'. Verschillende pogingen om het EMB 'onafhankelijker, representatiever en transparanter te maken' draaiden op niets uit. Zie hiervoor: <https://www.teamjustitie.be/2022/09/15/erkenning-moslimexecutieve-ingetrokken-wegens-onbehoorlijk-bestuur/> (geraadpleegd op 20 december 2024).
- 9 Het CIO is verantwoordelijk voor het islamitisch godsdienstonderwijs op de officiële scholen in Vlaanderen, zie noot 8. Website: <http://www.centrumislamonderwijs.be/>.
- 10 In België bestaan er tot op heden geen universitaire studies die studenten voorbereiden op een loopbaan als islamleraar. Dit kan enkel aan een aantal hogescholen (zie supra: noot 6).
- 11 Voorlopig zijn er nog geen nieuwe leerplannen voor het primair onderwijs.
- 12 De 1e graad secundair in Vlaanderen staat voor de 1e twee jaren secundair (12-14 jarigen), terwijl de 2e en 3e graad respectievelijk staan voor het 3e en 4e jaar secundair (14-16 jarigen) en het 5e en 6e jaar secundair (16-18 jarigen).
- 13 De taxonomie van Bloom werd in 1956 ontwikkeld door Benjamin Bloom en zijn collega's en biedt een theoretisch kader waarbij denkvaardigheden van eenvoudig naar complex en kennisvormen van concreet naar abstract worden weergegeven. De taxonomie wordt veelvuldig gebruikt in het onderwijs om leerdoelen te formuleren, leerplannen te ontwikkelen en evaluaties te ontwerpen. In Vlaanderen

wordt deze taxonomie onder meer gebruikt als basis voor de nieuwe eindtermen (vergelijkbaar met de kerndoelen in Nederland) secundair onderwijs.

- 14 Voor het secundair, zie <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289> (geraadpleegd op 12 december 2024). Voor het primair onderwijs, zie <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254> (geraadpleegd op 12 december 2024).
- 15 Er werd door de uitgever en auteurs bewust gekozen om eerst de lesmethodes te ontwikkelen voor het 1e jaar van de 1e graad (1e jaar secundair) en voor het 1e jaar van de 2e graad (3e jaar secundair). Op die manier kon er zowel in de 1e als in de 2e graad al met de nieuwe lesmethode worden gestart. In een vervolgfase werden de lesmethodes voor het 2e jaar van de 1e graad (2e jaar secundair) en voor het 2e jaar van de 2e graad (4e jaar secundair) ontwikkeld.
- 16 De naam Sira wordt in de leermethode (telkens op p. 5) als volgt omschreven: 'Sira betekent in het Arabisch "levensweg", "pad" of "traject". Binnen de tradities verwijst het begrip ook naar de biografie van de profeet. Dit leerwerkboek is opgebouwd rond de scharniermomenten uit het leven van de profeet.'
- 17 Zie <https://www.vanin.be/methodes/secundair-onderwijs/godsdienst/sira/> (geraadpleegd op 19 december 2024).
- 18 Omwille van de onzekerheid over de toekomst van de levensbeschouwelijke vakken, in het bijzonder voor de 3e graad van het officieel secundair onderwijs, wordt er momenteel nog niet gewerkt aan een lesmethode voor die graad. Ook voor het primair onderwijs zijn er voorlopig geen concrete plannen.
- 19 Op de website van het Centrum Islamonderwijs worden de nieuwe leerwerkboeken aanbevolen: <http://www.centrumislamonderwijs.be/leerwerkboeken.html> (geraadpleegd op 14 maart 2025). Dit neemt niet weg dat er nog steeds leraars zijn die met de oude lesmethode werken. Omwille van de zeer recente ontwikkelingen zijn hier (nog) geen data over.
- 20 WELT (Wereld Educatie Leren voor de Toekomst) richt zich naar eigen zeggen op het bevorderen van wereldburgerschap en vakoverschrijdend projectwerk in het onderwijs. https://weltcenter.org/about_welt_center/ (geraadpleegd op 20 december 2024).
- 21 Voor reacties vanuit rooms-katholieke hoek, zie Erkende Instantie RKG (2024) en Thomas (2024b). Voor reacties vanuit vrijzinnig-humanistische hoek, zie Beckers (2024); Roels (2024); Verdyck en Peeters (2024a; 2024b); Coene et al. (2024).
- 22 In het officieel onderwijs kunnen leerlingen vrijstelling voor de levensbeschouwelijke vakken vragen. Voor vrijgestelde leerlingen in Vlaanderen bestaat er echter geen volwaardig alternatief: deze leerlingen worden apart gezet (in een ander klaslokaal of bij de administratie) en er wordt van hun ouders verwacht dat ze in het nodige lesmateriaal voorzien om de 'eigen' levensbeschouwing te bestuderen. Omdat dit een weinig aantrekkelijke regulering is, wordt hier weinig gebruik van gemaakt. Het systeem gaat er principieel nog steeds van uit dat vrijwel iedereen zich in één van de aangeboden levensbeschouwelijke vakken kan herkennen. Voor een uitgebreide analyse van en reflectie op de vrijstellingsregulering, zie Franken en Lievens (2021).
- 23 De conceptkerndoelen mens en maatschappij zijn te raadplegen via <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-kerndoelen/conceptkerndoelen-mens-maatschappij/@24244/conceptkerndoelen-mens-maatschappij/> (geraadpleegd op 18 maart 2025).
- 24 Deze zijn: Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst (VDLG), Verus, Vereniging van openbare en algemeen toegankelijke scholen (VOS/ABB) en alle docentenopleidingen Godsdienst/Levensbeschouwing.
- 25 Het kerncurriculum kan op (openbare en bijzondere) scholen op verschillende manieren worden geïmplementeerd. Zo kunnen scholen ervoor kiezen om een nieuw schoolvak te ontwikkelen, waarbij havo- en vwo-scholen het ook als examenvak in het programma kunnen opnemen. Een andere mogelijkheid (vooral voor het bijzonder onderwijs) is het vernieuwen van een bestaand vak (bijv. levensbeschouwelijke vorming, godsdienst, levensbeschouwing en filosofie). Tot slot kan het curriculum ook geïntegreerd worden in de mens- en maatschappijvakken of in het programma burgerschap, waar 'kennis over en respect voor verschillen in godsdienst en levensovertuiging' wettelijk gezien toe behoort (zie LERVO z.d., 5).

- 26 Wet op het primair onderwijs, <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2019-08-01> (geraadpleegd op 14 januari 2025).
- 27 Wet op het voortgezet onderwijs, <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2020-11-01> (geraadpleegd op 14 januari 2025).
- 28 Staatscourant van het Koninkrijk der Nederlanden, Regeling van de Minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs, en Media van 6 juni 2019, nr. PO/1219075, houdende regels voor de subsidieverstrekking voor godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs op openbare scholen (Regeling subsidieverstrekking voor godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijk vormingsonderwijs). Online geraadpleegd op 14 januari 2025 via <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2019-35736.html>.
- 29 Zie <https://www.vormingsonderwijs.nl/> (geraadpleegd op 20 december 2024).
- 30 Anders dan in Nederland bestaan er in Vlaanderen (net zoals in de andere delen van België) geen academische opleidingen in de religiewetenschappen. Wil men op universitair niveau meer leren over godsdiensten en/of levensbeschouwingen, dan kan dat enkel aan de faculteit theologie en religiewetenschappen van de KU Leuven, waar de focus ligt op de rooms-katholieke traditie, of aan de Evangelische Theologische Faculteit (ETF) in Leuven. Wie zich wil verdiepen in het vrijzinnig humanisme, kan kiezen voor een opleiding moraalwetenschappen aan de Universiteit Gent of aan de Vrije Universiteit Brussel. In deze opleidingen ligt de focus hoofdzakelijk op het vrijzinnig humanisme, op burgerschap, ethiek en (moraal)filosofie. Onderwijs over 'andere' levensbeschouwingen is nauwelijks aanwezig.
- 31 Daarnaast is er zowel in België als in Nederland de mogelijkheid om voor een 'vrije' of 'bijzondere' school te kiezen waar onderwijs in de 'eigen' religie/levensbeschouwing aan bod komt. In Vlaanderen geldt dat echter niet voor moslimleerlingen, omdat er in Vlaanderen (nog) geen gesubsidieerde en erkende islamitische scholen zijn (zie supra: noot 5).

Literatuur

- Beckers, Kurt. 2024. "Het regeerakkoord – diabolus in musica." *Humanistisch Verbond*, 8 oktober. <https://www.humanistischverbond.be/blog/1614/het-regeerakkoord-diabolus-in-musica/>.
- Biesta, Gert. 2021. "Education, Education, Education: Reflections on a Missing Dimension." In *Religion and Education. The Forgotten Dimensions of Religious Education?* geredigeerd door Gert Biesta en Patricia Hannan. Brill. https://doi.org/10.1163/9789004446397_002.
- Biesta, Gert. 2022. *World-Centred Education. A View for the Present*. Routledge.
- Boender, Welmoet, en Leni Franken. 2022. "Hoe geven we les in en over de islam? Islam op school in Vlaanderen en Nederland." *Religie & Samenleving* 17 (3): 173-97. <https://doi.org/10.54195/RS.13312>.
- Centrum Islamonderwijs. 2019. "Levensbeschouwelijke vakken in officieel onderwijs noodzakelijk om radicalisering tegen te gaan." *VRT NWS*, 13 september. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/09/12/opinie-erkende-instantie-islam-centrum-islamonderwijs/>.
- Coene, Gilly, Gustaaf Cornelis, Niels De Nutte, et al. 2024. "Vak 'Interlevensbeschouwelijke Dialoog' brengt onze levensbeschouwelijke vrijheid in gevaar." *Knack*, laatstbijgewerktop 27 oktober. [https://www.knack.be/nieuws/belgie/onderwijs/vak-interlevensbeschouwelijke-dialoog-brengt-onze-levensbeschouwelijke-vrijheid-in-gevaar/#:~:text=In%20het%20Vlaams%20Regeerakkoord%202024,%E2%80%9D%20\(ILD\)%20wordt%20voorzien.](https://www.knack.be/nieuws/belgie/onderwijs/vak-interlevensbeschouwelijke-dialoog-brengt-onze-levensbeschouwelijke-vrijheid-in-gevaar/#:~:text=In%20het%20Vlaams%20Regeerakkoord%202024,%E2%80%9D%20(ILD)%20wordt%20voorzien.)
- Council of Europe. 2008. "White Paper on Intercultural Dialogue." https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf.
- Davidson, Markus Altena. 2022. "De perspectiefferichte benadering: rationale voor het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie van Expertisecentrum LERVO." *Religie & Samenleving* 17 (3): 198-226. <https://doi.org/10.54195/RS.13313>.
- Davidson, Markus Altena. 2025a. "Nieuwe werelden openen: perspectieven op levensbeschouwing en religie." *Didactief*, 1 april. <https://didactiefonline.nl/artikel/perspectieven-op-religie-en-levensbeschouwing.>

- Davidson, Markus Altena. 2025b. "Inleiding: Perspectieven op levensbeschouwing en religie." In *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie*, geredigeerd door Markus Altena Davidson. Inspiratieboek Deel 1. Ten Brink Uitgevers.
- Düzgün, Hacer, red. 2011. *Noer. Islamitische godsdienst secundair onderwijs* 6. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Erkende Instantie RKG. 2024. "Communicatie aan de leraren van het officieel onderwijs vanuit de Erkende Instantie rooms-katholieke godsdienst." *Thomas*, 28 september. <https://www.kuleuven.be/thomas/page/vlaams-regeerakkoord-2024-erkende-instantie/>.
- Franken, Leni. 2017. "Islamic Education in Belgium: Past, Present, and Future." *Religious Education* 112 (5): 491-503. <https://doi.org/10.1080/00344087.2017.1303300>.
- Franken, Leni. 2018. "Islamic Religious Education in Belgian State Schools: A Post-Secular Perspective." *Journal of Beliefs & Values* 39 (2): 132-43. <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1451602>.
- Franken, Leni. 2021. "De erkenning van het boeddhisme en andere levensbeschouwingen in België. Op naar het Nederlandse model?" *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* 12 (3): 6-23. <https://doi.org/10.5553/TVRRB/187977842021012003002>.
- Franken, Leni. 2023. "Human Rights and State Funding for Religions in Belgium: On the Road to the Dutch Model?" In *Human Rights and the Separation of State and Religion*, geredigeerd door Francis-Vincent Anthony en Hans-Georg Ziebertz. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-33998-1_5.
- Franken, Leni, en Johan Lievens. 2021. "The End of the Opt-Out Era in Belgian Governmental Schools?" *British Journal of Religious Education* 44 (4): 472-85. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1967110>.
- Franken, Leni, en Patrick Loobuyck. 2020. "Integrative RE in Flanders: A Decade Later." *British Journal of Religious Education* 43 (4): 389-99. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1769555>.
- Franken, Leni, en Caroline Sägeser. 2021. "Islamic Religious Education in Belgium." In *Islamic Religious Education in Europe: A Comparative Study*, geredigeerd door Leni Franken en Bill Gent. Routledge.
- Franken, Leni, en Caroline Sägeser. 2025. "Similar Rights, Different Paths: The Organisation of RE in the Flemish and French Communities in Belgium." *Journal of Beliefs & Values*: 1-19. <https://doi.org/10.1080/13617672.2024.2441056>.
- Franken, Leni, en Paul Vermeer. 2017. "Deconfessionalising RE in Pillarised Education Systems: A Case Study of Belgium and the Netherlands." *British Journal of Religious Education* 41 (3): 272-85. <https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1405792>.
- GO! 2021. "GO! voert samen met de levensbeschouwelijke vakken 'interlevensbeschouwelijke dialoog' in voor derde graad secundair." Gepubliceerd op 5 juli. <https://g-o.be/pers/go-voert-samen-met-de-levensbeschouwelijke-vakken-interlevensbeschouwelijke-dialoog-in-voor-derde-graad-secundair/>.
- ILCILD. 2022. "Interlevensbeschouwelijke competenties." Gepubliceerd op 1 september. <https://www.ilcild.be/page/ilc/>.
- Jackson, Robert. 2014. *Signposts - Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16806cd2f5>.
- LERVO. z.d. "Een nieuw kerncurriculum voor levensbeschouwing en religie." <https://lervo.nl/wp-content/uploads/2024/05/LERVO-folder-A4-lay-out-page.pdf>.
- Loobuyck, Patrick. 2019. "Voorbij de pleinvrees: Vlaanderen formuleert voor het eerst eindtermen burgerschap." *Pedagogische studiën* 96: 208-17.
- Loobuyck, Patrick. 2024. "De levensbeschouwelijke vakken staan onder druk. Pleidooi voor een ernstig debat." *Humanistisch Verbond*, 19 december. <https://www.humanistischverbond.be/blog/1655/de-levensbeschouwelijke-vakken-staan-onder-druk/>.
- ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief. 2007. "Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools." OSCE/ODIHR. <https://www.osce.org/files/f/documents/c/e/29154.pdf>.
- Otheo. 2018. "22 procent van Belgische jongeren is katholiek. Maar bijna nergens is de zondagspraktijk zo laag." Gepubliceerd op 22 maart. <https://www.otho.be/nieuws/22-procent-belgische-jongeren-katholiek>.

- Pelleriaux, Koen. 2024. "De kijk van Koen: bedenkingen bij een nieuw regeerakkoord." *GO! Pro*, 30 september. <https://pro.g-o.be/nieuws/de-kijk-van-koen-bedenkingen-bij-een-nieuw-regeerakkoord/>.
- Roels, Zeno J. 2024. "Een brug naar nergens: hoe ILD de diepgang in levensbeschouwing uitholt." *Humanistisch Verbond*, 23 november. <https://www.humanistischverbond.be/blog/1647/een-brug-naar-nergens-hoe-ild-de-diepgang-in-levensbeschouwing-uitholt/>.
- Ruis, Ada, Bart Dalmaijer, Ronald de Graaf, Everard Stege en Minke Wagenaar. 2011. "Kennisisbasis Geestelijke Stromingen." https://www.saxion.nl/binaries/content/assets/over-saxion/organisatie/academies/apo/kennisbasis_geestelijke_stromingen_def_11-01-11.pdf.
- Sägesser, Caroline. 2017. "Belgium – the French Community." *British Journal of Religious Education* 39 (3): 240-46. <https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1345514>.
- The Conversation. 2014. "Cultural Muslims, like cultural Christians, are a silent majority." Gepubliceerd op 29 september. <https://theconversation.com/cultural-muslims-like-cultural-christians-are-a-silent-majority-32097>.
- Thomas. 2023. "Memorandum levensbeschouwelijke vakken in het officieel onderwijs. Kansen voor ontwikkeling en democratie." Gepubliceerd op 10 mei. <https://www.kuleuven.be/thomas/page/memorandum-2023/>.
- Thomas. 2024a. "Communiqué Erkende Instanties & Vereniging van de levensbeschouwelijke vakken naar aanleiding van het Vlaamse Regeerakkoord." Gepubliceerd op 3 oktober. <https://www.kuleuven.be/thomas/page/vlaams-regeerakkoord-2024-erkende-instanties-vereniging-levensbeschouwelijke-vakken/>.
- Thomas. 2024b. "Het Vlaams regeerakkoord 2024-2029 en de levensbeschouwelijke vakken." Gepubliceerd op 27 september. <https://www.kuleuven.be/thomas/page/vlaams-regeerakkoord-2024/>.
- VAN IN. z.d. "Diddit, het motiverende onlineleerplatform voor het secundair onderwijs." Geraadpleegd op 16 januari 2025. <https://www.vanin.be/secundair-onderwijs/diddit-en-ididdit/diddit/>.
- Verdyck, Raymonda, en Sylvain Peeters. 2024a. "REACTIE: Nieuwe Vlaamse regering en haar ambities rond levensbeschouwelijk onderwijs." *Demens.nu*, 28 september. <https://demens.nu/2024/09/28/persbericht-nieuwe-vlaamse-regering-en-haar-ambities-rond-levensbeschouwelijk-onderwijs/>.
- Verdyck, Raymonda, en Sylvain Peeters. 2024b. "Update: NCZ en het Vlaams regeerakkoord." *NCZedenleer*. Geraadpleegd op 2 juni 2025, <https://www.nczedenleer.be/nl/nieuws/2024/update-ncz-en-het-vlaams-regeerakkoord>.
- Vermeer, Paul, en Leni Franken. 2018. "Naar niet-confessioneel levensbeschouwelijk onderwijs in een verzuimd onderwijsstelsel. Een pleidooi vanuit de Lage Landen." *Pedagogiek* 38 (3): 287-312. <https://doi.org/10.5117/PED2018.3.002.VERM>.
- Vlaams ministerie van onderwijs en vorming. z.d. "Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2023-2024." Geraadpleegd op 2 juni 2025. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/statistisch-jaarboek/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2023-2024>.
- Vlaamse Regering. 2024. "Vlaams Regeerakkoord 2024-2029." Geraadpleegd op 2 juni 2025. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/69476>.
- Vlaams Parlement. 2020. "Verslag vergadering Commissie voor Onderwijs." Gepubliceerd op 13 februari. <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementair-werk/commissies/commissie-vergaderingen/1367467/verslag/1372036>.
- Vlaams Parlement. 2024. "Schriftelijke vraag nr. 23 (2024-2025). Leerkrachten levensbeschouwelijke vakken - Stand van zaken." Gepubliceerd op 11 december. <https://www.vlaamsparlement.be/nl/parlementaire-documenten/schriftelijke-vragen/1833213>.
- WELT center. z.d. "Waardeer de levensbeschouwelijke vakken – Petitie." Geraadpleegd op 2 juni 2025. <https://weltcenter.org/petitie/>.

ARTIKEL

Burgerschap in de volle breedte

Analyse van elf schooleigen burgerschapsvakken in het openbaar voortgezet onderwijs in het licht van de wettelijke burgerschapsopdracht

Angelique Heijstek-Hofman, Marije van Amelsvoort en Monique van Dijk-Groeneboer*

Abstract

In Dutch public secondary education, there is no mandatory subject dedicated to personal development and worldview education. At the same time, the revised 2020 law on citizenship education emphasizes the necessity of incorporating elements of worldview education into the broader framework of citizenship education. This study examines the content, methods, and skills offered within school-specific citizenship (or worldview education) courses in public schools. The findings indicate that these courses focus on societal issues, personal development, and worldview education, and that they employ specific pedagogical methods and skills, such as reflection, critical thinking, and decision-making. Based on these findings, we formulate recommendations for how public schools may implement a school-specific citizenship course that gives structural attention to the person-oriented part of citizenship education.

