

Journal of Religious Education, 34(3), 333-347.

Vermeer, P. (2013). Leren denken in levensbeschouwing: Of hoe godsdienst/ levensbeschouwing (weer) een vak kan worden. *Narhex* 13(3), 64-69.

Visser, T. D. (2016). Het is nu of nooit...: Een algemeen vak godsdienst/ levensbeschouwing als dé uitdaging van deze eeuw. In Réne Erwich en Jan Marten Praamsma (Reds.), *Grensgangers: Pendelen tussen geloof en cultuur* (pp. 161-178). Utrecht: Kok.

Visser, T. D., Praamsma, J. M., Van Dijk-Groeneboer, M. C. H., Davidsen, M. A. & De Beer, A. A. J. A. M. (2018). Het vakgebied levensbeschouwing en religie in het voortgezet onderwijs. *Narhex* 18(4), 26-37.

6. Doelstellingen voor het vak godsdienst/ levensbeschouwing

Kees Hamers en Jojanne Kemman

Uit het hoofdstuk 'Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/ levensbeschouwing' (zie hoofdstuk 5) blijkt dat het uiteindelijke doel van godsdienst/ levensbeschouwing (GL) op school voortdurend onderhevig is geweest aan discussie. Niet alleen discussie over de vraag of leren over godsdienst en levensbeschouwing deel uit moet of mag maken van het schoolcurriculum, vaak gekoppeld aan kwesties rond artikel 23 van de Grondwet (over gelijke overheidsbekostiging van openbaar en bijzonder onderwijs), maar vooral ook *waarover* het vak dan op school moet gaan.

In dit hoofdstuk geven we een aantal algemene uitgangspunten waarmee het vak GL tevens een plek kan vinden binnen de leergebieden Burgerschap en Mens & Maatschappij (Curriculum.nu, 2019). We zien de relevantie van dit vak vooral in de betekenis ervan in het leren en leven van de leerling in de huidige samenleving.

Het Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs (LERVO) (Expertisecentrum LERVO, 2019) bepleit het belang van levensbeschouwelijke educatie voor elke leerling in het voortgezet onderwijs. Waar het vak op scholen voor bijzonder onderwijs meestal een plek heeft in het schoolcurriculum, er wordt dan gebruik gemaakt van de vrije ruimte, geldt dat in mindere mate voor het openbaar onderwijs. LERVO (expertisecentrumlervo, 2019) hanteert het volgende uitgangspunt:

Onze samenleving heeft groeiende behoefte aan levensbeschouwelijke kennis en (dialoog)vaardigheden. Ieder mens zoekt een eigen weg qua zingeving en religie. In onze pluriforme democratie willen we de weg van anderen respecteren. Er is groeiende behoefte aan levensbeschouwelijke kennis en (dialoog)vaardigheden. Om jezelf en anderen te kunnen begrijpen, is systematisch aandacht hiervoor nodig in het voortgezet onderwijs.

De levensbeschouwelijke vorming die men hiermee op het oog heeft, heeft onder andere tot doel de 'persoonsvorming' van de leerling. Daarbij is de eigen ontwikkeling in relatie tot de ander en tot de wereld het uitgangspunt.

In de ontwikkeling van een herzien curriculum in opdracht van het kabinet door ontwikkelteams voor verschillende leergebieden, is het domein persoonsvorming niet landelijk vastgesteld, maar wordt invulling daarvan aan de school zelf gelaten (Slob, 2019). Wel biedt het nieuwe curriculum handvatten om ook aan de levensbeschouwelijke persoonsvorming vorm te geven, bijvoorbeeld in de leergebieden Burgerschap en Mens & Maatschappij (Curriculum.nu, 2019).

Ook wij stellen in dit hoofdstuk over het belang en de doelen van het vak niet het precieze 'wat' en 'hoe' aan de orde, wel welke argumenten we kunnen hanteren om het *waarom*, namelijk het belang van het vak GL in het schoolcurriculum, te onderbouwen. En welke criteria we kunnen hebben om inhoud en werkwijzen van het vak te onderbouwen.

Het doel van onderwijs

De Wet op onderwijs stelt dat het onderwijsaanbod moet voldoen aan de volgende aspecten:

- Algemene voorbereiding op de maatschappij (socialiseren)
- Voorbereiding op verdere scholing in een vak/beroep (kwalificeren)
- Persoonlijke vorming (persoonsvorming)

Scholen dienen dus te verantwoorden hoe zij in hun onderwijs en dagelijks omgaan met de leerlingen bijdragen aan het realiseren van die drie aspecten. Dit verantwoorden gebeurt formeel via de onderwijsinspectie aan de overheid en via de medezeggenschapsraad waarin ouders en leerlingen wettelijk vastgelegde bevoegdheden hebben voor advies en instemming met betrekking tot door het bevoegd gezag voorgesteld beleid en de uitvoering daarvan. Maar verantwoording vindt ook informeel plaats in het dagelijkse contact met de leerlingen en hun ouders/verzorgers, en zijn er scholen die een leerlingenparlement hebben of een leerlingenraad.

In de meest brede zin formuleren scholen hoe zij hun maatschappelijke opdracht zien en hoe zij deze vormgeven in een missie en onderwijsvisie. Voor elk leergebied of voor elk schoolvak volgt hieruit dat de school inzichtelijk maakt hoe zij die algemene uitgangspunten vertaalt naar de opbouw van het curriculum. Dit geldt dus ook voor het vak GL. In de doelformuleringen zal daarom steeds duidelijk gemaakt moeten worden dat het vak GL in het onderwijs thuishoort omdat het een wezenlijke bijdrage levert aan de voorbereiding van de leerling op de samenleving, dat het bijdraagt aan

succesvol verder studeren of een beroep uitoefenen en dat het bijdraagt aan het volwassen worden van de leerling.