Keywords: person-oriented citizenship education, citizenship education, worldview education, public secondary education, personhood formation

* **Angelique Heijstek-Hofman** doet promotieonderzoek naar burgerschapsvorming en levensbeschouwelijke vorming in het openbaar voortgezet onderwijs aan de Tilburg School of Catholic Theology van Tilburg University. **Marije van Amelsvoort** is universitair docent aan de Tilburg School of Humanities and Digital Sciences en de Tilburg Center of Cognition and Communication van Tilburg University. Ze is tevens de departementsvoorzitter van de Tilburg Center of the Learning Sciences. **Monique van Dijk-Groeneboer** is hoogleraar religieuze educatie aan de Tilburg School of Catholic Theology van Tilburg University.

1 Inleiding

Scholen in het funderend onderwijs in Nederland zijn sinds 2006 verplicht om aandacht te besteden aan burgerschapsvorming (Onderwijsraad 2012). Zij krijgen daarin de vrijheid om dit op een eigen manier te doen; een algemene (verplichte) doorlopende leerlijn voor het burgerschapsonderwijs ontbreekt. Dit maakt het burgerschapsonderwijs in Nederland meerduidig in zowel inhoud als vorm: elke school volgt zijn eigen koers. De Inspectie van het Onderwijs constateerde al in 2016 dat het burgerschapsonderwijs in Nederland weinig planmatig is, weinig samenhang vertoont en dat er geen inzicht is in wat het burgerschapsonderwijs oplevert aan resultaten (Inspectie van het Onderwijs 2016; Slijkhuis, Van der Veen, De Boer en Dijkstra 2023).

In 2021 is de wet ‘Verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs’ van kracht gegaan. In deze herziene burgerschapsopdracht staat democratisch burgerschap op basis van een seculiere visie centraal (Beemsterboer en Berger 2023, 36). Uit eerdere adviezen kan worden opgemaakt dat de Onderwijsraad deze seculiere visie ondersteunt en de overheid aanraadt om de nieuwe burgerschapsopdracht te beperken tot democratisch burgerschap (Onderwijsraad 2018; 2021). Democratisch burgerschapsonderwijs is gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale cohesie, door het overdragen van de kernwaarden van de democratische rechtsstaat en het ontwikkelen van sociale en maatschappelijke competenties die noodzakelijk zijn voor participatie in de Nederlandse samenleving (art. 2.2, lid 1, WVO 2020). Door interventie van de Tweede Kamer is een amendement aangenomen dat heeft geleid tot de toevoeging van een *levensbeschouwelijk component* aan de herziene Wet op het burgerschapsonderwijs. Het derde lid van deze wettekst luidt nu (art. 2.2, lid 1, onderdeel c, WVO 2020; *emfase toegevoegd*): ‘Het onderwijs moet in ieder geval herkenbaar gericht zijn op het bijbrengen *van kennis over en respect voor verschillen in godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid* alsmede de waarde dat gelijke gevallen gelijk behandeld worden.’

De herziene wetstekst preciseert de burgerschapsopdracht aan scholen. In de praktijk blijven echter grote verschillen bestaan in de inhoud van het burgerschapsonderwijs dat scholen aanbieden en blijft de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs in veel gevallen ontoereikend (Inspectie van het Onderwijs 2025; De Groot, Daas en Nieuwelink 2022; Daas et al. 2023). Er is behoefte aan een duidelijk curriculum en kerndoelen voor dit leergebied.

In maart 2024 zijn voor het eerst conceptkerndoelen expliciet voor Burgerschap opgesteld door SLO, het landelijk expertisecentrum voor het curriculum (Driebergen,

Kampman en Oberink 2024). Het gaat hier nog om een concept; wanneer de kerndoelen worden vastgelegd, wordt dit een wettelijke opdracht voor alle scholen in het funderend onderwijs. Het betreft de volgende zes kerndoelen (Driebergen, Kampman en Oberink 2024, 11-21):

1. Schoolcultuur: de school zorgt voor een democratische cultuur.
2. Diversiteit: de leerling handelt respectvol vanuit kennis over een diverse samenleving.
3. Democratische waarden: de leerling geeft aan hoe diens handelen verbonden is met democratische waarden.
4. Maatschappelijke betrokkenheid: de leerling verkent verschillende mogelijkheden om bij te dragen aan de samenleving.
5. Democratische betrokkenheid: de leerling verkent hoe die democratisch handelen binnen de democratische rechtsstaat kan vormgeven.
6. Maatschappelijke vraagstukken: de leerling weegt af welke mogelijkheden die heeft om ten aanzien van maatschappelijke vraagstukken te handelen.

Het ministerie van OCW heeft in september 2024 de conceptkerndoelen burgerschap op juridische haalbaarheid getoetst en daarbij in een addendum enkele wijzigingen opgelegd (OCW en SLO 2024). Voor kerndoel 2 (diversiteit) gaat het hierbij om twee zaken. Ten eerste wordt het kerndoel een *aanbodsdoel* in plaats van een *beheersingsdoel*: scholen zijn verplicht onderwijs over dit kerndoel te bieden, maar kunnen niet verantwoordelijk worden gehouden voor het handelen van iedere afzonderlijke leerling. De formulering van dit kerndoel wordt daarom (OCW en SLO 2024, 3): 'De school bevordert de respectvolle omgang van leerlingen met diversiteit in de samenleving.' Ten tweede wordt de inhoud van dit kerndoel gepreciseerd. Waar het SLO eerst vooropstelde dat het kerndoel zou moeten gaan om 'kennis over *hoe de grondwet* diversiteit in geloofs- en levensovertuiging, politieke voorkeur, afkomst, gender, seksuele oriëntatie en beperkingen *beschermt*' (Driebergen, Kampman en Oberink 2024, 14; *emfase toegevoegd*), preciseert het addendum dat het niet moet gaan om de grondwet, maar om diversiteit in de samenleving zelf, namelijk om 'kennis over hoe de diverse samenleving op het gebied van godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid er uit ziet' (OCW en SLO 2024, 3). Hiermee is de beschrijving van het kerndoel over diversiteit beter in lijn gekomen met de burgerschapsopdracht zoals vastgelegd in de wet en wordt het belang van kennis over religie en levensbeschouwing als onderdeel van burgerschap onderstreept.

We zien toch dat voornamelijk democratisch burgerschap centraal staat in de conceptkerndoelen. Met de sterke focus op democratisch burgerschap dreigt het

burgerschapsonderwijs te eenzijdig te worden. Burgerschapsonderwijs zou niet alleen moeten draaien om het leren deelnemen en bijdragen van jongeren als ‘goede burger’ aan de Nederlandse maatschappij. Het is ook belangrijk dat jongeren zichzelf leren kennen, leren begrijpen wie ze zijn en weten met welke visie op het leven zij aan de maatschappij willen en kunnen deelnemen (Van der Ploeg 2015; Heijstek-Hofman, Van Dijk-Groeneboer en Van Amelsvoort 2020). Daarnaast zijn levensbeschouwingen nog steeds een belangrijk onderdeel van de Nederlandse maatschappij én de mondiale samenleving. Kennis over verschillende religies en levensbeschouwing is essentieel om de actualiteit en de gebeurtenissen in deze wereld te begrijpen. Het (aangescherpte) kerndoel ‘diversiteit’ moet daarom worden gezien als een belangrijk doel binnen burgerschapsvorming, en dit doel wordt ondersteund door de levensbeschouwelijke component die in de wet wordt aangehaald.

1.2 De levensbeschouwelijke component van burgerschapsvorming in het openbaar onderwijs

Traditioneel associeert men in het openbaar onderwijs het vak Godsdienst/Levensbeschouwing met de specifiek socialiserende benadering van het vak die je kunt treffen op scholen die de eigen godsdienstige of levensbeschouwelijke identiteit willen overdragen op de leerlingen (Bakker en Ter Avest 2014, Heijstek-Hofman, Van Dijk-Groeneboer en Van Amelsvoort 2020; 2022). Vanuit het idee dat het openbaar onderwijs neutraal hoort te zijn, gaan daarom veel scholen in het openbaar onderwijs de term levensbeschouwing liever uit de weg gegaan (Heijstek-Hofman, Van Dijk-Groeneboer en Van Amelsvoort 2024) en wordt in het openbaar voortgezet onderwijs het vak Godsdienst/Levensbeschouwing niet structureel aangeboden.

In de laatste decennia is wel een verandering te bespeuren in hoe openbare scholen zich verhouden tot levensbeschouwing en religie. Volgens koepelorganisatie voor het openbaar onderwijs VOS/ABB horen openbare scholen ‘actief pluriform’ te zijn, dat willen zeggen actief aandacht geven aan alle levensbeschouwingen en actieve ontmoeting centraal te stellen (cf. De Groot et al. 2020; Heijstek-Hofman, Van Amelsvoort en Van Dijk-Groeneboer 2022). Vanuit de normatieve identiteit als actief pluriforme school én vanuit de vernieuwde burgerschapswet en kerndoelen (zoals hierboven besproken) komt een duidelijke opdracht naar voren voor openbare scholen om structureel aandacht te besteden aan levensbeschouwelijke vorming.

Uit een eerdere inhoudsanalyse van schoolgidsen van openbare scholen voor het voortgezet onderwijs (Heijstek-Hofman, Van Amelsvoort en Van Dijk-Groeneboer 2022) blijkt dat elementen van levensbeschouwelijke vorming aanwezig zijn in het openbaar voortgezet onderwijs, hoewel deze niet expliciet als zodanig worden benoemd. Daarnaast biedt een aantal scholen een schooleigen vak aan dat – gezien

de naam van het vak en/of de beschrijving ervan in de schoolgids – lijkt te vallen binnen het leergebied levensbeschouwelijke vorming.

In dit artikel worden enkele van deze schooleigen vakken in het openbaar voortgezet onderwijs nader geanalyseerd, met als doel inzicht te verkrijgen in de wijze waarop openbare scholen, vanuit het perspectief van de docent, levensbeschouwelijke vorming een plek geven in schooleigen burgerschapsvakken. We hebben de inhoud, methoden en vaardigheden onderzocht die in deze vakken aan bod komen en geanalyseerd hoe deze vakken bijdragen aan een evenwichtige benadering van brede burgerschapsvorming. De resultaten kunnen scholen helpen bij de ontwikkeling van een schooleigen vak dat bijdraagt aan de bredere burgerschapsopdracht, waarbij scholen voldoen aan de wettelijke en normatieve identiteit van het openbaar onderwijs. Onze onderzoeksvragen zijn:

1. Wat was de motivatie voor het opzetten van een schooleigen vak op het gebied van brede burgerschapsvorming en hoe is het vak tot stand gekomen?
2. Van welke onderwerpen, werkvormen en vaardigheden wordt gebruikgemaakt binnen het schooleigen vak op het gebied van brede burgerschapsvorming in het openbaar voortgezet onderwijs?
3. In hoeverre voldoen deze schooleigen vakken aan de wettelijke burgerschapsopdracht?

In het vervolg van dit artikel beschrijven we ons onderzoek naar schooleigen vakken in het openbaar onderwijs waarin levensbeschouwelijke vorming mogelijk een plaats heeft. Naar aanleiding van dit onderzoek formuleren we concrete aanbevelingen voor scholen en beleidsmakers om te voldoen aan de brede burgerschapsopdracht. De primaire doelgroep van dit artikel is docenten en schoolleiders in het openbaar voortgezet onderwijs die actief bezig zijn met de vormgeving van burgerschaps-onderwijs en overwegen een schooleigen vak op te zetten of te verbeteren.

2 Methoden

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen, zijn we op zoek gegaan naar schooleigen vakken die wellicht levensbeschouwelijke vorming bevatten. We hebben de docenten van deze vakken geïnterviewd en onderzocht waarom het schooleigen vak is opgezet en welke onderwerpen, werkvormen en vaardigheden binnen deze vakken aan bod komen.

2.1 Participanten

In een eerder onderzoek (Heijstek-Hofman, Van Amelsvoort en Van Dijk-Groeneboer 2022) hebben we 46 scholen geïdentificeerd in het openbaar voortgezet onderwijs die in het jaar 2021/2022 een schooleigen vak aanboden dat affiniteit leek te hebben met levensbeschouwelijke vorming, gezien de naam en/of de omschrijving van het vak in de schoolgids. We hebben toen de scholen benaderd en veertien docenten, afkomstig van veertien verschillende scholen, waren bereid deel te nemen aan een interview. De interviews vonden plaats in de periode van eind maart 2022 tot begin juni 2022. De scholen variëren in regio¹ en niveau en bieden een schooleigen vak aan waarvan wij vermoedden dat er elementen van levensbeschouwelijke vorming in terug te vinden zijn (zie Tabel 1). Uit de interviews bleek uiteindelijk dat de inhoud van drie vakken onvoldoende raakvlakken had met levensbeschouwelijke vorming. Deze vakken zijn niet meegenomen in het verdere onderzoek en zijn in Tabel 1 cursief en grijs gedrukt.

Tabel 1. Selectie van vakken.

Vak	School	Niveau	Leer-jaar	Aantal uur per week
Burgerschap (1)	Dr. Nassau College Quintus	HAVO, VWO & Gymnasium	Jaar 1	1 uur (verplicht)
Burgerschap (2)	Trias VMBO	VMBO & MAVO	Jaar 1	1 uur (verplicht)
Burgerschap en Maatschappij	Gemini College Ridderkerk	VWO	Jaar 1	2 uur (verplicht)
Cultuur-beschouwing	Gymnasium Haganum	Gymnasium	Jaar 1 & 2	2 uur (verplicht)
Gelukskunde	SG de Triade	VMBO & MAVO	Jaar 1 & 2	1 uur (verplicht)
Internationalisering	Dalton Lyceum Barendrecht	HAVO & VWO	Jaar 4/5	1 uur (keuzevak)
<i>Leefstijl</i>	<i>Pantarijn Kesteren</i>	<i>VMBO, MAVO, HAVO & VWO</i>	<i>Jaar 1</i>	<i>2 uur (verplicht)</i>
LEF (Leven, Ethiek en Filosofie)	Academie Tien	MAVO, HAVO & VWO	Jaar 3 & 4	2 uur (verplicht)
Levens-beschouwing	Focus Beroeps-academie Dalton	VMBO & MAVO	Jaar 1, 2 & 3	1 uur (verplicht)

Vak	School	Niveau	Leer-jaar	Aantal uur per week
Mediawijsheid	Cambium College de Waard	VMBO	Jaar 1	1 uur (verplicht)
<i>Mediawijsheid</i>	<i>Het Schoter</i>	<i>MAVO, HAVO & VWO</i>	<i>Jaar 1</i>	<i>1 uur (verplicht)</i>
<i>Motivatie</i>	<i>Unic Utrecht</i>	<i>HAVO & VWO</i>	<i>Jaar 1 & 2</i>	<i>1,5 uur (verplicht)</i>
Multicultural Studies	Stedelijk College Eindhoven	TTO MAVO, HAVO & VWO	Jaar 2	1 uur (verplicht)
Sociale Vaardigheden	Het College Vos	VMBO	Jaar 1	1 uur (verplicht)

2.2 Instrument en dataverzameling²

We hebben in dit onderzoek gekozen voor semi-gestructureerde interviews waarvoor basisvragen zijn geformuleerd, maar waarbij ook ruimte bleef om door te vragen wanneer het gesprek daar om vroeg (bijvoorbeeld wanneer meer uitleg nodig was over een bepaald onderwerp) of om vragen aan te kunnen passen aan de gesprekspartner (Boeije 2014). De basisvragen luiden:

1. Het vak is geen gebruikelijk vak in het (openbaar) onderwijs. Hoe is dit vak tot stand gekomen?
2. Wat houdt het vak in?
 - a. Welke lesmethode wordt er gebruikt?
 - b. Welke onderwerpen komen er aan bod?
 - c. Welke werkvormen worden er gebruikt?
 - d. Welke vaardigheden worden er geleerd?

De interviews zijn door de eerste auteur uitgevoerd en duurden ongeveer veertig minuten tot een uur. Van de interviews zijn audio-opnamen gemaakt. Deze opnames zijn getranscribeerd en geanalyseerd in het kwalitatieve analyseprogramma Atlas.ti.

2.3 Data-analyse

De interviews zijn op een kwalitatieve manier geanalyseerd door de eerste auteur volgens de methode van Evers (2015). Eerst zijn de interviews op een inductieve wijze open gecodeerd, waarbij codes zijn toegevoegd aan alle stukken tekst die verband hielden met de gestelde basisvragen. Een voorbeeld hiervan is: 'In periode 3 doen we een politiek thema, dus dan... In de derde is het eigenlijk heel simpel, je

speelt een partij. Je richt een verkiezingscampagne op, je doet verkiezingen, coalitie vormen, dat soort dingen.' Aan dit stuk tekst zijn de codes *politiek thema*, *verkiezingen naspelen*, *rollenspellen* en *werkvormen* gegeven. Het open coderen is zo volledig en letterlijk mogelijk gedaan. Aan het eind van deze analysestap is de lijst met codes opgeschoond door het uniformeren van verschillende codes.

Vervolgens is axiaal gecodeerd. Hiervoor zijn vijf categorieën gemaakt, gebaseerd op de basisvragen. In de fase van axiaal coderen zijn de codes met elkaar vergeleken, waarna de eerste onderzoeker hoofdcodes en bijbehorende subcodes heeft geformuleerd op basis van onderlinge samenhang. De hoofdcodes en subcodes heeft de onderzoeker gebaseerd op de letterlijke codes die kwamen uit het open coderen. Een voorbeeld hiervan is de categorie 'Totstandkoming vak'. De hoofdcodes die hierbij geformuleerd werden, zijn: (1) beslissing of vraag vanuit de directie, (2) initiatief docent, (3) niet bekend bij docent en (4) beslissing docenten en directie samen. Een overzicht van alle categorieën en bijbehorende hoofd- en subcodes is opgenomen in het codeerschema.

Een tweede onderzoeker³ heeft aan de hand van dit codeerschema twee interviews gecodeerd. De interbeoordelaarsovereenkomst was 78%, daarom kan de analyse als betrouwbaar beschouwd worden. Naderhand is een gesprek gevoerd tussen de twee codeerschema's, waarbij consensus is bereikt over het coderen en het codeerschema. Een voorbeeld hiervan is het samenvoegen van bepaalde subcodes (bijvoorbeeld de subcodes 'mentale kwesties' en 'mindset' binnen de categorie 'onderwerpen') om een duidelijker en overzichtelijker codeerschema te realiseren. Naar aanleiding van deze consensus, is het codeerschema definitief gemaakt (zie Bijlage 1).

3 Resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten besproken die voortkomen uit de interviews. Eerst gaan we in op de redenen voor het ontstaan van het schooleigen vak en de aanvullende informatie over het vak en de docent die uit de interviews naar voren komt. Vervolgens bespreken we de inhoud van de schooleigen vakken, onderverdeeld in onderwerpen, werkvormen, vaardigheden en informatie over gebruikte lesmethode.

3.1 Motivatie vak: totstandkoming, achtergrond docent en achtergrondinformatie vak

Aan de respondenten is gevraagd waarom en hoe het schooleigen vak een plaats heeft gekregen in het curriculum (zie Tabel 2).

Tabel 2. Overzicht totstandkoming vakken.

Totstandkoming vak	Aantal (n = 11)		Aantal
Beslissing van directie	6	Eisen vanuit overheid	2
		Ruimte om uren in te vullen	2
		Samengaan christelijke en openbare school	1
		Achtergrond docent	1
Initiatief docent	2		
Niet bekend bij docent	2		
Beslissing docent en directie	1		

In de meeste gevallen (zes scholen) is dit een beslissing geweest van de directie. Redenen hiervoor zijn: eisen vanuit de overheid om aandacht te besteden aan digitale vaardigheden of burgerschapsvorming (twee scholen), ruimte in het programma waarbij docent vrijheid kreeg om deze uren in te vullen (twee scholen), het samengaan van een openbare school met een christelijke school (één school) en de professionele achtergrond van de docent (één school). Deze laatste docent gaf gastlessen op basisscholen aan leerlingen die extra uitdaging nodig hadden. Naar aanleiding hiervan heeft de docent de opdracht gekregen van de directie om dit soort lessen ook te geven op de middelbare school waar de docent werkzaam is.

In twee gevallen namen de docenten zelf het initiatief om het vak op te richten, omdat ze van mening waren dat het vak waardevol is voor leerlingen. Bij één school waren de docenten en directie samen tot de conclusie gekomen dat leerlingen het vak nodig hadden ter ondersteuning van de andere vakken in het curriculum. Twee docenten konden niet vertellen hoe het vak tot stand was gekomen omdat het vak al bestond voordat zij op de school kwamen werken en ze niet wisten hoe dit vak in het curriculum van de school was gekomen.

Het tot stand komen van een schooleigen vak in het curriculum was voornamelijk op initiatief van de directie en/of docent. Dit betekent dat zij van mening zijn dat het van belang is voor leerlingen om een extra vak buiten het reguliere curriculum aan te bieden. Dit is niet opgelegd door de overheid, koepelorganisaties of onderwijs-groepen. De wettelijke burgerschapsopdracht, zoals gesteld door de overheid, is wel door twee schooldirecties aangegrepen als aanleiding voor het ontwikkelen van een

schooleigen vak. Deze keuze impliceert echter niet dat dit de enige mogelijke wijze was om aan de wettelijke vereisten te voldoen.

In Tabel 3 is per vak informatie opgenomen over de achtergrond van de docent en extra achtergrondinformatie over het schooleigen vak.

Tabel 3. Overzicht met per vak informatie over achtergrond docent, onderwerpen en extra achtergrondinformatie.

Naam vak	Achtergrond docent	Achtergrondinformatie vak
Burgerschap (1) [HAVO, VWO, Gymnasium; jaar 1]	Opgeleid tot docent Nederlands, geeft Nederlands en Burgerschap.	- Vak 'Verzorging' is veranderd in 'Burgerschap' om te voldoen aan inspectienorm. - Ontwerpt zelf lessen omdat er weinig beschrijvende literatuur beschikbaar was toen de docent begon. Docent probeert lading van drie pijlers van SLO⁴ te dekken (democratie, participatie en identiteit).
Burgerschap (2) [VMBO, MAVO; jaar 1]	Opgeleid tot docent Beeldende Vorming, geeft Beeldende Vorming en Burgerschap.	- De lessen van dit vak zijn gebaseerd op de Kanjertraining⁵ en de docent heeft daaromheen lessen en opdrachten zelf ontworpen. - Gebaseerd op SLO domein 'identiteit'. Docent zou graag nog een tweede jaar geven, gebaseerd op domein 'participatie'. Domein 'democratie' wordt behandeld in het derde jaar bij Maatschappijleer.
Burgerschap en Maatschappij [VWO; jaar 1]	Gastdocent Burgerschap en Maatschappij. Heeft eigen bedrijf op het gebied van intermanagement.	- Docent heeft vanuit eigen bedrijf de lesmodule EigenWijs ontworpen voor Burgerschap en Maatschappij.
Cultuurbeschuwing [Gymnasium; jaar 1&2]	Opgeleid tot docent Filosofie, geeft Filosofie en Cultuurbeschuwing.	- Docent gebruikt de methode <i>Wegen naar Wijsheid</i>⁶ als leidraad. Heeft een eigen werkboek gemaakt met opdrachten en vragen.
Gelukskunde [VMBO, MAVO; jaar 1]	Opgeleid tot docent Geschiedenis en Maatschappijleer, geeft het vak Gelukskunde.	- Ontwerpt de lessen zelf en werkt met thema's die elk jaar worden aangepast. Docent deelt graag de eigen lesmethode met iedereen die het hebben wil.

Naam vak	Achtergrond docent	Achtergrondinformatie vak
Internationalisering [HAVO, VWO; jaar 4/5]	Opgeleid tot docent Aardrijkskunde, geeft Aardrijkskunde en Internationalisering.	– Ontwerpt lessen zelf en gebruikt materiaal van het internet, met name van Stichting Vluchteling, Humanity House en de Atlantische Commissie.⁷
LEF (Leven, Ethiek en Filosofie) [MAVO, HAVO, VWO; jaar 3&4]	Docent LEF & Filosofie.	– Geïnspireerd door Patrick Lobyuys visie voor een vak LEF (2014), alleen wordt hier het woord ‘Leven’ gebruikt in plaats van ‘Levensbeschouwing’. – Staat op het programma in plaats van Maatschappijleer. – Docent ontwerpt lesmateriaal zelf en krijgt hiervoor tijd van de directie.
Levensbeschouwing [VMBO, MAVO; jaar 1 t/m 3]	HBO Theologie gedaan en doet MA Religie en Samenleving aan UU.	– Docent gebruikt de methode <i>Wijs Worden VMBO</i>⁸ maar wijkt regelmatig van methode af om te voldoen aan de behoefte van de klas.
Mediawijsheid [VMBO, jaar 1]	Docent MVI (Media, Vormgeving en ICT) en Mediawijsheid.	– Ontwerpt lesbrieven zelf in eigen tijd. – Online lesmethode DigitVO⁹ is beschikbaar maar sluit te weinig aan bij de interesse van leerlingen en heeft te weinig inhoud volgens de docent.
Multi-cultural Studies [TTO MAVO, HAVO, VWO; jaar 2]	Opgeleid tot docent Geschiedenis, geeft Geschiedenis en Multicultural Studies.	– Reader van dit vak is geschreven door een andere collega. Daarnaast wordt de Epas¹⁰ gebruikt (educatief materiaal van de EU).
Sociale Vaardigheden [VMBO; jaar 1]	Opgeleid tot sportdocent, is coördinator Sport, hoofd Rots en Watertraining en geeft Sociale Vaardigheden.	– De Rots en Watertraining¹¹ is de basis voor de eerste acht lessen. Daarna worden de oefeningen en onderwerpen per les aangepast aan de klas.

Zoals te zien is in de tabel, hebben de docenten van de onderzochte vakken uiteenlopende achtergronden. Aangezien het in dit onderzoek gaat om schooleigen vakken die slechts incidenteel in het onderwijs voorkomen, is het niet verrassend dat de professionele achtergronden van de docenten sterk van elkaar verschillen. Wat wel opvalt, is dat een aantal docenten qua professionele achtergrond weinig directe aansluiting lijkt te hebben met een vak op het gebied van levensbeschouwelijke vorming. De docent *Burgerschap en Maatschappij* is een gastdocent die een

lesmodule heeft ontworpen en daarnaast een eigen bedrijf heeft in intermanagement. De twee vakken met de naam *Burgerschap* worden gegeven door leraren die respectievelijk leraar Nederlands en leraar Beeldende Vorming zijn. De enige overeenkomst die kan worden gevonden, is dat de meeste docenten die een schooleigen vak geven op dit gebied, geschoold zijn in het Mens & Maatschappij-domein.

De achtergrond van de docent kan wel een rol spelen in hoe het vak gegeven wordt. De docent bij het vak *Sociale Vaardigheden*, die tevens sportdocent is, geeft het vak bijvoorbeeld vaak in de gymzaal en maakt daar gebruik van veel fysieke spellen en bewegingsoefeningen. Binnen het vak *Cultuurbeschouwing*, gegeven door een filosofie docent, is er specifiek aandacht voor filosofie, bij *Mediawijsheid* worden er veel ontwerp opdrachten gedaan en *Burgerschap (2)*, gegeven door een docent Beeldende Vorming, vindt plaats in het lokaal van Beeldende Vorming en daar worden regelmatig praktische of samenwerkingsopdrachten gedaan.

De totstandkoming van de vakken, de achtergrond van de docent en de extra achtergrondinformatie van de vakken (zie derde kolom van Tabel 3) laten zien dat de onderzochte vakken stuk voor stuk uniek zijn en een zeer diverse basis hebben. De twee vakken met de naam *Burgerschap* zijn bijvoorbeeld inhoudelijk gebaseerd op de definitie van burgerschapsvorming zoals geformuleerd door SLO (Bron, Veugeler en Van Vliet 2009). Eén docent heeft gekozen om specifiek het vak (*Burgerschap 2*) in te richten rond het domein 'identiteit', terwijl een andere docent alle drie de domeinen van burgerschapsvorming (democratie, participatie en identiteit) als uitgangspunt heeft genomen voor de ontwikkeling van het vak *Burgerschap 1*.

In het vak *Burgerschap en Maatschappij* staat centraal dat leerlingen eerst leren over en van zichzelf (ik), dan over en van de relatie met de ander (wij) en tot slot over en van de samenleving (maatschappij). Voor het vak *Gelukskunde* kreeg de docent van de schoolleiding de vrijheid om het vak vorm te geven, met specifieke aandacht voor de persoonlijke vorming van leerlingen. In deze vakken vormt persoonsvorming een belangrijk uitgangspunt. Dit geldt ook gedeeltelijk voor het vak *Sociale Vaardigheden*, waar persoonsvorming belangrijk is naast de sociale vorming van de leerlingen. Bij *Mediawijsheid* is er ook nadrukkelijk aandacht voor persoonsvorming in combinatie met digitale geletterdheid.

Cultuurbeschouwing is opgenomen in het curriculum op initiatief van zowel de directie als de docent, met als doel leerlingen extra bagage mee te geven op het gebied van levensbeschouwelijke vorming om hen beter voor te bereiden op participatie in de samenleving. Het vak *Levensbeschouwing* is onderdeel geworden van het curriculum na de fusie met een christelijke school, waarbij de directie het belangrijk vond dat

alle leerlingen levensbeschouwelijke vorming kregen. De vakken *Internationalisering* en *LEF* zijn meer maatschappijgericht, waarbij *LEF* in plaats van *Maatschappijleer* wordt aangeboden en *Internationalisering* een keuzevak is in het verlengde van *Maatschappijleer*. Binnen het vak *Multicultural Studies* is er zowel aandacht voor de maatschappelijke als de levensbeschouwelijke vorming van leerlingen.

3.2 Inhoud vak: onderwerpen, werkvormen, vaardigheden en lesmethode

Aan de docenten is gevraagd welke onderwerpen centraal staan in hun vak. Tabel 4 geeft een overzicht van deze onderwerpen, inclusief voorbeelden.

Tabel 4. Overzicht onderwerpen.

Onderwerpen	Aantal (n = 11)		Aantal	Voorbeelden van onderwerpen
Maatschappelijke thema's (MT)	11	Maatschappelijke kwesties	9	<i>Polarisatie, discriminatie, armoede, (on)gelijkheid, oorlog, migratiestromen, vroeger en nu, klimaat en milieu, veiligheid en criminaliteit, actualiteit, diversiteit, culturen, stereotypen</i>
		Voorbereiden op maatschappij	6	<i>Link leggen met buiten de school, solliciteren, toekomst, werk, visie op samenleving</i>
		Politiek en democratie	6	<i>Verkiezingen, besluitvorming, democratisch stelsel, rechten, normen en waarden</i>
		Wereld-/ Europees burgerschap	3	<i>Europese Unie, Europese samenwerking, wereldhandel en ontwikkeling</i>

Onderwerpen	Aantal (n = 11)		Aantal	Voorbeelden van onderwerpen
Levens- beschouwelijke en diversiteits- thema's (LDT)	10	Omgaan met anderen	8	<i>Naar elkaar kijken, mensbeelden, omgaan met andere culturen, confrontatie, ruzie, samenwerken, leiderschap, pesten, sociale afspraken, relaties, vriendschap, manieren van benaderen, groepsdynamiek</i>
		Religies en levens- beschou- wingen	7	<i>Christendom, jodendom, islam, boeddhisme, hindoeïsme, humanisme, geloof, scheppingsverhalen, nieuwe spiritualiteit, wetenschap en religie, yoga</i>
		Ethische en levens- thema's	6	<i>Geboorte, sterven, lijden, ziekte, verlies, scheiding, zelfbeschikking, orgaandonatie, abortus, euthanasie, gelukkig zijn, levensbeschouwelijke vragen, goed en kwaad, deugden, moreel kompas, straf, dilemma's, alcohol en drugs</i>
		Gender en seksualiteit	4	<i>Genotsmiddelen, seksuele gezondheid, ongesteldheid, voortplantingsstelsel, LHBTQ(I+)</i>
Persoons- vorming thema's (PT)	9	Identiteit	7	<i>Wie ben je?, zelfbeeld, eigenschappen, persoonlijkheidstest (MBTI), valkuilen, energiebalans, mode, kleding</i>
		Persoon- lijke erva- ringen	5	<i>Emoties, beleavingswereld leerlingen, wat echt belangrijk is, wat een klas bezighoudt</i>
		Mindset	5	<i>Jouw manier van denken, jouw mening, eigen keuzes maken, groeien, fouten maken, stress, opvoeding, faalangst, coping mechanisme, hersenen, burn-out</i>
		Gedrag	5	<i>Weerbaarheid, sterk staan, opkomen voor jezelf, grenzen aangeven, ik-boodschap, kritische burger, aandacht vragen, houding, veranderen</i>
Mediawijsheid	3			<i>Social media, sexting, cyberpesten, online identiteit, schoonheidsideaal, veilig internetten, nepnieuws, computervaardigheden</i>
Filosofie	2			<i>Wat mens tot mens maakt, filosofen</i>

De meeste onderwerpen vallen binnen een van de drie thema's: '*maatschappelijke thema's*', '*levensbeschouwelijke en diversiteitsthema's*' en '*persoonsvormingsthema's*'. Er is sprake van overlap tussen de thema's. We zijn ons ervan bewust dat niet alle onderwerpen enkel tot één cluster behoren. Om de resultaten toch duidelijk en overzichtelijk te kunnen weergeven, hebben we gekozen voor deze indeling van clusters en onderwerpen.

- De maatschappelijke thema's (MT) bestaan uit onderwerpen als maatschappelijke kwesties (discriminatie, milieu, oorlog), democratie en politiek, voorbereiden op de maatschappij en wereld- en Europees burgerschap. Dit zijn thema's die passen bij democratisch burgerschapsvorming.
- De levensbeschouwelijke en diversiteitsthema's (LDT) gaan over omgaan met anderen in relatie tot jezelf (bijvoorbeeld andere culturen), religies en levensbeschouwingen (kennis van wereldgodsdiensten maar ook bespreken van (eigen) geloof, feestdagen, verhalen, etc.), ethische en levensthema's (zoals scheiding, lijden en euthanasie) en gender en seksualiteit. Dit zijn de thema's die bij uitstek passen bij het burgerschapskerndoel diversiteit.
- Binnen thema's op het gebied van persoonsvorming (PT) gaat het over identiteit, ervaringen, mindset en gedrag. Persoonsvorming is een belangrijk onderwijsdoel en is naar ons inziens ook onderdeel van burgerschapsvorming.
- Daarnaast zijn er nog twee kleinere clusters aan onderwerpen, namelijk 'Media-wijsheid' en 'Filosofie'.

Tabel 5 geeft een overzicht van alle onderzochte vakken en daarbijbehorende clusters.

Tabel 5. Overzicht onderwerpen per vak.

Naam vak	Onderwerpen
Burgerschap (1) [HAVO, VWO, Gymnasium; jaar 1]	→ MT: maatschappelijke kwesties, politiek en democratie → LDT: alle → PT: identiteit, mindset
Burgerschap (2) [VMBO, MAVO; jaar 1]	→ PT: alle → LDT: religies en levensbeschouwingen, omgaan met anderen, ethische en levensthema's → MT: maatschappelijke kwesties

Naam vak	Onderwerpen
Burgerschap en Maatschappij [VWO; jaar 1]	→ PT: alle → LDT: omgaan met anderen, ethische en levensthema's → MT: Maatschappelijke kwesties, voorbereiden op maatschappij, politiek en democratie → Mediawijsheid
Cultuur beschouwing [Gymnasium; jaar 1&2]	→ LDT: religies en levensbeschouwingen, gender en seksualiteit, ethische en levensthema's → PT: identiteit, gedrag → Filosofie → MT: maatschappelijke kwesties, politiek en democratie
Gelukskunde [VMBO, MAVO; jaar 1]	→ PT: alle → LDT: alle → Filosofie → MT: maatschappelijke kwesties
Internationalisering [HAVO, VWO; jaar 4/5]	→ MT: alle → LDT: omgaan met anderen, ethische en levensthema's
LEF (Leven, Ethiek en Filosofie) [MAVO, HAVO, VWO; jaar 3&4]	→ MT: alle → LDT: religies en levensbeschouwingen, omgaan met anderen → Mediawijsheid
Levensbeschouwing [VMBO, MAVO; jaar 1 t/m 3]	→ PT: identiteit, persoonlijke ervaringen, persoonlijke thema's → LT: alle → MT: maatschappelijke kwesties
Mediawijsheid [VMBO, jaar 1]	→ Mediawijsheid → MT: voorbereiden op maatschappij → PT: identiteit, mindset
Multicultural Studies [TTO MAVO, HAVO, VWO; jaar 2]	→ MT: alle → LDT: religies en levensbeschouwingen
Sociale Vaardigheden [VMBO; jaar 1]	→ PT: gedrag, persoonlijke ervaringen → LDT: omgaan met anderen → MT: voorbereiden op maatschappij

De docenten is ook gevraagd welke werkvormen er worden gebruikt bij het geven van het vak. Een overzicht van deze werkvormen, inclusief voorbeelden, is opgenomen in Tabel 6.

Tabel 6. Overzicht werkvormen.

Werkvormen	Aantal (n=11)	Voorbeelden van werkvormen
Gesprekken voeren	11	<i>Onderwijsleergesprek, groepsgesprekken, dialoog, discussiëren, debatteren, vragen stellen</i>
Opdrachten maken	11	<i>Praktische opdrachten, schrijfopdrachten, invulopdrachten, verwerkingsopdrachten, onderzoekopdrachten, ontwerp opdrachten, groepsopdrachten</i>
Videomateriaal bekijken	6	<i>Documentaires, series, films</i>
Presentaties	5	
Spellen	5	<i>Fysieke spellen, puzzels, verkiezingen naspelen, besluitvorming naspelen</i>
Projecten	5	<i>Maatschappelijke projecten, organisatie in kaart brengen</i>
Uitwisselingen/excursies	5	<i>Gebedshuizen bezoeken, puberruil, seminar volgen, Europees parlement bezoeken, vrijwilligerswerk doen</i>
Oefeningen	5	<i>Bewegingsoefeningen, circuit, wandelen, actieve oefeningen, concentratieoefeningen, meditatie- of mindfulnessoefeningen, klassikale oefeningen, over de streep, communiceren, verkleeden</i>
Verhalen lezen/vertellen	3	<i>Bijbel lezen, stripverhaal lezen, verhalen vertellen</i>
Gastspreker	2	<i>Digitale conferenties, bezoek van buitenaf</i>

De werkvormen die in alle vakken worden gebruikt zijn ‘gesprekken voeren’ en ‘opdrachten maken’. Daarnaast hebben de meeste docenten ook gebruik gemaakt van werkvormen zoals videomateriaal bekijken (6), presentaties houden (5), spellen doen (5), projecten doen (5), uitwisselingen en excursies (5) en ‘oefeningen’ (5). In mindere mate worden er verhalen voorgelezen of verteld (3) of wordt er een gastspreker uitgenodigd (2).

Tijdens de interviews met de docenten is gesproken over de vaardigheden die worden geleerd (zie Tabel 7).

Tabel 7. Overzicht vaardigheden.

Vaardigheden	Aantal (n=11)	Voorbeelden van vaardigheden
Persoonlijke vaardigheden	11	<i>Reflecteren, weerbaarheidsvaardigheden, inzichten opdoen, kritisch nadenken, keuzes maken</i>
Sociale vaardigheden	9	<i>Omgaan met anderen, inleven in anderen, respectvol zijn naar anderen, samenwerken, participeren in (Europese) maatschappij, luisteren</i>
Communicatievaardigheden	6	<i>Communiceren, presenteren, feedback geven, contact leggen met mensen</i>
Cognitieve vaardigheden	3	<i>Analyseren, mening onderbouwen, jezelf uitdrukken mondeling en schriftelijk</i>
Studievaardigheden	2	<i>Organiseren, agenda gebruiken</i>
Mediavaardigheden	1	<i>Computervaardigheden, informatievaardigheden</i>

Persoonlijke vaardigheden krijgen de meeste aandacht: alle docenten geven aan dat er aan deze vaardigheden wordt gewerkt binnen hun vak. Persoonlijke vaardigheden zijn vaardigheden als reflecteren, inzichten opdoen, kritisch nadenken, keuzes maken en weerbaarheidsvaardigheden. Naast persoonlijke vaardigheden wordt er vaak ook aandacht besteed aan sociale vaardigheden (genoemd door 9 docenten) en communicatievaardigheden (6 docenten). Cognitieve vaardigheden (3), studievaardigheden (2) en mediavaardigheden (2) worden minder genoemd door de docenten.

De elf onderzochte vakken zijn vakken die niet regulier in het curriculum voorkomen en waarvoor in een aantal gevallen geen voor de hand liggende lesmethode beschikbaar is. De meeste docenten (7) hebben de lesmethode voor hun vak zelf ontwikkeld (zie Tabel 8), met als voorbeeld de methode *Eigenwijs*.

Tabel 8. Overzicht soort lesmethode.

Lesmethode	Aantal (n=11)		Aantal
Soort lesmethode	11	Lessen en opdrachten zijn zelf ontworpen en er wordt extra materiaal gebruikt dat niet zelf is ontworpen	5
		Lessen en opdrachten zijn zelf ontworpen	2
		Een lesmethode wordt gebruikt als leidraad en opdrachten zijn zelf ontworpen	2
		Een training wordt gebruikt als basis voor de lessen en de opdrachten zijn zelf ontworpen	2

Van deze zeven docenten zijn er vijf docenten die daarnaast ook gebruik maken van ander materiaal dat bijvoorbeeld op internet is gevonden. Twee docenten gebruiken wel een bestaande lesmethode (namelijk de Damon-metohdes *Wegen naar Wijsheid* en *Wijs Worden VMBO*) en twee andere docenten gebruiken een training als basis voor de lessen (namelijk sociale vaardigheidstrainingen, de Kanjertraining en de Rots en Watertraining). De opdrachten rondom de methode of training zijn zelf ontworpen, omdat dit volgens de docenten beter past bij de behoefte van de klas.

4 Conclusie

De eerste onderzoeksvraag was: Wat was de motivatie voor het opzetten van een schooleigen vak op het gebied van brede burgerschapsvorming en hoe is het vak tot stand gekomen? Uit de interviews blijkt dat het op *organisatieniveau* belangrijk is dat de schooldirectie beslist hoe aan de eisen van de overheid ten aanzien van brede burgerschapsvorming te voldoen. Aan de hand van hoe de elf onderzochte vakken tot stand zijn gekomen, kunnen we stellen dat een voorwaarde voor het structureel aanbieden van brede burgerschapsvorming – in de vorm van een vak – is, dat een persoon of groep (schoolleiding of docenten) overtuigd moet zijn van de waarde van brede burgerschapsvorming en het *initiatief* neemt om deze vorming structureel aan te bieden.

De volgende onderzoeksvraag luidt: Van welke onderwerpen, werkvormen en vaardigheden wordt er gebruikgemaakt binnen het schooleigen vak op het gebied van brede burgerschapsvorming in het openbaar voortgezet onderwijs? Op *inhoudsniveau* moet brede burgerschapsvorming ruimte bieden aan levensbeschouwelijke, diversiteits- en persoonlijke thema's, naast de maatschappelijke thema's. Dat wil zeggen onderwerpen zoals het omgaan met anderen, religies en levensbeschouwingen,

ethische en levensthema's, gender en seksualiteit en persoonsvormingsthema's als identiteit, persoonlijke ervaringen, mindset en gedrag.

Daarnaast gaat het bij brede burgerschapsvorming om vaardigheden en attitudes. Persoonlijke, sociale en communicatieve vaardigheden zijn noodzakelijk: het is niet mogelijk leerlingen persoonsvorming 'te leren' door enkel kennis mee te geven. Het is van belang dat jongeren aan de slag gaan met attitudes, naar zichzelf kijken, in gesprek gaan met elkaar en meeleven met anderen. De specifieke *werkvormen* die docenten gebruiken in hun lessen passen hierbij. Naast werkvormen die in andere vakken vaak voorkomen, zoals het onderwijsleergesprek en schrijfopdrachten, zien we ook bijzondere werkvormen, zoals concentratie- en mindfulnessoefeningen, lichamelijke en houdingsoefeningen, en maatschappelijke projecten, gebedshuizen bezoeken of andere excursies en uitwisselingen. Veel van deze werkvormen zijn gericht op het omgaan met elkaar en op hoe de leerling als zelfbewust persoon met anderen omgaat. Hiermee wordt het leren van de persoonlijke, sociale en communicatieve vaardigheden ondersteund.

De laatste onderzoeksvraag is: In hoeverre voldoen deze schooleigen vakken aan de wettelijke burgerschapsopdracht? Er is een aantal vakken waarbij de focus ligt op de maatschappelijke thema's, namelijk *LEF*, *Internationalisering* en *Multicultural Studies*. Deze vakken richten zich primair op de maatschappelijke thema's van burgerschapsvorming, waarbij levensbeschouwelijke en diversiteitsthema's slechts in beperkte mate aan bod komen. In deze vakken wordt er over het algemeen veel gebruikgemaakt van projecten en uitwisselingen als werkvorm. Deze vakken worden ook vaak later in de schoolloopbaan van een leerling gegeven (*LEF*: leerjaar 3 en 4, *Internationalisering*: leerjaar 4 of 5, *Multicultural Studies*: leerjaar 2).

De schooleigen vakken die naar ons idee het meest een voorbeeld kunnen zijn voor het volledig invulling geven aan brede burgerschapsvorming en daarmee voldoen aan de wettelijke burgerschapsopdracht, inclusief de levensbeschouwelijke component van burgerschapsvorming, zijn de vakken *Gelukskunde*, *Cultuurbeschouwing*, *Burgerschap (1)*, *Burgerschap (2)*, *Levensbeschouwing* en gedeeltelijk *Burgerschap en Maatschappij* (dit laatste vak behandelt echter geen religies en levensbeschouwingen). In deze vakken staat de persoonsvorming van jongeren en het bespreken van levensbeschouwelijke en diversiteitsthema's centraal: er wordt aandacht gegeven aan de identiteit van jongeren (wie ben je?), persoonlijke en levensbeschouwelijke onderwerpen worden besproken en er is aandacht voor hoe om te gaan met anderen (binnen en buiten de klas). Daarnaast worden er maatschappelijke thema's besproken (zoals klimaat en milieu, discriminatie, actualiteit), die worden gekoppeld aan de belevingswereld en persoonlijke ervaringen van jongeren. Binnen deze

vakken wordt vaak gebruikgemaakt van oefeningen en verhalen vertellen als werkvorm.

Er valt een leerlijn te ontwaren in deze schooleigen vakken (met name *Burgerschap en Maatschappij* en *Cultuurbeschouwing* zijn hier goede voorbeelden van). De leerstof begint eerst bij de jongeren zelf, bij de 'ik': dus de reflectie op en de bewustwording en begrip van de eigen identiteit. Hier komt ook de persoonlijke levensbeschouwing van de leerling ter sprake. Daarna wordt de focus breder getrokken naar 'wij', naar het samenleven, het omgaan met elkaar, elkaar leren begrijpen en deelnemen aan de eigen omgeving. Vervolgens wordt de leerstof breder en abstracter, naar 'maatschappij' en aspecten die daarbij horen, zoals het leren van een democratische houding, kennis over politiek en de rechtsstaat, het leren over verschillende religies, levensbeschouwingen en culturen en verschillen in gender, seksualiteit en afkomst.

Deze specifieke schooleigen vakken, die volgens ons het meest voldoen aan de wettelijke burgerschapsopdracht, worden telkens aan het begin van de schoolloopbaan van leerlingen gegeven (al deze vakken beginnen in leerjaar 1, *Gelukskunde* en *Cultuurbeschouwing* hebben nog een leerjaar 2 en *Levensbeschouwing* heeft nog een leerjaar 2 en 3). Maatschappijleer is een verplicht vak en wordt juist later in de schoolloopbaan gegeven. Door de schoolloopbaan te beginnen met persoonsvorming en levensbeschouwelijke vorming, en later maatschappelijke vorming toe te voegen met steeds meer focus op *Maatschappijleer*, ontstaat een goede opbouw voor brede burgerschapsvorming. Tegelijkertijd voldoen scholen hiermee aan de wettelijke burgerschapsopdracht.

5 Discussie

Op het niveau van *leerlijnen* in de onderzochte vakken kwam een ordeningsprincipe naar voren, namelijk van 'ik' via 'wij' naar 'maatschappij'. Een goede leerlijn van een curriculum voor burgerschapsvorming zou dus kunnen beginnen bij de *persoonsgerichte* kant van burgerschapsvorming. Daarna kan de focus verschuiven naar de *maatschappijgerichte* kant van burgerschapsvorming (wat in het vak Maatschappijleer kan plaatsvinden). Zo'n leerlijn zou passen bij de schoolloopbaan van de meeste leerlingen, aangezien Maatschappijleer vaak vanaf leerjaar 3 of 4 gegeven wordt. Experts op het gebied van (persoonsgerichte) burgerschapsvorming en openbaar onderwijs, waaronder twee beleidsadviseurs Identiteit van VOS/ABB en VOO¹², twee docenten van openbare VO scholen en een projectleider/materiaalmaker, geven de voorkeur aan deze volgorde (cf. Heijstek-Hofman, Van Dijk-Groeneboer en Van Amelsvoort 2024). Dit betekent dat een leerling begint bij het begrijpen en de bewustwording van de eigen identiteit en de persoonlijke levensbeschouwing. Door

omgang met anderen, kennismaken met andere levensbeschouwingen en religies en deelname aan de maatschappij wordt de identiteit en de visie van de leerling verder vormgegeven.

De docenten in dit onderzoek geven vorm aan levensbeschouwelijke vorming op een persoonsgerichte manier waardoor het brede concept van burgerschapsvorming ontstaat. Volledig invulling geven aan het brede concept van burgerschapsvorming betekent *ook* aandacht geven aan de levensbeschouwelijke component van burgerschapsvorming. De leerlijn die wij terug zagen komen in een aantal van de onderzochte vakken, lijkt een manier te zijn die goed werkt. Hierbij wordt binnen burgerschapsvorming dus eerst aandacht gegeven aan de persoonsgerichte kant van burgerschapsvorming (ik, wij) om vervolgens ook de maatschappelijke kant van burgerschapsvorming te kunnen onderwijzen (wij, maatschappij). Persoonsgerichte burgerschapsvorming kan zo ook in het openbaar voortgezet onderwijs een plek krijgen.

5.1 Aanbevelingen

Op basis van de onderzoeksresultaten geven we openbare scholen een aantal aanbevelingen mee waarmee ze een complete vorm van burgerschapsonderwijs kunnen opzetten die aan de wettelijke verplichting voldoet:

1. **Curriculumruimte creëren:** maak ruimte voor een schooleigen vak op het gebied van burgerschapsvorming dat zowel maatschappelijke als persoonsgerichte thema's behandelt.
2. **Expliciete visieontwikkeling:** formuleer een duidelijke visie op burgerschapsvorming met ruimte voor zowel levensbeschouwelijke/diversiteits- en persoonsvormende thema's als maatschappelijke thema's.
3. **Leerlijn:** begin met de persoonsvormende en levensbeschouwelijke/diversiteits-thema's om een basis te creëren voor het onderwijzen van leerlingen in de maatschappelijke thema's van burgerschapsvorming.

5.2 Vervolgonderzoek

In dit onderzoek is de focus gelegd op de inhoud van schooleigen vakken op het gebied van levensbeschouwelijke vorming en hoe docenten deze vakken geven. De reden voor een aantal scholen om een schooleigen vak aan te bieden, was dat de directie of docenten het idee hadden dat de leerlingen gebaat zouden zijn bij een extra vak op het gebied van persoonsvorming, sociale vaardigheden en het opdoen van kennis over religies en levensbeschouwingen. Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om schoolleiders te interviewen om te achterhalen waarom er ruimte is gemaakt voor een schooleigen vak, wat daarvan de precieze verwachtingen

waren en of de schoolleiding die verwachtingen ook waargemaakt ziet. Daarnaast is het interessant om te kijken of er meer (openbare) scholen voor voortgezet onderwijs spelen met het idee om een schooleigen vak aan te bieden op het gebied van persoonsgerichte burgerschapsvorming, en zo nee, waarom niet.

Een andere suggestie voor vervolgonderzoek is om het materiaal van de vakken op het gebied van persoonsgericht burgerschapsvorming in detail te onderzoeken, zodat de inhoud en de vormgeving van de vakken scherper in beeld komt. Bovendien kan dit meer inzicht geven in de keuzes die gemaakt worden om inhoud en didactiek op elkaar af te stemmen. Daarnaast bleek uit de interviews dat leerlingen enthousiast reageerden op het vak wanneer er ruimte was voor open gesprekken en discussies over persoonlijke ervaringen en onderwerpen die aansloten bij hun beleavingswereld. Docenten vertelden dat leerlingen vooral positief reageerden op werkvormen waarin ruimte was voor eigen inbreng. Deze observatie suggereert dat leerlingen een vak waarderen waarin hun persoonlijke betrokkenheid en inzichten een substantiële rol spelen. Het zou interessant zijn om deze hypothese te peilen bij de leerlingen zelf en te onderzoeken welke behoefte leerlingen hebben op het gebied van persoonsvorming en burgerschapsvorming.

Verantwoording en dank

De auteurs danken Markus Altena Davidsen voor de waardevolle feedback die hij heeft gegeven tijdens het schrijfproces en het attenderen op het belang van het addendum over de kerndoelen burgerschap. Wij zijn tevens Juliëtte van Deursen-Vreeburg erkentelijk voor haar bijdrage als tweede onderzoeker bij de analyse van de data. Tot slot spreken wij onze dank uit aan de docenten die bereid waren deel te nemen aan dit onderzoek en hun tijd en inzichten met ons hebben gedeeld.

Noten

- 1 Verdeling scholen per provincie: Zuid-Holland (5 scholen), Noord-Holland (3), Gelderland (2), Utrecht (2), Drenthe (1) en Noord-Brabant (1).
- 2 Dit onderzoek is goedgekeurd door het Ethics Review Board van de Tilburg School of Catholic Theology.
- 3 De tweede onderzoeker was dr. J.M. van Deursen-Vreeburg, universitair docent aan de Tilburg University.
- 4 In het rapport Leerplanverkenning actief burgerschap van SLO (Bron, Veugeliers en Van Vliet 2009) wordt burgerschapsvorming ingedeeld in drie domeinen: democratie, participatie en identiteit. Op pagina 34 is te vinden welke inhoud op het gebied van kennis en inzicht, vaardigheden en houdingen horen bij het domein Identiteit.
- 5 De kanjertraining is een lesmethodiek voor het trainen van sociale vaardigheden en het bevorderen van onderling vertrouwen in groepen. Deze training kan o.a. op scholen worden gegeven. Zie: www.kanjertraining.nl.

- 6 Wegen naar Wijsheid is een methode filosofie/levensbeschouwing voor de basisvorming en tweede fase van het VWO. Naast een aantal thema's komen er ook belangrijke levensbeschouwelijke stromingen aan bod. Deze lesmethode wordt uitgegeven door Damon Educatie.
- 7 Lesmateriaal werd door de docent opgehaald bij o.a. de volgende instanties: Stichting Vluchteling (www.vluchteling.nl), Humanity House (www.humanityhouse.org) en de Atlantische Commissie (www.atlcom.nl).
- 8 Wijs worden VMBO is een methode voor levensbeschouwelijk onderwijs waarbij veel aandacht is voor levensbeschouwelijke vragen en de antwoorden daarop. Deze lesmethode wordt uitgegeven door Damon Educatie.
- 9 DigitVO is een lesmethode voor digitale geletterdheid in het voortgezet onderwijs. Deze lesmethode wordt uitgegeven door Instruct Educatieve Uitgeverij. Zie: www.digit-vo.nl.
- 10 Het European Parliament Ambassador School-programma (EPAS) is een programma dat als doel heeft om leerlingen meer kennis en inzicht te geven in de Europese democratie, de rol van het Europees parlement en de Europese waarden. Zie: www.youth.europarl.europa.eu/nl.
- 11 De Rots en Watertraining is een fysieke weerbaarheidstraining en tracht de positieve ontwikkeling van sociale en emotionele competenties van leerlingen positief te bevorderen. Deze training wordt over het algemeen klassikaal aangeboden. Zie: www.rotsenwater.nl.
- 12 VOS/ABB (Vereniging voor openbare en algemene toegankelijke scholen) en VOO (Vereniging van Openbaar Onderwijs) zijn twee koepelorganisaties op het gebied van openbaar onderwijs in Nederland.

Literatuur

- Bakker, Cok, en Ina Ter Avest. 2014. "Coming Out Religiously: Life Orientation in Public Schools." *Religious Education* 190 (4): 407-23.
- Beemsterboer, Marietje, en Maurits Berger. 2023. "De Wet verduidelijking burgerschapsopdracht maakt niet veel duidelijker." *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* 14 (3): 19-36.
- Boeije, Hennie. 2014. *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Boom Lemma uitgevers.
- Bron, Jeroen, Wiel Veugelers en Eddie Van Vliet. 2009. *Leerplanverkenning actief burgerschap. Handreiking voor schoolontwikkeling*. SLO.
- Daas, Remmert, Geert Ten Dam, Anne Bert Dijkstra, Esther Karkdijk, Harm Naayer, Hessel Nieuwelink en Ineke Van der Veen. 2023. *Burgerschap in beeld. Burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.
- De Groot, Isolde, Bart Eidhof, Gert Biesta, Rob Bartels, Tamar Kopmels, Eline Bakker en Leone de Voogd. 2020. *Theoretisch kader kernwaarden openbaar onderwijs*. VOS/ABB & VOO.
- De Groot, Isolde, Remmert Daas en Hessel Nieuwelink. 2022. "Education for Democratic Citizenship in Dutch Schools: A Bumpy Road." *Journal of Social Science Education* 21 (4): 1-31.
- Driebergen, Matthijs, Luuk Kampman en Maaikje Oberink. 2024. *Conceptkerndoelen Burgerschap*. SLO.
- Evers, Jeanine. 2015. *Kwalitatieve analyse: kunst én kunde*. Boom Lemma Uitgevers.
- Heijstek-Hofman, Angelique, Monique van Dijk-Groeneboer en Marije van Amelsvoort. 2020. "Persoonsgerichte burgerschapsvorming in het openbaar voortgezet onderwijs." *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 60 (3): 745-63.
- Heijstek-Hofman, Angelique, Marije van Amelsvoort en Monique van Dijk-Groeneboer. 2022. "Levensbeschouwelijke vorming in het openbaar voortgezet onderwijs." *Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid* 13 (1): 39-49.
- Heijstek-Hofman, Angelique, Monique van Dijk-Groeneboer en Marije van Amelsvoort. 2024. "Balans in het vormingsonderwijs. Hoe ruimte te maken voor persoonsgerichte burgerschapsvorming in het openbaar voortgezet onderwijs." *Pedagogiek* 44 (2): 144-72.
- Inspectie van het Onderwijs. 2016. *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. 2025. *De staat van het onderwijs 2025*. Inspectie van het Onderwijs.
- Loobuyck, Patrick. 2014. *Meer LEF in het onderwijs: Levensbeschouwing, Ethiek en Filosofie voor iedereen*. VUBPress.

- OCW en SLO. 2024. "Addendum. Aanpassingen op de conceptkerndoelen Burgerschap." <https://slo-kerndoelen.files.svdcdn.com/production/uploads/assets/updates/Addendum-Kerndoelen-Burgerschap-sept-2024.pdf?dm=1727160465>.
- Onderwijsraad. 2012. *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. 2018. "Wetsvoorstel verduidelijking burgerschapsopdracht in het funderend onderwijs." Briefadvies 27 september. Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. 2021. *Grenzen stellen, ruimte laten. Artikel 23 Grondwet in het licht van de democratische rechtsstaat*. Onderwijsraad.
- Slijkhuis, Edwin, Ineke van der Veen, Hester de Boer en Anne Bert Dijkstra. 2023. "Burgerschap in het basisonderwijs. Kenmerken van scholen en competenties van leerlingen." *Pedagogische Studiën* 100 (3): 261-86.
- Van der Ploeg, Piet. 2015. "Burgerschapsvorming anders: een pleidooi voor zakelijk onderwijs." *Pedagogiek* 35 (3): 285-98.

Bijlage 1: Codeerschema

(1) Totstandkoming vak

1. Beslissing van directie
 - a. Eisen vanuit overheid
 - b. Ruimte om uren in te vullen
 - c. Samengaan met christelijke school
 - d. Achtergrond docent
2. Initiatief docent
3. Niet bekend bij docent
4. Beslissing docenten en directie

(2) Lesmethode

1. Soort lesmethode
 - a. Lessen en opdrachten zijn zelf ontworpen en er wordt extra materiaal gebruikt dat niet zelf is ontworpen
 - b. Lessen en opdrachten zijn zelf ontworpen
 - c. Een lesmethode wordt gebruikt als leidraad en opdrachten zijn zelf ontworpen
 - d. Een training wordt gebruikt als basis voor de lessen en de opdrachten zijn zelf ontworpen
2. Reden van afwijken van lesmethode of training
 - a. Behoefte van de klas
 - b. Ervaring docent

(3) Onderwerpen

1. Maatschappelijke thema's
 - a. Maatschappelijke kwesties
 - b. Voorbereiden op maatschappij
 - c. Politiek en democratie
 - d. Wereld- en Europees burgerschap
2. Levensbeschouwelijke thema's
 - a. Omgaan met anderen
 - b. Religies en levensbeschouwingen
 - c. Gender en seksualiteit
3. Persoonsvorming thema's
 - a. Identiteit
 - b. Persoonlijke thema's
 - c. Persoonlijke ervaringen
 - d. Gedrag
 - e. Mindset
4. Mediawijsheid
5. Filosofie

(4) Werkvormen

1. Gesprekken voeren
2. Opdrachten maken
3. Videomateriaal bekijken
4. Presentaties
5. Spellen
6. Projecten
7. Uitwisselingen/excursies
8. Oefeningen
9. Verhalen lezen en vertellen
10. Gastspreker

(5) Vaardigheden

1. Persoonlijke vaardigheden
2. Sociale vaardigheden
3. Communicatievaardigheden
4. Cognitieve vaardigheden
5. Studievaardigheden
6. Mediavaardigheden

ARTIKEL

Wetenschappelijke kennis komt tot leven in het klaslokaal

‘Omstreden Zaken, hoe wij samenleven in een multireligieus landschap’

Manon Meijer en Annemeik Schlatmann*

Abstract

The research project *Religious Matters in an Entangled World* examines issues of religious diversity and tension that are also reflected in the lifeworld of pupils and are therefore of relevance for secondary education. This article discusses the website ‘Omstreden Zaken, hoe wij samenleven in een multireligieus landschap’ (‘Contested Matters, how we live together in a multireligious landscape’), which features teaching material based on the *Religious Matters* project. It describes the teaching modules and didactical methods available on the website and discusses how secondary school teachers from many different school subjects can use them in their teaching practice.

Keywords: sensitive topics, religious education, secondary education, lived religion, religious diversity, identity development

* **Manon Meijer** is werkzaam als lerarenopleider bij Hogeschool IPABO. Hiervoor werkte zij vijftien jaar in het voortgezet onderwijs als geschiedenisdocent (tweede graads) en docent levensbeschouwing (eerste graads). Ze studeerde aan de Educatieve Faculteit Amsterdam en religiewetenschappen aan de Universiteit Utrecht. Daar specialiseerde zij zich in onder meer religie in de hedendaagse samenleving, nieuwe vormen van religiositeit en het aanleren van vaardigheden als perspectiefwissel, historisch besef en dialoog. Manon was vanaf het begin intensief betrokken bij het project Omstreden Zaken. **Annemeik Schlatmann** is projectcoördinator van het onderzoeksproject *Religious Matters in an Entangled World* en van het project Omstreden Zaken aan de Universiteit Utrecht. Zij promoveerde op een onderzoek naar religieuze regelgeving en -praktijken van jongvolwassen sjiitische moslims in Nederland.

1 *Religious Matters in an Entangled World*

In 2015 kreeg Birgit Meyer, hoogleraar religiewetenschap aan de Universiteit Utrecht, van NWO de Spinozapremie en van KNAW de prijs Akademiehoogleraar voor haar nieuwe richting van religieonderzoek, die onder andere kan helpen om de hernieuwde belangstelling voor de aanwezigheid van religie in het publieke domein te duiden. Meyer richt zich daarbij vooral op de samenhang tussen media, zintuiglijke ervaring en materiële cultuur. Ze streeft ernaar om de veranderende rol van religie in onze tijd te begrijpen en te laten zien dat wetenschappelijk onderzoek naar religie cruciaal is voor een beter begrip van onze wereld in het begin van de eenentwintigste eeuw.

De toegekende premies maakten het onderzoeksproject *Religious Matters in an Entangled World* mogelijk (www.religiousmatters.nl, 2016-2025). Het doel van dit onderzoeksproject is om de rol van religie te bestuderen in samenlevingen die gekenmerkt worden door een hoge mate van religieuze diversiteit. Het project heeft een vergelijkend en transregionaal perspectief, waarbij de nadruk ligt op Europa (hoofdzakelijk Nederland) en Afrika (met name Marokko, Ghana en Kenia). Een multidisciplinair team van onderzoekers houdt zich vanuit hun achtergrond als antropoloog, (kunst)historicus, religiewetenschapper en/of filosoof bezig met vragen over religie.

Al is het moeilijk, zo niet onmogelijk, om religie te definiëren, een centraal kenmerk is dat religie gericht is op het door middel van allerlei praktijken tastbaar en ervaarbaar maken van een onzichtbare sfeer – die van God, goden, geesten of andere bovenmenselijke machten. Religie gaat dus niet alleen over ideeën en overtuigingen, zoals vaak wordt gedacht, maar ook over de manier waarop mensen die onzichtbare sfeer representeren en ervaren via beelden, objecten, gebouwen en teksten. De onderzoekers van het projectteam kijken daarom juist naar de materiële en lichamelijke kant van religie. Hoe functioneren religies door middel van specifieke menselijke handelingen en materiële vormen? Aan wat voor machtsrelaties zijn deze religieuze uitingen onderhevig? En hoe zorgen die handelingen en materiële vormen ervoor dat religies naast elkaar kunnen bestaan of juist met elkaar botsen? De beantwoording van deze vragen leidt tot een dieper begrip van de persoonlijke en maatschappelijke dimensie van religie in de moderne wereld en in de Nederlandse maatschappij. Deze vragen komen op verschillende manieren aan bod in het onderzoek van *Religious Matters*, bijvoorbeeld door het onderzoeken van de versterkte gebedsoproep van moskeeën in Nederland en het onderzoek over meervoudig gebruik van kerken nu geloofsgemeenschappen niet langer in staat zijn de kosten voor het onderhoud van zo'n gebouw op te brengen.

Vanaf het begin van het project *Religious Matters in an Entangled world* is het de bedoeling geweest de uitkomsten van het onderzoek beschikbaar te maken voor het voortgezet onderwijs. Immers, die onderzoeksresultaten bieden vanuit nieuwe invalshoeken inzicht in hoe de Nederlandse maatschappij in elkaar zit. Het gaat om actuele wetenschappelijke kennis die anders niet bij deze doelgroep terecht zou komen.

2 Religie in het voortgezet onderwijs

In de verzuilde samenleving van vroeger was identiteitsontwikkeling een van bovenaf bepaald proces om jongeren te vormen tot een goede katholiek, protestant of socialist. In de huidige tijd van (religieuze) diversiteit is de begeleiding van jongeren bij de ontwikkeling van hun identiteit veel complexer geworden. Bovendien worden jongeren van nu geacht zelf een mening te hebben en keuzes te kunnen maken, aldus De Winter (Sieckelinck en Kaulingfreks 2022, 7-8). Dit betekent dat jongeren een beeld moeten krijgen van wie zij zijn, en dat zij in staat moeten zijn zich in te leven in andere mensen en kunnen nadenken over hun plek in de maatschappij (NJI z.d.).

De school speelt als oefenplaats een cruciale rol bij de begeleiding van jongeren op deze weg. Dit legt een grote verantwoordelijkheid bij de pedagogische en burgerschapsopdracht die scholen hebben. Binnen het bijzonder confessioneel onderwijs is vaak aandacht voor deze levensbeschouwelijke ontwikkeling van jongeren via schoolvakken zoals geestelijke stromingen, levensbeschouwing, burgerschap of LEF (levensbeschouwing, ethiek, filosofie). Scholen die voor deze belangrijke opdracht geen apart schoolvak hebben, hopen dat jongeren er automatisch mee in aanraking komen binnen de zogenoemde mens en maatschappijvakken, zoals geschiedenis, aardrijkskunde of maatschappijleer.

Het bespreken van gevoelige onderwerpen, zoals zaken die te maken hebben met religie of religieuze uitingen en -praktijken, is voor veel docenten een worsteling. Zij omzeilen soms gevoelige onderwerpen om te voorkomen dat er verdeeldheid en onrust ontstaan in de klas. Hierdoor kan het gebeuren dat 'omstreden zaken' die ook in de samenleving spanningen brengen niet worden besproken binnen de veilige oefenplaats die de school wil zijn, terwijl jongeren er wel via allerlei andere kanalen mee in aanraking komen.

3 Omstreden Zaken

Het project *Religious Matters* onderzoekt zulke ingewikkelde en soms ook heikele kwesties. De uit dit project voortgekomen onderzoeksresultaten zijn de basis voor

het materiaal van *Omstreden Zaken* (www.omstredenzaken.nl). *Omstreden Zaken* biedt lesmateriaal aan over onderwerpen die wrijving brengen, gevoeligheden aanraken en zelfs een splijtzwam in de maatschappij en in de klas kunnen zijn.

De website is ontwikkeld door een team bestaande uit onderzoekers van *Religious Matters*, docenten levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs en studenten informatiekunde van de Universiteit Utrecht.

Een van de eerste keuzes die gemaakt moest worden was: wie wordt de doelgroep? Leerlingen of docenten? Om het beschikbare materiaal goed tot zijn recht te laten komen, is ervoor gekozen de website te richten op docenten. Dit heeft de tweevoudige opzet van *Omstreden Zaken* bepaald. Enerzijds geeft het docenten actuele wetenschappelijke kennis over allerlei religieuze uitingen. Anderzijds biedt het project handvatten voor verschillende didactische toepassingen.

De onderzoeksonderwerpen van *Religious Matters* worden niet gekozen met het oog op toepassing in het voortgezet onderwijs. Binnen het projectteam van *Religious Matters* hebben de onderzoekers allemaal een door henzelf gekozen onderzoeksveld. Pas als zij publiceren over hun onderzoek is er materiaal dat het team van *Omstreden Zaken* beoordeelt op aanknopingspunten en mogelijkheden voor vertaling naar de belevingswereld van scholieren. De modules op *Omstreden Zaken* zijn bedoeld als aanvulling op de in het voortgezet onderwijs gebruikte lesmethodes. Het is dus geen lesmethode, maar een serie losse lesmodules over een variëteit aan onderwerpen.

3.1 De lesmodules van *Omstreden Zaken*

De kennisgerichte informatie in de lesmodules komt rechtstreeks uit het wetenschappelijke onderzoek van *Religious Matters* en is herschreven of vertaald door de betreffende onderzoeker zelf of door Manon Meijer. Alle teksten zijn los te gebruiken en desgewenst in te zetten in combinatie met de voorgeselecteerde werkvormen. De leerlingteksten (beoogde doelgroep vanaf klas 3) benaderen een onderwerp van meer kanten en geven daardoor een genuanceerd beeld. Als er voorkennis nodig is om de informatie goed in context te plaatsen, is deze extra kennis toegevoegd aan de teksten. Op deze manier kunnen jongeren ook zelfstandig de teksten lezen en begrijpen. Doordat het materiaal van *Omstreden Zaken* is gebaseerd op wetenschappelijke publicaties kan het ook gebruikt worden als literatuur voor profielwerkstukken.

Het theoretische kader waarop *Omstreden Zaken* is gestoeld, wordt uiteengezet in een speciale docentenmodule: 'Het seculiere paradigma'. De module 'Een roep in

de woestijn' gaat over de versterkte gebedsoproep van moskeeën, met als centrale thema's 'vrijheid van meningsuiting' en 'bescherming tegen discriminatie'. Deze twee modules worden later in dit artikel besproken. Hieronder volgt een overzicht van de overige modules op de website:

- De module 'De grootste moskee van Europa' trekt parallellen tussen de zeventiende eeuw, toen sommige geloofsgemeenschappen die destijds minderheden vormden alleen in schuilkerken bijeen konden komen, en de huidige tijd, waarin moskeeën worden gebouwd. Thema's als religieuze diversiteit en het publieke domein komen erin aan bod.
- 'Hip hop met een boodschap' is een module die laat zien hoe religie niet alleen te vinden is in heilige teksten of rituelen, maar ook in populaire cultuur zoals de muziek en videoclippen van hiphopartiesten. Het materiaal komt voort uit onderzoek in het kustgebied van Kenia, waar mensen met verschillende religieuze achtergronden met elkaar samenleven.
- In 'Jouw kerk, mijn kerk' staat het meervoudige gebruik van kerken centraal. Steeds meer kerkgebouwen hebben nu verschillende gebruikersgroepen. De casus is de Oude Kerk in Amsterdam, die in de zestiende eeuw transformeerde van een katholieke in een protestantse kerk. Tegenwoordig doet de Oude Kerk tegelijkertijd dienst als ruimte waar de geloofsgemeenschap bijeenkomt en als museum. De lesmodule laat zien wat dat in de praktijk betekent.
- De module 'Heilig afval' behandelt wat er gebeurt met kerkgebouwen die leeg komen te staan. Het proces van ontheiliging wordt beschreven, evenals wat er gebeurt met de objecten die altijd een belangrijke rol hebben vervuld voor de eredienst en de geloofsgemeenschap. Wie bepaalt dat een heiligenbeeld of een doopvont wel of niet op een rommelmarkt terechtkomt? Een belangrijk aspect is ook de relatie tussen 'heilige' objecten en hun gebruikers.
- De module 'Wel of geen hand schudden? Een gevoelige kwestie' werpt licht op gevoeligheden rond handen schudden vanuit twee perspectieven: de gangbare Nederlandse opvatting en de zienswijze van een aantal jonge moslims in Nederland.
- In de module 'Niet zomaar een flesje water' zijn de centrale vragen wat een religieus voorwerp is en of er een duidelijke grens is tussen het religieuze en het niet-religieuze. Dit gebeurt aan de hand van de rol van water in verschillende religieuze tradities.

3.2 De vakdidactiek van *Omstreden Zaken*

De basis van de didactische keuzes van *Omstreden Zaken* ligt binnen het levensbeschouwelijk onderwijsgebied, maar is zo uitgewerkt dat docenten van veel verschillende schoolvakken ermee kunnen werken in hun lessen. Er bestaan meerdere visies

rond levensbeschouwelijk leren; een van de meeste bekende is die van Michael Grimmitt (1987). Grimmitt deelt levensbeschouwelijk leren op in drie vormen: leren in, leren over en leren van religie. *Omstreden Zaken* sluit ten eerste aan bij de vorm *leren van religie* en sluit ten tweede aan bij *leren over religie*. De kennis en inzichten die zijn opgedaan binnen de onderzoeken van *Religious Matters* worden op een begrijpbare manier omgezet naar de leefwereld van jongeren, met als doel zichzelf ertoe te leren verhouden. Jongeren worden gestimuleerd om na te denken over complexe religieuze onderwerpen in de samenleving en er een mening over te vormen. Hierdoor leren ze hun eigen (levensbeschouwelijke) visie te ontwikkelen, leren ze omgaan met de meningen van anderen en kunnen ze oefenen hierover in dialoog te gaan. Dit alles binnen de veilige context van de school als oefenplaats. Hiervoor is kennis en kunde van de lesgevende docent een vereiste. Als hulp bij het lesgeven over deze complexe onderwerpen, biedt *Omstreden Zaken* naast lesmodules ook vakdidactiek.

We hebben negen werkvormen gemaakt die op twee manieren zijn uitgewerkt. Ten eerste worden de werkvormen algemeen didactisch uitgelegd, zodat docenten ze zelf kunnen inzetten bij onderwerpen naar keuze. Op deze manier hoopt *Omstreden Zaken* docenten te helpen bij het uitproberen van een grotere variatie aan werkvormen die direct of indirect bijdragen aan de levensbeschouwelijke identiteitsontwikkeling van jongeren. Ten tweede zijn alle werkvormen gekoppeld aan één of meer modules van *Omstreden Zaken*, zodat deze direct inzetbaar zijn in de praktijk. Het gebruik van de materialen van *Omstreden Zaken* vergt voorbereidingstijd, maar zorgt er ook voor dat docenten zeker weten dat ze met accurate wetenschappelijke inzichten en met genuanceerde didactische principes werken die de levensbeschouwelijke ontwikkeling, sensitiviteit en dialoog bevorderen.

Bij de lesmodule 'Hiphop met een boodschap', over de rol die Keniaanse hiphop speelt bij het samenleven van mensen van verschillende religieuze tradities, wordt het GRIMM-model gebruikt om de songtekst te analyseren. Het GRIMM-model is afkomstig uit het taalonderwijs en wordt daar ingezet voor het begrijpen van complexe teksten (Van de Mortel en Ballering 2014). Dit biedt de mogelijkheid om deze module te gebruiken als startles bij het vak Engels, wanneer tekstbegrip aan bod komt via de reguliere methode. De songtekst uit 'Hiphop met een boodschap' wordt gebruikt voor de didactiek van de eerste fasen van het GRIMM-model: een begeleide oefening en samen lezen, zodat leerlingen leren hoe een songtekst als complexe tekst gelezen en begrepen kan worden. Daarna doen de leerlingen in latere fasen van het GRIMM-model zelfstandig dezelfde oefening met een eigen meegebrachte songtekst. Op deze manier biedt *Omstreden Zaken* een mogelijke inhoudelijke en didactische verrijking voor lessen die een methode als basis gebruiken. Het is geenszins de intentie

van *Omstreden Zaken* om methodes te vervangen; de bedoeling is om docenten meer variatie en inspiratie aan te reiken voor hun bestaande onderwijs.

De algemene didactiek van een rollenspel die gekoppeld is aan de module 'Jouw kerk, mijn kerk' is bedoeld als inspiratie om leerlingen te helpen met perspectiefwisselingen, passend bij de nieuwe perspectiefgerichte benadering van Expertisecentrum LERVO (Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs; zie Davidsen 2025). Het kunnen wisselen van perspectief is een belangrijke vaardigheid in de huidige samenleving, maar lastig voor jongeren om uit te voeren wanneer het gaat over onderwerpen die ver van hen af staan. Het gebruik van een rollenspel zorgt ervoor dat zij met enige afstand naar een situatie kunnen kijken en als voorbereiding op de rol een ander perspectief moeten aannemen. Ze spreken niet vanuit zichzelf of hun eigen mening (die vaak nog in ontwikkeling is), maar vanuit hun personage. Dit geeft jongeren de mogelijkheid om in een veilige omgeving andere denkbelden te exploreren. Om deze reden is speciaal voor *Omstreden Zaken* een nieuwe werkvorm ontwikkeld: de ronde tafel. De werkvorm is gebaseerd op de geschiedenisdidactiek van het Lagerhuisdebat (Wilschut, Van Straaten en Van Riessen 2004, 320), maar zo geschreven dat jongeren niet in discussie gaan met elkaar, maar juist in dialoog. Tijdens het rondetafelgesprek verkennen ze gezamenlijk de kwestie van wel of geen handen schudden; een dilemma waar ze allemaal mee te maken kunnen krijgen. In de didactiek van de ronde tafel zijn de vijf didactische basishandelingen van Thom Geurts verweven (cf. Van Wilgenburg 2020), zodat bij het uitvoeren van de werkvorm hier automatisch aan gewerkt wordt.¹

Net zoals de onderzoekers die verbonden zijn aan *Religious Matters*, is ook de didactiek van *Omstreden Zaken* multidisciplinair. De werkvormen hebben hun oorsprong in de didactiek van verschillende schoolvakken; deze werden zo omgevormd dat ze passen binnen het levensbeschouwelijk leren. Op deze manier kan het materiaal van *Omstreden Zaken* breed worden ingezet binnen het onderwijs. Het is interessant voor de vakgebieden levensbeschouwelijke vorming of godsdienst, burgerschap, filosofie, geschiedenis, aardrijkskunde, CKV, maatschappijleer, Nederlands en de moderne vreemde talen. Het geeft scholen met én zonder een apart vak binnen het levensbeschouwelijke onderwijsgebied de mogelijkheid om op een gevarieerde en verantwoorde manier 'omstreden zaken' te bespreken in de klas.

In samenwerking met VDLG (Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst) is op 11 oktober 2024 een webinar georganiseerd waarin *Religious Matters* en *Omstreden Zaken* zijn geïntroduceerd. Een dertigtal docenten uit Nederland en Vlaanderen nam deel aan deze kennismaking. Na een rondleiding door de website is op verzoek van enkelen van hen besproken hoe zij het materiaal van *Omstreden*

Zaken kunnen vertalen naar andere specifieke doelgroepen, bijvoorbeeld naar VMBO door de teksten begeleid te lezen en door extra toelichting van de docent. Daarnaast waren enkele lerarenopleiders aanwezig die mogelijkheden zagen om het materiaal in te zetten tijdens hun eigen colleges op hogescholen of universiteiten. Zij benadrukten de didactische inspiratie die ze hun studenten kunnen meegeven via *Omstreden Zaken*, mede dankzij de vakdidactiek die de website aanreikt.

3.3 Lesgeven met *Omstreden Zaken*

In de docentenmodule 'Het seculiere paradigma' wordt onder meer het verschil uitgelegd tussen cultureel secularisme en constitutioneel secularisme. Het begrip cultureel secularisme verwijst naar de ideologische verwoording van wat men seculier acht. Het is een plaatsgebonden en normatief idee van wat de rol van religie behoort te zijn; dit verschilt per land, per generatie en per individu. Deze vorm van secularisme is in overvloed te vinden in meningen die gedeeld worden in de samenleving via politieke debatten, opinieprogramma's en sociale media, maar ook in kwaliteitskranten, het nieuws op televisie en in het klaslokaal. Het begrip constitutioneel secularisme daarentegen verwijst naar de Nederlandse Grondwet en de manier waarop daarin zaken als scheiding tussen kerk en staat, de rechten en bescherming van religie en openlijke religiositeit in de Nederlandse samenleving geregeld zijn. Het unieke karakter van de Nederlandse Grondwet is mede bepaald door onze unieke religiegeschiedenis. Zo staat sinds de zestiende eeuw vastgelegd dat men gewetensvrijheid heeft (het recht om te denken en geloven wat men zelf wil). Echter, het uiten van deze vrijheid op religieus vlak in het publieke domein, zoals het luiden van kerkklokken of het houden van processies, is pas meegenomen in de grondwetsherziening van 1983. Om de lesmodules 'Een roep in de seculiere woestijn' en 'De grootste moskee van Europa' goed over te brengen als docent, is een goed begrip van het verschil tussen cultureel secularisme en constitutioneel secularisme van belang.

Een van de grootste en meest uitgebreide modules op *Omstreden Zaken* is 'Een roep in de seculiere woestijn'. Dit materiaal gaat over de *azan*, de versterkte oproep tot het islamitische gebed. In het publieke debat rond dit onderwerp spreken groepen langs elkaar heen. De mensen die vinden dat de *azan* onderdeel is van de vrijheid van godsdienst beroepen zich veelal op het seculiere Nederland vanuit het perspectief van het constitutioneel secularisme. De mensen die in verzet komen tegen de *azan* in Nederland beroepen zich vaak juist op cultureel seculiere argumenten. Beide groepen zijn daardoor overtuigd van het eigen gelijk, omdat ze beide vanuit het eigen perspectief goede argumenten aandragen. Vanuit datzelfde eigen perspectief is het daarom lastig de argumenten van de ander te begrijpen. 'Een roep in de seculiere woestijn' geeft handvatten om dit actuele thema in het klaslokaal zorgvuldig te bespreken, zonder dat deze twee meningen tegenover elkaar komen te staan.

Daarnaast geeft deze module inzicht in de complexiteit van het onderwerp, juist als gevolg van de unieke religiegeschiedenis in Nederland. De module 'Een roep in de seculiere woestijn' bevat daarom twee theoretische leerlingteksten: een over de geschiedenis van vrijheid in de Nederlandse Grondwet en een tweede met de uitleg over de *azan* in Nederland. Deze teksten zijn in principe ontwikkeld om in de les in te zetten, maar door het hoogwaardige niveau van de teksten zijn ze ook los te gebruiken als literatuur voor profielwerkstukken.

Om de leerlingen rustig mee te nemen in het onderwerp wordt in de lesmodule 'Een roep in de seculiere woestijn' gebruik gemaakt van de vakdidactische toepassing van de conceptuele benadering van religie (Erricker 2010). Dit is een model waarin begrippen (concepten) in drie niveaus ingedeeld worden: a) algemeen bekende begrippen, b) begrippen die centraal staan bij meerdere groepen of religies, en c) sleutelbegrippen voor specifieke groepen of religies. In een cyclische werkvorm denken jongeren eerst na over het a-concept dat past binnen hun leefwereld (vrijheid), daarna krijgen ze informatie rondom het b-concept en verdiepen ze hun inzichten (constitutioneel/cultureel secularisme), om vervolgens de diepte in te duiken rond het c-concept (de *azan*) en als laatste opnieuw zelf nadenken over hun eigen visie. De historische en maatschappelijke relevantie zorgen ervoor dat losse onderdelen binnen deze module ook te gebruiken zijn bij bijvoorbeeld een geschiedenisles over de Reformatie of een les maatschappijleer over de Nederlandse Grondwet.

4 Leerpunten bij de ontwikkeling van *Omstreden Zaken* en wat er nog in het verschiet ligt

Het project *Omstreden Zaken* is opgezet vanuit de overtuiging dat het een waardevolle bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van scholieren tot nieuwsgierige, betrokken, kritische en vragende burgers. Het beoogt hen op een zinvolle wijze met elkaar in gesprek te brengen over actuele en complexe maatschappelijke vraagstukken. In een tijd waarin wetenschappelijke kennis regelmatig wordt gerelativeerd of gepresenteerd als 'slechts een mening', is het van groot belang dat jongeren ervaren dat wetenschap gericht is op het inzichtelijk maken en duiden van de veelzijdigheid van maatschappelijke kwesties.

De ervaringen met *Omstreden Zaken* laten zien dat het vertalen van wetenschappelijk onderzoek naar het voortgezet onderwijs vraagt om een nauwe aansluiting bij de leefwereld van scholieren. Het vinden van een passende invalshoek die jongeren aanspreekt vergt flexibiliteit van wetenschappers. Vaak kan in een lesmodule slechts een klein onderdeel uit hun onderzoek aan bod komen en in het vertaalproces naar

het onderwijs gaat onvermijdelijk iets van de nuance uit het oorspronkelijke onderzoek verloren.

Een structureel knelpunt bij initiatieven gericht op kennisdeling met een breder publiek, zoals *Omstreden Zaken*, is dat wetenschappers hier zelden tijd voor hebben of dat dit soort werkzaamheden laag op de prioriteitenlijst staan. Dit komt vooral doordat dergelijke activiteiten binnen de academische wereld niet of nauwelijks worden erkend als een wezenlijk onderdeel van de wetenschappelijke beroepspraktijk. Universiteiten zouden het belang van maatschappelijke impact nadrukkelijk moeten erkennen en dergelijke bijdragen op gelijkwaardige wijze moeten waarderen als onderzoek en onderwijs.

De ontwikkeling van de website *Omstreden Zaken* heeft veel tijd geveegd en dit geldt ook voor vergelijkbare initiatieven. Het zou daarom wenselijk zijn dat universiteiten een centraal platform ontwikkelen waarop kennis die gericht is op maatschappelijke impact eenvoudig ontsloten, gedeeld en geraadpleegd kan worden.

Ook het publiceren van wetenschappelijke boeken en artikelen vraagt veel tijd, soms zelfs enkele jaren. Datzelfde geldt voor het schrijven van een dissertatie. Al loopt de onderzoeksperiode van *Religious Matters* ten einde, de publicaties die voortkomen uit dat onderzoek zullen de komende jaren doorgaan. Zolang de wetenschappers van het onderzoeksproject *Religious Matters* en hun collega's in verwante vakgebieden publicaties schrijven over hun onderzoek, zal er materiaal beschikbaar komen dat kan worden gebruikt voor nieuw te ontwikkelen lesmodules. Bij het schrijven van dit artikel zijn er vijf modules in voorbereiding waarvan plaatsing in het komende jaar is gepland. Deze modules gaan over cultureel erfgoed, religieuze afbeeldingen, geur, moslims en de hoofddoek, en de kerststal als cultureel en religieus symbool.

5 Conclusie

Dit artikel beschrijft hoe de uitkomsten van actueel wetenschappelijk onderzoek over kwesties rond religieuze diversiteit en religieuze uitingen op de website *Omstreden Zaken* zijn omgezet in lesmodules voor leraren in het voortgezet onderwijs, met daarbij passende werkvormen. Het materiaal sluit aan op de leefwereld van jongeren en heeft tot doel jongeren te stimuleren om na te denken over complexe religieuze onderwerpen in de samenleving, daar een mening over te vormen en te leren omgaan met de meningen van anderen. Docenten kunnen *Omstreden Zaken* gebruiken als aanvulling op de lesmethode waarvan zij gebruik maken in hun lessen, en dan met name om in de klas kwesties te bespreken die gevoelig kunnen zijn, maar belangrijk bij de ontwikkeling van de identiteit van scholieren.

Noten

- 1 De vijf didactische basishandelingen van levensbeschouwelijk waarderen zijn: 1) sensibeleit ontwikkelen en tonen; 2) het opsporen van persoonlijke waarden; 3) oriënteren op gemeenschappen en bronnen; 4) ethisch en levensbeschouwelijk denken en communiceren; en 5) ethisch en levensbeschouwelijk/godsdienstig handelen.

Literatuur

- Davidson, Markus Altena, red. 2025. *Nieuwe werelden openen: Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie*. Inspiratieboek LERVO 1. Ten Brink Uitgevers.
- Erickson, Clive. 2010. *Religious Education: A Conceptual and Interdisciplinary Approach for Secondary Level*. Routledge.
- Grimm, Michael. 1987. *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*. McCrimmons.
- NJI (Nederlands Jeugd Instituut). z.d. "Identiteitsontwikkeling van baby tot jongere." Geraadpleegd op 21 maart 2025. <https://www.nji.nl/ontwikkeling/identiteitsontwikkeling>.
- Omstreden Zaken. Geraadpleegd op 24 januari 2025. <https://omstredenzaken.nl/>.
- Religious Matters. Geraadpleegd op 24 januari 2025. <https://religiousmatters.nl/>.
- Sieckelink, Stijn, en Femke Kaulingfreks. 2022. *Speelruimte voor identiteit. Samenwerken aan veerkrachtige identiteitsvorming van jongeren*. Amsterdam University Press.
- Van de Mortel, Karin, en Corine Ballering. 2014. *Verdiepend lezen. Leerlingen begeleiden bij het begrijpen van complexe teksten*. CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.
- Van Wilgenburg, Arwin. 2020. "Leren levensbeschouwelijk waarderen door middel van vijf didactische basishandelingen." In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie. Leren vanuit de wortels*, geredigeerd door Monique van Dijk-Groeneboer, Jan Marten Praamsma, Rieks Hekman, et al. <https://lervo.nl/wp-content/uploads/2022/07/Digitale-versie-Handboek-Vakdidactiek-Levensbeschouwing-Religie.pdf>.
- Wilschut, Arie, Dick van Straaten en Marcel van Riessen. 2004. *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent*. Uitgeverij Coutinho.

Hieronder een kleine selectie uit de vele publicaties die het onderzoek van *Religious Matters* heeft opgeleverd:

- Beekers, Daan, en Pooyan Tamimi Arab. 2016. "Dreams of an Iconic Mosque: Spatial and Temporal Entanglements of a Converted Church in Amsterdam." *Material Religion* 12 (2): 137–64.
- Cuperus, Jerrold. 2019. "The Sacred Lives of Things: Valuing Church Objects as Heritage and Commodities." Master thesis, Utrecht University.
- Kuyk, Elza. 2023. *Tussen erfgoed en eredienst. Meervoudig gebruik van vier monumentale stadskerken*. Amsterdam University Press.
- Meinema, Erik. 2019. "Kaya hip-hop en religieuze co-existentie aan de kust van Kenia." In *Wie is er bang voor religie? Waarom kennis van religie belangrijk is*, geredigeerd door Joas Wagemakers and Lucien van Liere, 168–73. Parthenon.
- Meyer, Birgit. 2021. "What is Religion in Africa? Relational Dynamics in an Entangled World." *Journal of Religion in Africa* 50 (1–2): 156–81.
- Meyer, Birgit, and Terje Stordalen, red. 2019. *Figurations and Sensations of the Unseen in Judaism, Christianity and Islam: Contested Desires*. Bloomsbury Studies in Material Religion. Bloomsbury.
- Meyer, Birgit, en Peter van der Veer, red. *Refugees and Religion: Ethnographic Studies of Global Trajectories*. Bloomsbury Academic.
- Tamimi Arab, Pooyan. 2017. *Amplifying Islam in the European Soundscape: Religious Pluralism and Secularism in the Netherlands*. Bloomsbury Academic.

- Tamimi Arab, Pooyan. 2018. "What Does the Story of One Building Tell Us about the Future of Religion?" YouTube video. <https://www.youtube.com/watch?v=gunssKR-jYg>.
- Van Es, Margaretha A., Nina ter Laan, en Erik Meinema. 2021. "Beyond 'Radical' versus 'Moderate'? New Perspectives on the Politics of Moderation in Muslim Majority and Muslim Minority Settings." *Religion* 51 (2): 161–68.
- Verkaaik, Oskar, m.m.v. Daan Beekers en Pooyan Tamimi Arab. 2017. *Gods huis in de steigers. Religieuze gebouwen in ontwikkeling*. Amsterdam University Press.

ARTIKEL

Het Vakdidactisch Meesterschapsteam Levensbeschouwing en Religie

Initiatieven voor de versterking van vakdidactisch onderwijs en onderzoek

Juliëtte van Deursen-Vreeburg, Markus Altena Davidsen, Cok Bakker en Natascha Kienstra*

Abstract

In 2024, a consortium of universities and the Ministry of Education decided to establish a Vakdidactisch Meesterschapsteam Levensbeschouwing en Religie (VDMT L&R) to strengthen education and research in subject-specific didactics for religious education in Dutch secondary education. This concise article introduces the VDMT L&R's background, aims, and plans.

Key words: religious education, didactics, continuing education, teaching training, citizenship education

Sinds 2014 werken acht universiteiten¹ en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap samen om onder de noemer Vakdidactiek Geesteswetenschappen vakdidactisch onderzoek en onderwijs in de alfa- en gammavakken te versterken. Vanaf de oprichting bestond Vakdidactiek Geesteswetenschappen uit twee programma's: (1) promotiebeurzen voor eerstegraadsdocenten (Dudoc-Alfa) en (2) vakdidactische meesterschapsteams voor de vakken Cultuureducatie, Geschiedenis, Klassieke

* **Juliëtte van Deursen-Vreeburg** is universitair docent godsdienstpedagogiek en vakdidactiek en opleidingscoördinator van de opleiding docent godsdienst/levensbeschouwing bij de Tilburg School of Catholic Theology. **Markus Altena Davidsen** is universitair docent godsdienstsocioloog aan de Universiteit Leiden en projectleider bij Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERO). **Cok Bakker** is hoogleraar didactiek van levensbeschouwelijke vorming aan de Universiteit Utrecht en lector normatieve professionalisering aan de Hogeschool Utrecht. **Natascha Kienstra** is hoogleraar ethische vorming en vicedecaan onderzoek aan de Tilburg School of Catholic Theology.

talen, Moderne vreemde talen en Nederlands.² Vanaf 1 september 2024 is er ook voor het vakgebied Levensbeschouwing en Religie een Vakdidactisch Meesterschapsteam (VDMT L&R).

Elk vakdidactisch meesterschapsteam heeft een binnenkring en een buitenkring. De *binnenkring* bestaat uit een handvol leden ('vakdidactische meesters') die door een gezamenlijke investering van hun eigen instellingen en het Programmabureau Duurzame Geesteswetenschappen vrij worden gesteld om zich één tot twee dagen per week voor het meesterschapsteam in te zetten. De vakdidactische meesters zijn gepromoveerd, werken op een van deelnemende universiteiten en houden zich in hun academische werk (onderwijs, onderzoek en impact) bezig met vakdidactiek. De binnenkring van het VDMT L&R wordt op dit moment gevormd door dr. Juliëtte van Deursen-Vreeburg (Tilburg University, voorzitter), prof. dr. Natascha Kienstra (Tilburg University), prof. dr. Cok Bakker (Universiteit Utrecht) en dr. Markus Altena Davidsen (Universiteit Leiden). In de *buitenkring* zitten de vakdidactici en de aan het vak gerelateerde docenten en hoogleraren van de betrokken universiteiten die bij Vakdidactiek Geesteswetenschappen zijn aangesloten.³ De leden van de buitenkring wordt gevraagd mee te doen en mee te denken met de initiatieven en activiteiten van het VDMT.

Het vak Levensbeschouwing en Religie wordt in Nederland op veel verschillende manieren onderwezen. Dit heeft te maken met de wettelijk vastgelegde onderwijsvrijheid, met de geschiedenis van het verzuilde onderwijssysteem en met zowel de formele als de geleefde schoolidentiteit. Binnen het openbaar onderwijs zijn er enkele scholen die een vak aanbieden rondom religie en levensbeschouwing, maar het vak wordt voornamelijk gegeven binnen het bijzonder onderwijs. Die diversiteit binnen het vakgebied wordt al duidelijk als we kijken naar de verschillende namen waaronder het vak op het rooster staat: onder andere Godsdienst, Godsdienst/Levensbeschouwing, Levensbeschouwing, Levensbeschouwelijke vorming en Levensbeschouwing, Ethiek, Filosofie (LEF). Ook inhoudelijk zijn er duidelijke verschillen in de curriculumkeuzes die worden gemaakt door scholen. Een klein aantal scholen met een meer religieus homogene leerlingenpopulatie geeft confessioneel godsdienstonderwijs (christelijk, joods, islamitisch). Een groot deel van de vo-scholen combineert kennis over verschillende religies en levensbeschouwingen met het werken aan de levensbeschouwelijke persoonsvorming van de leerlingen. Een deel van die scholen combineert daarbij levensbeschouwelijk onderwijs en ethiekonderwijs. Andere scholen benadrukken meer het interlevensbeschouwelijk leren of kiezen voor een religiewetenschappelijke, kennisgerichte benadering. En er zijn ook scholen die eigen combinaties hiervan maken op grond van hun onderwijsvisie en de schoolpopulatie.⁴ De diverse hbo-lerarenopleidingen en universitaire

lerarenopleidingen voor levensbeschouwing en religie kennen ook allemaal hun eigen, al dan niet confessionele, achtergrond en visie op het vak.⁵

De plannen van het Vakdidactisch Meesterschapsteam L&R

Het VDMT L&R zet zich in voor de hele breedte van de vakdidactiek. De missie is om de ruimte in de school voor levensbeschouwelijke en religieuze vraagstukken te behouden, uit te breiden of te creëren. Dit doen we door het wetenschappelijk onderzoek op het gebied van de vakdidactiek te bevorderen, het vakdidactisch onderwijs voor aankomende docenten landelijk beter af te stemmen en te verbeteren en door initiatieven te nemen voor bevordering, kennisdeling en uitwisseling van vakdidactisch onderzoek. Voor de periode 2025-2027 heeft het VDMT L&R vijf globale doelstellingen geformuleerd en die uitgewerkt in concrete prioriteiten en plannen.⁶

De eerste doelstelling betreft het uitvoeren en bevorderen van (interdisciplinair) wetenschappelijke onderzoek op het gebied van de vakdidactiek (inclusief de gerelateerde (godsdienst)pedagogische vraagstukken). Er wordt in Nederland nog vrij weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan binnen de vakdidactiek van het vakgebied. In het bijzonder willen we promotieonderzoek stimuleren door mogelijke kandidaten te enthousiasmeren en ze te helpen met het voorbereiden van aanvragen voor diverse promotiebeurzen, waaronder Dudoc-Alfa.

Ten tweede zet het VDMT erop in om de samenwerking tussen vakdidactici op universitaire lerarenopleidingen en op hbo-lerarenopleidingen te versterken. Daarbij ligt het accent op de uitwisseling van de verschillende manieren waarop het vakdidactisch onderwijs in de opleidingen is vormgegeven. Uitgangspunt is dat we van elkaars vakvisies en vakdidactische leerlijnen kunnen leren, om zo het vakdidactisch onderwijs op de lerarenopleidingen te versterken en te verbeteren.

Ten derde zet het VDMT zich in voor het bevorderen van kennisdeling van vakdidactisch onderzoek. We willen relevant nationaal en internationaal onderzoek bij elkaar brengen en vindbaar maken om daarmee de uitwisseling over dit vakdidactisch onderzoek onder vakdidactici, docenten en docenten-in-opleiding te versterken.

Het vakgebied L&R beweegt zich in een brede pedagogische en levensbeschouwelijke context en heeft zich daartoe te verhouden. Thema's als de (levensbeschouwelijke) schoolidentiteit, onderwijspedagogiek, normatieve professionalisering, ethische vorming en burgerschapsvorming zijn nauw gerelateerd aan het schoolvak. Het VDMT wil, als vierde doelstelling, zowel het onderwijs in als het onderzoek naar

deze thema's bevorderen. In de concrete plannen streven we ernaar deze thema's zo mogelijk te betrekken bij onze werkzaamheden.

Tot slot: er is een groot lerarentekort op het vakgebied L&R. Het VDMT ontwikkelt, steunt en bevordert plannen van de verschillende lerarenopleidingen om bij te dragen aan de vermindering van dit lerarentekort. Daarbij kan gedacht worden aan het ontwerpen van (zij-instroom)routes naar het docentschap voor het vak, bij voorkeur in samenwerking met de grote onderwijskoepels.

Het VDMT zoekt bij de plannen waar mogelijk samenwerking met andere organisaties die zich bezighouden met het vakgebied. Dit zijn met name Expertisecentrum LERVO (Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs) met het oog op aansluiting bij het landelijk kerncurriculum en de perspectievenbenadering⁷, de universiteiten en hogescholen met een docentenopleiding GL omtrent versterking van vakdidactisch onderwijs en het aanpakken van het lerarentekort, en de Vereniging Docenten Levensbeschouwing Godsdienst (VDLG). De leden van het VDMT zijn actief in deze en andere besturen en gremia. Tot slot streeft het VDMT ernaar om bij te dragen aan het publieke debat over het belang van levensbeschouwelijk onderwijs.

Noten

- 1 Dit zijn de Rijksuniversiteit Groningen, de Radboud Universiteit, de Vrije Universiteit, de Universiteit van Amsterdam, de Universiteit Leiden, Tilburg University, de Universiteit Utrecht en de Open Universiteit.
- 2 Zie: <https://vakdidactiekgw.nl/over-meesterschap-in-de-vakdidactiek/>; <https://www.regiegeesteswetenschappen.nl/> en <https://levensbeschouwing-religie.vakdidactiekgw.nl/>. In 2024 zijn enkele postdoc-beurzen onder de naam Postdoc VO GW toegevoegd als derde programma.
- 3 In de buitenkring van het VDMT L&R zijn vakdidactici en docenten aansloten van alle bij Vakdidactiek Geesteswetenschappen aangesloten universiteiten, met uitzondering van de Open Universiteit.
- 4 Zie bijvoorbeeld Bertram-Troost & Visser (2017), Vermeer (2018) en Van Dijk-Groeneboer et al. (2020).
- 5 Zie voor een handig overzicht: <https://vdginfo.nl/nieuws/open-dagen-leraren-opleidingen/>.
- 6 Zie voor het volledige plan: <https://levensbeschouwing-religie.vakdidactiekgw.nl/jaarverslagen/>.
- 7 Zie hierover Davidsen (2022) en het eerste inspiratieboek van LERVO (Davidsen 2025) waaraan ook vele leden van de binnen- en buitenkring van het VDMT L&R hebben meegewerkt.

Literatuur

- Bertram-Troost, Gerdien, en Taco Visser. 2017. *Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak? Docenten godsdienst/levensbeschouwing over zichzelf en hun vak, nu en in de toekomst. Onderzoeksrapport grootschalig empirisch onderzoek naar het vak godsdienst/levensbeschouwing*. Verus.
- Davidsen, Markus Altena. 2022. "De perspectiefgerichte benadering: Rationale voor het landelijk kerncurriculum levensbeschouwing en religie van Expertisecentrum LERVO." *Religie & Samenleving* 17 (3): 198-226. <https://doi.org/10.54195/RS.13313>.

- Davidsen, Markus Altena, red. 2025. *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie*. Inspiratieboek LERVO 1. Ten Brink Uitgevers.
- Van Dijk-Groeneboer, Monique, red. 2020. *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie: Leren leven vanuit je wortels*. <https://lervo.nl/wp-content/uploads/2022/07/Digitale-versie-Handboek-Vakdidactiek-Levensbeschouwing-Religie.pdf>.
- Vermeer, Paul. 2018. "Wie is verantwoordelijk voor het levensbeschouwelijk onderwijs op school? Een probleemverkenning." *Religie & Samenleving* 13 (3): 182-204. <https://doi.org/10.54195/RS.11826>.

BOEKBESPREKING

Daas, Remmert, Isolde de Groot, Laura Hendrick en Doret de Ruyter. 2024. *Vrijheid en gelijkheid in het onderwijs in Nederland. Wenselijke uitgangspunten volgens burgers*

Universiteit voor Humanistiek & Universiteit van Amsterdam, 48 pp. <https://voo.nl/wp-content/uploads/2024/11/Rapport-Vrijheid-en-gelijkheid-in-het-onderwijs.pdf>

Inge Sieben*

Zoals iedereen op school tijdens de geschiedenisles leert, kent Nederland, als gevolg van de schoolstrijd in de 19^{de} en begin 20^{ste} eeuw, een – in de ogen van buitenstaanders – nogal typisch onderwijsstelsel. Na een langdurige politieke en maatschappelijke strijd werd bij de Pacificatie van 1917 de Grondwet gewijzigd, waarbij in artikel 23 werd vastgelegd dat zowel openbare scholen als scholen op religieuze grondslag (de zogenaamde bijzondere scholen) door de overheid gefinancierd worden. Deze financiële gelijkstelling en het daarbij horende grondrecht om een bijzondere school te stichten, heeft ertoe geleid dat tot op heden ongeveer 70% van de leerlingen in Nederland basis- of voortgezet onderwijs op een bijzondere school volgt (cijfers van CBS statline 2025). Het merendeel van deze scholen is protestants-christelijk of rooms-katholiek van signatuur, al is er ook een groeiend aantal islamitische scholen.

Bijzonder onderwijs dat gebaseerd is op godsdienst of levensovertuiging is echter niet onomstreden. Van tijd tot tijd laait het maatschappelijke en politieke debat rondom deze scholen op, vaak aangewakkerd door nieuwsberichten over bijvoorbeeld protesten tegen islamitische scholen of omstreden identiteitsverklaringen bij gereformeerde scholen. Maar hoe denken ‘gewone’ Nederlanders eigenlijk over openbaar en bijzonder onderwijs? Dat is een belangrijke vraag omdat de mening van deze ‘gewone’ Nederlander niet altijd naar voren komt in het debat, waar vaak luide en polariserende stemmen eerder gehoord lijken te worden. Het vorig jaar

* Departement Sociologie, Tilburg University.

verschenen rapport 'Vrijheid en gelijkheid in het onderwijs in Nederland: Wenselijke uitgangspunten volgens burgers' van Remmert Daas, Isolde de Groot, Laura Hendrick en Doret de Ruyter poogt hier in vier beknopte hoofdstukken antwoord op te geven door middel van een vragenlijstonderzoek onder 1461 respondenten van het Ipsos I&O panel.¹ Na een korte inleiding waarin de onderzoeksvragen en opzet van het onderzoek uiteengezet worden, volgt in het tweede hoofdstuk een beschrijving van de meningen van de respondenten over verschillende aspecten van gelijkheid en vrijheid in het onderwijs. In het derde hoofdstuk worden verschillen in deze meningen over gelijkheid en vrijheid tussen groepen respondenten onderzocht, waarna het vierde hoofdstuk afsluit met een discussie over de bevindingen.

In het rapport wordt, zoals de titel en opzet al duidelijk maken, ingezoomd op de begrippen 'gelijkheid' en 'vrijheid'. Dat is een interessante insteek, maar helaas maken de auteurs van het rapport niet duidelijk wat zij precies onder deze twee begrippen verstaan. Met name wat het begrip 'gelijkheid' inhoudt, blijft erg vaag, en het lijkt een teken aan de wand dat het woord 'gelijkheid' niet terugkomt in een van de drie onderzoeksvragen. Dit gebrek aan definities maakt het rapport wat moeilijk te volgen voor een lezer, die daarom moet afgaan op de vragen die aan de respondenten gesteld zijn. Zo blijkt uit het tweede hoofdstuk, waarbij een beschrijving van de opvattingen van burgers gegeven wordt, dat gelijkheid gaat over de inhoud van het onderwijs (gemeten aan de hand van stellingen als: 'alle scholen moeten lesgeven over: (a) dat iedereen eerlijk en gelijkwaardig behandeld moet worden, (b) overeenkomsten en verschillen tussen mensen in Nederland, (c) de evolutietheorie en (d) seksuele diversiteit') en over de toegankelijkheid van het onderwijs (stelling: 'alle kinderen moeten naar een openbare school kunnen gaan als zij dit willen'). Vrijheid blijkt over diezelfde onderwerpen te gaan: inhoud ('bijzondere scholen mogen in het vak levensbeschouwing alleen lesgeven over het geloof van de school'; 'bijzondere scholen mogen onderwijs geven op een manier die past bij het geloof van de school') en toegankelijkheid ('bijzondere scholen mogen leerlingen weigeren als zij levensbeschouwelijke kledingseisen niet naleven'; 'bijzondere scholen mogen van leerlingen en ouders vragen dat zij de geloofsregels van de school volgen').

De antwoordpatronen op deze en andere stellingen laten een duidelijk beeld zien: de meerderheid van de respondenten vindt gelijkheid belangrijker dan vrijheid en is dan ook voor (meer) openbaar onderwijs en (minder) bijzonder onderwijs dat gebaseerd is op een geloofs- of levensovertuiging. Zo vindt bijvoorbeeld 94% van de respondenten het (zeer) wenselijk dat er op alle scholen lesgegeven wordt over eerlijke en gelijkwaardige behandeling (gelijkheid), terwijl slechts 20% van de respondenten het (zeer) wenselijk vindt dat bijzondere scholen het recht hebben om onderwijs verzorgen op een manier die bij past bij het geloof van de school (vrijheid). 64%

van de respondenten vindt het een goed idee als de overheid zou zorgen voor meer openbare scholen. En slechts een derde van de respondenten is het (zeer) eens met de stelling dat het goed is dat er bijzondere basisscholen (36%) en middelbare scholen (32%) met een religieuze grondslag zijn. Toch toont een ruime meerderheid van de respondenten zich ook een voorstander van onderwijs over levensbeschouwing en religie: 78% is bijvoorbeeld van mening dat alle scholen interlevensbeschouwelijk onderwijs moeten aanbieden, waarin lesgegeven wordt over 'de belangrijke religies in Nederland', en waar leerlingen 'in gesprek gaan, empathie ontwikkelen, en leren reflecteren op hun eigen levensbeschouwelijke waarden en die van anderen'.

Op de hoofdconclusie van het rapport – meer steun voor gelijkheid en openbaar onderwijs dan voor vrijheid en bijzonder onderwijs – is methodologisch weinig af te dingen, ook omdat de onderzoekers goed verantwoording afleggen over de door hen zelfontworpen vragenlijst en over de representativiteit van het ingeschakelde respondentenpanel. De medefinanciers van het onderzoek, de Vereniging Openbaar Onderwijs (VOO), dat volgens haar website pleit voor modernisering van Artikel 23 (VOO z.d.), en VOS/ABB, de landelijke profielvereniging voor het openbaar onderwijs waarbij ongeveer 2400 scholen zijn aangesloten, hebben weliswaar een duidelijke stem in het debat, maar de vragenlijsten zijn uitvoerig getest. Daarbij zijn ook vertegenwoordigers en experts van bijzondere scholen ingeschakeld. De uitgebreide verantwoording geeft wel aanleiding tot twee kleine punten van kritiek. Het eerste punt is dat er een aantal onnavolgbare zinnen in het rapport staan, die vragen oproepen over de verzamelde data. Bijvoorbeeld deze zin op pagina 6: 'In zowel de steekproef als landelijk is het aantal conservatieve stemmers groter, maar in de steekproef is het percentage progressieve stemmers 10 procentpunt lager.' Deze zin is niet alleen verwarrend omdat niet duidelijk is wie of wat met elkaar vergeleken wordt, de lezer moet ook zelf maar een conclusie trekken. Een tweede en vrij technisch methodologisch punt is dat bij de schaalvorming van items die naar één concept verwijzen, ook een Mokken-H coëfficiënt wordt gepresenteerd. Nergens wordt echter vermeld dat het hier om items van oplopende moeilijkheid gaat en waarom een dergelijke hiërarchie dan zo belangrijk is om de concepten goed te meten.

Het rapport maakt verder in hoofdstuk drie inzichtelijk welke groepen Nederlanders nu welke opvattingen over openbaar en bijzonder onderwijs hebben. Hierbij wordt een aantal achtergrondkenmerken onderzocht zoals leeftijd, opleidingsniveau, geloofsovertuiging en wonend in de Randstad (of niet). Ook hier zijn de resultaten duidelijk: gelijkheid en openbaar onderwijs worden meer gewaardeerd door hoger opgeleiden, progressieven en – toch wel opmerkelijk – ouderen en minder door gelovigen (met name protestanten) en kerkgangers; terwijl dit bij de steun voor vrijheid en bijzonder onderwijs precies andersom ligt.

Hoe helder dit ook is, jammer blijft dat de onderzoekers niet verder in de literatuur gedoken zijn om eventuele verschillen tussen groepen te verklaren. Zo schrijven de onderzoekers op de laatste pagina van hun rapport dat ze de verschillen in leeftijd en opleiding 'niet begrijpen' (p. 36). Ingleharts werk (bijv. 1977; 1997) zou hier wellicht uitkomst kunnen bieden, net als hierop voortbordurende en meer recentere inzichten over een culturele *backlash* onder jongeren (Muis en Reeskens 2022). Duidelijk is in ieder geval dat er vervolgonderzoek nodig is. In mijn ogen zou dergelijk onderzoek zich niet zozeer moeten richten op de *verklaringen* van de gevonden verschillen tussen groepen respondenten, maar meer op achterliggende *motieven*. Waarom zijn Nederlanders voor of tegen gelijkheid, vrijheid, openbaar of bijzonder onderwijs en vooral ook: onder welke condities? Het rapport maakt immers duidelijk dat de bovengenoemde conclusies over de (on)wenselijkheid van het bijzonder onderwijs in Nederland met name betrekking hebben op *strenggelovige* bijzondere scholen.² Dat komt onder andere doordat in een aantal stellingen voorbeelden van praktijken gebruikt zijn die juist bij dat type scholen voorkomen. Respondenten blijken dus onderscheid te maken tussen orthodoxe en niet-orthodoxe bijzondere scholen. Dat verklaart ook de opgeworpen paradox in de inleiding: waarom volgt in tijden van vergaande secularisering nog steeds het overgrote merendeel van de leerlingen basis- en voortgezet onderwijs op een bijzondere school? Of zoals een student opmerkte tijdens mijn cursus 'Sociale ongelijkheid', waarin we ongelijkheid in onderwijskansen en de rol van openbare en bijzondere scholen bespreken: 'Ik heb helemaal niets gemerkt van het feit dat ik op een katholieke school zat!' Meer inzicht in de achterliggende motieven van respondenten zou ook meer uitsluitsel kunnen geven in hoe de principes van gelijkheid en vrijheid in het onderwijs eventueel te verenigen zijn. Daarmee zou het rapport, dat als voornaamste doel heeft het draagvlak voor openbaar en bijzonder onderwijs onder de Nederlandse bevolking in kaart te brengen, net iets meer handvaten voor politici en beleidsmakers bieden.

Noten

- 1 In het IPSOS I&O panel zijn moslims ondervertegenwoordigd. De auteurs erkennen dit als een beperking van hun onderzoek, zeker gezien de groei van het aantal bijzondere scholen op islamitische grondslag.
- 2 In het rapport wordt gesproken van 'orthodoxe scholen waarin eenheid in geloof en eenheid in geloof en leven voorgestaan wordt' (p. 32).

Literatuur

- CBS statline. 2025. "Onderwijsinstellingen; grootte, soort, levensbeschouwelijke grondslag." Geraadpleegd op 14 maart 2025. <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/03753?dl=3D073>.
- Inglehart, Ronald. 1977. *The Silent Revolution*. Princeton University Press.
- Inglehart, Ronald. 1997. *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton University Press.

- Muis, Quita, en Tim Reeskens. 2022. "De jeugd van tegenwoordig. Moeten we ons zorgen maken over een autoritaire terugslag onder jongeren?" In *Raadselen van de maatschappij. Honderd jaar sociologie in Nederland*, geredigeerd door Jurre van den Berg, Marcel Ham, Rie Bosman en Godfried Engbersen. Uitgeverij Van Gennep.
- VOO. z.d. "Doelstellingen en activiteiten. Vereniging voor Openbaar Onderwijs." Geraadpleegd op 14 maart 2025. <https://voo.nl/over-voo/doelstellingen-en-activiteiten>.

BOEKBESPREKING

Davidson, Markus Altena, red. 2025. *Nieuwe werelden openen. Perspectieven op Levensbeschouwing en Religie*

Inspiratieboek LERVO 1. Ten Brink Uitgevers, 184 pp.

Leni Franken*

Momenteel werkt de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) aan nieuwe kerndoelen voor diverse vakgebieden in het Nederlands primair en voortgezet onderwijs. De huidige kerndoelen zijn al sinds 2006 van kracht en zijn aan een update toe. Voor een aantal vakgebieden, waaronder 'Mens en Maatschappij' werden de conceptkerndoelen in 2024 opgeleverd. In deze conceptkerndoelen wordt onder meer aandacht gegeven aan leren over religies en levensbeschouwingen (conceptkerndoel Diversiteit). De aandacht voor (levensbeschouwelijke) diversiteit en levensbeschouwelijke geletterdheid is, in een samenleving die onder meer gekenmerkt wordt door secularisering en religieuze diversiteit, maar ook door polarisering en religiekritiek, erg belangrijk. Het is echter alles behalve evident om anno 2025 met jongeren over religieuze en aanverwante thema's aan de slag te gaan. Dit heeft deels te maken met de complexe, maar ook vaak gecontesteerde aard van het vakgebied. Maar ook het feit dat heel wat leerlingen in Nederland onvoldoende levensbeschouwelijk geletterd zijn, draagt hiertoe bij. Bovendien bestond er lange tijd geen raamwerk om in het voortgezet onderwijs over diverse levensbeschouwelijke stromingen en religies les te geven. Ook dat maakte het er voor de betrokken docenten en leerlingen niet eenvoudiger op.

Met het kerncurriculum Levensbeschouwing en Religie (L&R) zou daar wel eens verandering in kunnen komen. In opdracht van een brede alliantie van partners uit het onderwijsveld¹ heeft het Expertisecentrum LERVO (Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs) de voorbije jaren intensief gewerkt aan een conceptcurriculum L&R voor het voortgezet onderwijs. In dit curriculum staat de

* Universiteit Antwerpen.

perspectiefgerichte benadering centraal: religies en levensbeschouwingen worden niet vanuit één perspectief benaderd, maar verschillende perspectieven werpen elk hun eigen licht op levensbeschouwingen en religies. Deze perspectieven zijn: (1) het persoonlijk perspectief, (2) het zinperspectief, (3) het fenomenologisch perspectief, (4) het vergelijkend perspectief, (5) het historisch perspectief, (6) het ethisch perspectief, (7) het demografisch perspectief, (8) het antropologisch perspectief, (9) het maatschappelijk perspectief en (10) het metaperspectief.

Naast de ontwikkeling van het kerncurriculum werd en wordt door Expertisecentrum LERVO gewerkt aan een handleiding voor scholen en aan inspiratieboeken. *Nieuwe werelden openen* is het eerste inspiratieboek, waarin de eerste zes van de hierboven vermelde perspectieven aan bod komen. In een tweede inspiratieboek, *Bronnen van zin*, zal worden ingegaan op onderwijs over religieuze teksten, rituelen, voorwerpen en gemeenschappen, terwijl in het derde boek, *Levensbeschouwingen en burgerschap*, de hierboven genoemde perspectieven zeven tot en met tien behandeld zullen worden. In een vierde inspiratieboek, *Religieuze en levensbeschouwelijke tradities*, zal de focus liggen op 'de belangrijkste religieuze en levensbeschouwelijke tradities van het kerncurriculum' (p. 16): de vijf 'wereldreligies' (jodendom, christendom, islam, hindoeïsme en boeddhisme), het humanisme en hedendaagse, ongebonden zingevingsvormen.

Het eerste boek – *Nieuwe werelden openen* – start, na een voorwoord namens de Stuurgroep Expertisecentrum LERVO, met een inleidend hoofdstuk. Hierin wordt door religiewetenschapper Markus Davidsen, die eveneens redacteur is van het boek, ingegaan op de concepten 'levensbeschouwing' en 'religie', de ontstaansgeschiedenis en missie van Expertisecentrum LERVO, het vakgebied L&R en de uitgangspunten van het kerncurriculum. Daarnaast bespreekt Davidsen de opzet en de structuur van het boek. Zo heeft elk hoofdstuk dezelfde opbouw, 'met eerst belangrijke vakinhoudelijke en vakdidactische achtergrondkennis voor docenten en vervolgens concrete werkvormen voor in de klas' (p. 13). Tot slot wijst de auteur erop dat alle perspectieven die in het boek aan bod komen zowel leerlinggericht als wereldgericht zijn. Hoewel bij de vormende perspectieven (persoonlijk, zin- en ethisch) 'in zekere zin de leerling als uitgangspunt [wordt] genomen, en bij de analytische perspectieven [fenomenologisch, vergelijkend en historisch] de wereld' (p. 14), zijn deze perspectieven niet tegengesteld aan elkaar. Leerlingen kunnen zich immers pas persoonlijk ontwikkelen wanneer ze 'zich bewust leren verhouden tot levensbeschouwing en religie in de wereld om hen heen' (p. 14). Deze 'dubbele ontsluiting' (p. 14) zorgt ervoor dat elk perspectief zowel bijdraagt 'aan de vorming van de leerling als aan inzicht in de wereld van levensbeschouwing en religie' (p. 15) – twee belangrijke doelstellingen van het vakgebied L&R.

Na dit inleidende hoofdstuk worden achtereenvolgens het persoonlijk, zin-, fenomenologisch, vergelijkend, historisch en ethisch perspectief besproken. Hierbij wordt steeds een vergelijkbare structuur gehanteerd, waarbij eerst ingegaan wordt op een theoretisch kader en vervolgens één of meerdere werkvormen worden aangereikt. Daarnaast wordt in elk hoofdstuk gewerkt met een vergelijkbare opbouw, waarbij steeds gestart wordt met een *kernvraag*. Afhankelijk van het besproken perspectief wordt vervolgens verder ingegaan op één of meerdere *kerninzichten*, een *kernhouding* en één of meerdere *kernvaardigheden*. Bij wijze van illustratie toon ik hieronder hoe dit voor het 'vergelijkend perspectief' vorm krijgt (p. 100):

- **Kernvraag.** Hoe kunnen we religieuze en levensbeschouwelijke verschijnselen kritisch met elkaar vergelijken?
- **Kerninzicht 1.** Een religieus of levensbeschouwelijk verschijnsel begrijp je pas echt goed als je het vergelijkt met andere, soortgelijke verschijnselen; dit geldt ook voor verschijnselen uit de eigen traditie.
- **Kerninzicht 2.** Vergelijking draait altijd om een bepaald punt waarop je verschijnselen vergelijkt (de *tertium comparationis*, de 'derde van de vergelijking').
- **Kernhouding.** Ervoor openstaan dat alle religieuze en levensbeschouwelijke verschijnselen, waaronder die van de eigen traditie, onderwerp van kritische vergelijking kunnen zijn.
- **Kernvaardigheid.** Religieuze en levensbeschouwelijke verschijnselen kunnen vergelijken met oog voor zowel overeenkomsten als verschillen.

Aan de hand van uiteenlopende, voornamelijk academische bronnen (zowel Nederlands als internationaal), wordt in het theoretisch luik op een toegankelijke manier ingegaan op de betreffende kernvraag, kerninzichten, kernhoudingen en kernvaardigheden. Vervolgens worden er telkens één of meerdere werkvormen besproken. Het kan hierbij gaan om een suggestie voor één les, maar ook suggesties voor een lessenreeks of module komen aan bod. Bij de werkvormen wordt bovendien rekening gehouden met de doelgroep: bepaalde werkvormen lenen zich eerder voor havo/vwo, terwijl andere werkvormen eerder aangewezen zijn voor het vmbo. Daarnaast wordt rekening gehouden met het onderscheid tussen leerlingen van de bovenbouw en leerlingen van de onderbouw. Een ander interessant gegeven is dat de auteurs zich bewust zijn van de uitdagingen die verschillende perspectieven met zich mee kunnen brengen. Zo worden heilige bronnen vanuit het historisch perspectief 'met dezelfde historische blik' (p. 131) bestudeerd, maar dat is niet voor alle leerlingen een evidentie. Hetzelfde geldt voor het 'tegelijk serieus nemen van het eigen standpunt en de standpunten van anderen' (p. 154) – een belangrijk gegeven binnen het ethisch perspectief, dat een 'lastige mentale spagaat van leerlingen vraagt' (p. 154). Hoewel er geen pasklaar antwoord is op de vraag hoe men met dit soort complexe

problemen dient om te gaan in de klas, trachten de auteurs wel handvatten aan te reiken waarmee docenten in de praktijk aan de slag kunnen. Tot slot vinden we op het einde van elk hoofdstuk een overzicht met een aantal kernbegrippen, suggesties om verder te lezen en een lijst met geraadpleegde literatuur.

Het boek *Nieuwe werelden openen* richt zich vooral op docenten L&R en studenten binnen de opleidingen L&R en mikt onder meer op 'inhoudelijke verdieping en vakvernieuwing' (p. 16). De combinatie van een sterk onderbouwd academisch kader dat wordt aangevuld met concrete werkvormen kan, net zoals de verschillende perspectieven die op L&R worden toegepast, inderdaad inspirerend zijn voor (toekomstige) docenten L&R.

Dat geldt overigens niet alleen voor docenten en studenten L&R in Nederland, waarop het boek zich primair lijkt te richten. Ook voor wie als (toekomstige) professional betrokken is bij het levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen kan het boek inspirerend zijn. De verschillende perspectieven en werkvormen die besproken worden, bieden immers een toegankelijke en verfrissende kijk op het vakgebied L&R, waarbij zowel aandacht is voor persoonsontwikkeling als voor levensbeschouwelijke geletterdheid – zaken die ook in het Vlaams levensbeschouwelijk onderwijs worden benadrukt. Het combineren van verschillende perspectieven maakt het bovendien mogelijk dat het kerncurriculum L&R – en dus ook de verdere uitwerking ervan in dit eerste inspiratieboek en in de nog geplande inspiratieboeken – bij verschillende onderwijsverstrekkers (openbaar en bijzonder) kan worden geïmplementeerd, waarbij rekening wordt gehouden met de vrijheid van onderwijs en de (al dan niet religieuze) grondslag van scholen. Ook in Vlaanderen, waar het onderwijs net zoals in Nederland verzuild is georganiseerd, zou de ontwikkeling van een kerncurriculum L&R voor alle onderwijsverstrekkers zinvol kunnen zijn. Zo ver staat men momenteel in Vlaanderen (nog) niet en allicht is een kerncurriculum L&R daar nog niet voor morgen. Maar zelfs zonder een dergelijk curriculum kan ik docenten en studenten die betrokken zijn bij levensbeschouwelijk onderwijs in Vlaanderen, net zoals hun collega's in Nederland, sterk aanraden het boek *Nieuwe werelden openen* te lezen – in de hoop dat het boek inderdaad nieuwe werelden opent voor hun vakgebied.

Noten

- 1 Dit zijn: Vereniging van Docenten Levensbeschouwing en Godsdienst (VDLG), Verus, Vereniging van openbare en algemeen toegankelijke scholen (VOS/ABB), Islamitische scholenbesturen organisatie (ISBO), Vereniging voor gereformeerd schoolonderwijs (VGS), elf universiteiten en vijf hogescholen.

BOEKBESPREKING

Roebben, Bert. 2024. *Godsdienstpedagogische cartografie*

Acco, 188 pp. <https://shop.acco.be/nl-be/product/download/50964> (open access)

Ilse Geerinck*

Op zijn blog *Seeking Sense in the City*¹ getuigt godsdienstpedagoog Bert Roebben, verbonden aan de faculteit voor Katholieke Theologie van de Universiteit van Bonn in Duitsland, al vele jaren van zijn pelgrimages, zijn werk en zijn inspirerende ontmoetingen. In zijn boek *Godsdienstpedagogische cartografie* (in 2023 reeds in het Duits uitgebracht als *Religionspädagogische Kartographie*) vormt de metafoor van de pelgrimage opnieuw de rode draad tegen de achtergrond van een wereld in transitie die nieuwe uitdagingen stelt aan religieuze vormingsprocessen.

De bedding van het boek is de 'hermeneutische storm' waarin het onderwijs en de leraar zich bevinden. Net als in zijn vorige monografieën, zoals *Scholen voor het leven: een kleine didactiek in zeven stappen* (2011) en *Godsdienstpedagogiek van de hoop: grondlijnen voor religieuze vorming* (2007), vormt ook hier hoop het leitmotiv in tijden van maatschappelijke verandering en crisis. Door in te gaan op zeven thema's die elk verbonden zijn met een vakdidactisch concept, spraakmakende personen of contexten, wil Roebben een godsdienstpedagogische kaart uitvouwen. Onder de zeven thema's die fungeren als oriëntatiepunten in deze storm, namelijk correlatie, inclusie, interpretatie, karakter, narratie, performance en spiritualiteit, brengt hij inhouden uit eerder werk samen. Met deze hermeneutische veldverkenning wil Roebben een landschap blootleggen en de lezer uitnodigen om, net als de auteur, zichzelf te laten raken door plekken en ontmoetingen in het dagelijkse leven.

Het eerste thema, 'correlatie', verbindt de auteur aan zijn ontmoeting met professor David Hansen en het werk van John Dewey in New York. Het werk van beide auteurs

* Ilse Geerinck is lector van de lerarenopleiding en onderzoeker Art of Teaching aan de University Colleges Leuven-Limburg.

interpreteert Roebben als het verdiepen van ervaringen van kinderen door nieuwe inzichten die aangedragen worden door de leraar. De correlatiedidactiek als het verbinden van levensvragen van jonge mensen met traditie-elementen uit de Bijbel en de geloofsgemeenschap, veronderstelt enige vorm van socialisatie waar leraren vandaag niet meer van kunnen uitgaan. Zich beroepend op het activiteitensysteem van de Finse pedagoog Yrjö Engeström, houdt Roebben een pleidooi om de spanning tussen enerzijds de wereld van de jongeren en de klas (subjectieve dimensie) en anderzijds de wereld van de deskundige en het leerplan (objectieve dimensie) uit te houden opdat een nieuwe betekenisgeving kan ontstaan.

Het tweede thema is 'inclusie' en begint met een verhaal uit Wenen waar studenten en leraren uit verschillende landen elkaar ontmoeten rond godsdienstonderwijs. De vaak nog erg confessionele aanpak van godsdienstonderwijs wordt uitgedaagd bij het horen van het verhaal van studenten uit het Duitse Freiburg-im-Breisgau over een 'confessioneel-coöperatief godsdienstonderwijs' (KoKoRu). In dit inclusieve verhaal staat het leren van elkaar centraal met als doel een confessionele identiteit te ontwikkelen. De leraar is naast getuige en expert tevens moderator die de communicatie mogelijk maakt. Binnen de inclusiedidactiek krijgt elke jongere de kans om zijn eigen levensbeschouwelijke weg te ontdekken en klaarheid te brengen in de eigen identiteitsontwikkeling.

De ervaringen aan de universiteit van Stellenbosch als een *change lab* van inclusiviteit vormen de hermeneutische context voor het derde thema, 'interpretatie'. Hier brengt Roebben het model van de Engelse godsdienstpedagoog Michael Grimmit in, die spreekt over *learning about religion* en *religion from religion*, waarbij religieuze kennis (overdracht) én het zich eigen maken van die kennis (interpretatie) twee belangrijke dimensies van religieus leren zijn. De godsdienstpedagogen Johannes van der Ven en Hans-George Ziebertz hebben een derde dimensie toegevoegd: *learning in religion*. Door het verder expliciteren van *learning in/through religion* wil Roebben de nadruk leggen op het belang van 'confrontatie' en de persoonsvorming extra kracht bijzetten. De wisselwerking van deze drie dimensies leidt tot het didactisch concept van 'leren in de presentie van een ander' (*learning in the presence of the other*) waarbij alle elementen drager zijn van een dialogische of communicatieve dynamiek.

Voor het vierde thema, 'karakter', gaan we terug in de tijd, naar Roebben's ontmoeting met de joodse filosoof en theoloog Emmanuel Levinas in Parijs. De grondhouding van luisteren – die nodig is voor de dialoog – vraagt om een zekere compassie. Het thema van compassie mag niet begrepen worden vanuit een paternalistische of neerbuigende houding, maar vraagt om een aangedaan en geraakt kunnen worden

door de kwetsbare ander. Ook hier klinkt de 'presentie van de ander' opnieuw door, die werkt vanuit het didactische concept van morele vorming.

Amsterdam en de lectuur van het dagboek *Het verstoorde leven* van Etty Hillesum vormen de vijfde hermeneutische context. *Narratio* is het vijfde thema op de kaart van het godsdienstonderwijs. Herinneringseducatie en bijbeldidactiek zijn twee cruciale vormen van *storytelling* binnen religieus onderwijs. Zijn leservaringen in een basisschool zijn de humus voor de bijbeldidactiek waarin het irriterende en schurende karakter van de Bijbel centraal staat. De Bijbel biedt niet alleen de irriterende hermeneutiek, ze is zelf ook hermeneutisch: het verhaal van mensen die worstelen met God. De auteur is duidelijk gevormd door de Leuvense traditie van de theoloog Edward Schillebeeckx' *Mensen als verhaal van God*.

De context van het zesde hermeneutische thema is de eerste lockdown naar aanleiding van een pandemie die meteen ook het einde betekent van fysieke ontmoetingen. Performatieve settings en performatieve leerwegen helpen om het ervaringssubstraat van religieuze taal te herstellen en weer aan te knopen bij oorspronkelijke ervaringen. Hier wordt ingegaan op de pelgrimsdidactiek die zich ontvouwt in de vorm van *performance* (i.e. ervaringen van de pelgrim), *storytelling* (i.e. interpretatie van ervaringen) en *literacy* (i.e. conceptuele reflectie op de interpretaties).

In de Bijbelse traditie is zeven een symbolisch getal dat verwijst naar volheid en volmaaktheid. Het Hebreeuwse '*sheba*', verwant met '*shaba*' betekent spirituele voltooiing, thema zeven. De hermeneutische context is de Universiteit van Keulen en de spiritualiteit van een van haar beroemde academici, Meister Eckhart, die de affirmatieve-dogmatische theologie van zijn medetheologen Thomas van Aquino en Albertus Magnus in een narratief-beeldrijke taal omzette en de theologie zo toegankelijk maakte. De centrale didactiek is hier het 'theologiseren met kinderen' – als een theologie met, voor en van kinderen – waarbij kinderen niet alleen ontvangers zijn maar ook producenten van de theologie. Het recht op vragen stellen en verantwoordelijkheid opnemen voor het eigen leerproces ziet Roebben als een menselijk recht: deze verwondering schept kansen voor menswording.

Menselijke verhalen, verhalen over ontmoetingen, verhalen van een pelgrimage. Daarvan legt dit boek getuigenis af. Deze godsdienstpedagogische cartografie maakt waar wat het wil delen: *learning in/through religion*, inzicht door confrontatie, leren in de aanwezigheid van anderen om zichzelf als persoon te vormen, te leren kennen en waarderen. Niet het geleerde geloof (*fides quae*) maar het geleefde geloof (*fides qua*) staat in het boek voorop.

Het boek meandert voortdurend tussen (existentiële) zin vragen en (religieuze) antwoorden, tussen menselijke ervaringen en (geloofs)traditie, tussen de subjectieve dimensie (ervaringen) en de objectieve dimensie (leer en de tekst) en tussen immanentie en transcendentie, doch zonder deze tegenstellingen zelf diepgaand en kritisch te problematiseren. Loopt de hermeneutiek niet spaak door Bijbel, traditie en gemeenschap te gaan beschouwen als een middel voor (zelf-)reflectie, kennis en een bron van (levensbeschouwelijke) antwoorden, in naam van de eigen identiteitsontwikkeling of het eigen levensbeschouwelijke verhaal? De hermeneutische storm is misschien al een draaikolk geworden waarin we verzwelgen in de zoektocht naar een eigen identiteit. Het serieus nemen van de pelgrim is de weg gaan in afwezigheid van elke bestemming, voorbij het hermeneutische heen-en-weer bewegen.

De katholieke theoloog Chesterton parafraserend, stelt de Sloveense filosoof Žižek nogal provocerend dat Jezus de eerste atheïst is. '*Eloi, Eloi, lema sabachtani.*' Wat sterft aan het kruis, is God als de totale Andere. God trekt zich terug (*sjabat*) en levert de mens over aan de vrijheid. Die totale godsverlatenheid lezen we in het Emmaüs-verhaal: 'Waar twee of meer mensen in liefde samen zijn, daar ben Ik aanwezig.' Wat betekent religieuze vorming *in* de spanning immanentie en transcendentie? De tegenstelling tussen de Vader (geloofsleer en aanbidding) en de Zoon (moreel handelen en navolging) zelf problematiseren, creëert ruimte voor een *geestelijke vorming* als het steeds opnieuw zoeken naar een gepaste 'liefdes(ver)houding' waarin de weg en de bestemming samenvallen.

In zeven dagen schiep God de wereld, op de zevende dag rustte Hij. In zeven thema's, didactische concepten en spraakmakende ontmoetingen en contexten voltooit Roebben zijn overzichtswerk. Of hij zich daarmee terugtrekt en het werk neerlegt, betwijfelen we. We hopen in elk geval van niet.

Noten

1 Bert Roebben, *Seeking Sense in the City* (blog), <https://bertroebben.blogspot.com/>.

Het levensbeschouwelijk onderwijsveld is volop in beweging. In Nederland heeft de overheid met de herziene burgerschapswet scholen verplicht om aandacht te besteden aan diversiteit aan levensbeschouwing en religie, en binnen het onderwijsveld hebben ruim twintig partners zich verenigd in Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERO) om een inhoudelijke impuls aan het vakgebied levensbeschouwing en religie te geven. In Vlaanderen overweegt het kabinet integratief, interlevensbeschouwelijk onderwijs verplicht te stellen voor alle leerlingen in het secundair onderwijs.

Tegen deze achtergrond verkennen de bijdragen in dit themanummer hoe docenten, opleiders en scholen bezig zijn het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland en Vlaanderen opnieuw vorm te geven. Bij al deze projecten en initiatieven staat de leerling centraal. Het gaat om de kennis die leerlingen nodig hebben om hun weg te vinden in een plurale samenleving en om een persoonlijk levensbeschouwelijk kompas te ontwikkelen dat kan bijdragen aan geborgenheid en existentieel welzijn.