Deze drie aspecten uit de Wet op onderwijs staan in voortdurende spanning en wisselwerking met elkaar en lopen in de dagelijkse onderwijspraktijk door elkaar heen. Ze kunnen niet los gezien worden van elkaar. In de afgelopen jaren kwamen deze drie aspecten in het onderwijs steeds opnieuw ter sprake in de discussie over wat 'goed onderwijs' inhoudt. De onderwijspedagoog Gert Biesta stelt dat onderwijsprocessen invloed moeten hebben in drie doeldomeinen van het onderwijs (Biesta, 2012). Met doeldomeinen wordt gewezen op de verantwoordelijkheid van het onderwijs om daar in vormgeving en uitvoering expliciet aandacht aan te besteden, om de leerling in staat te stellen om zich veelzijdig te kunnen ontwikkelen. Het domein van de *kwalificatie* gaat over de rol van het onderwijs in het verwerven van kennis en vaardigheden die goed meetbaar zijn en waarmee wordt aangetoond dat aan gespecificeerde eisen wordt voldaan. Het doeldomein *socialisatie* richt zich op het inleiden van de leerling in sociale, culturele, economische, politieke en levensbeschouwelijke aspecten in de samenleving. Het derde domein dat genoemd wordt, is dat van de *persoonsvorming*, of zoals Biesta dat ook noemt 'subjectificatie'. De opdracht van dit doeldomein is de ontwikkeling van de leerling tot een zelfstandig en zelf handelend individu en tot een mens die eigen keuzes kan maken in zijn handelen en daarvoor verantwoordelijkheid draagt.

De aspecten 'algemene voorbereiding op de maatschappij, voorbereiding op scholing in vak of beroep en persoonlijke vorming' uit de Wet op onderwijs sluiten goed aan bij de door Biesta benoemde doeldomeinen van het onderwijs en zijn aspecten die ook behoren tot de leergebieden Burgerschap en Mens en Maatschappij in de voorstellen voor een herzien onderwijscurriculum. Het leergebied *Burgerschap* ziet vooral het belang van leerlingen die kennis hebben en inzicht krijgen in de diversiteit van onze samenleving, de werking van onze democratische rechtsstaat en de eigen rol die ze daarin kunnen en moeten innemen. Om hun rol in te kunnen nemen is het leren reflecteren op de eigen identiteit essentieel: juist om betekenis te kunnen geven aan hun eigen rol in de wereld om hen heen, moeten leerlingen zich bewust worden wie ze zijn of willen worden en hoe zij zich tot de ander en het andere verhouden (Curriculum.nu, 2019a). In het leergebied Mens en Maatschappij wordt dit als volgt beschreven:

"Het vermogen van de mens om om te gaan met zichzelf, met anderen en met de wereld die hen omringt (sociaal-emotioneel leren) is een voorwaarde

om hen bewust te laten worden van de eigen identiteit, autonomie, hun eigen grenzen en die van anderen (subjectivering). Daarin draagt het leergebied bij aan het doeldomein persoonsvorming, dit is leergebiedoverstijgend. Door hen te begeleiden bij het zoeken naar en kritisch denken over waarheidsvinding en maatschappelijke ontwikkelingen, persoonlijke drijfveren, waarden, normen, motivaties en ambities draagt Mens & Maatschappij bij aan de subjectivering van leerlingen. *Hoe verhoud jij je tot de wereld en de wereld zich tot jou?*” (Curriculum. nu, 2019b).

In beide leergebieden zijn kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming sterk verweven. Door kritisch leren denken, ethisch redeneren, communiceren en het ontwikkelen van empathische vermogens, beantwoordt de ontwikkeling van de leerlingen tot ‘zelfstandigheid en volwassenheid’ aan het wettelijk gevraagde onderwijsaanbod.

Het vizier gericht op de doelen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing

Uit het onderzoek ‘Godsdienst/Levensbeschouwing, wat is dat voor een vak?’ (Bertram-Troost & Visser, 2017) onder docenten GL, blijkt dat docenten GL het vak GL zien als een vak dat gaat over ‘levens thema’s, levensvragen en religieuze zingeving, kennis van religie en levensbeschouwingen, jezelf en de ander, denken en redeneren, en vorming van de leerling. Als algemeen doel formuleren we daarom voor GL

Leerlingen leren over zichzelf, anderen en de wereld om hen heen na te denken vanuit het perspectief van uiteindelijke betekenis en zin.

Of, in andere woorden, een algemeen doel is: leerlingen levensbeschouwelijk leren hermeneutiseren.

Zin, levensbeschouwing, religie, hermeneutiseren

Hieronder gaan we verder in op de doelen voor het vak godsdienst/levensbeschouwing gerelateerd aan de onderwijsdoeldomeinen socialisatie, kwalificatie en persoonsvorming. We beschrijven daarvoor eerst een aantal definities met betrekking tot de begrippen zin, levensbeschouwing, religie en hermeneutiseren.

Het vermogen *zin* en betekenis te verlenen aan de wereld om hem heen, is wat mensen kenmerkt. Het mensbeeld waarmee in deze definitie gewerkt wordt is dat een mens ten diepste zinvol in het leven wil staan. Dit betekent dat de mens niet alleen

zin verleent aan de dingen om hem heen, ‘de mens als zingevers’, maar ook openstaat voor zinaanbod, ‘de mens als zinaanvaarder’, en de mens die uit is op het ontdekken van zin in de wereld, ‘de mens als zinontdekker’ (Roebben, 2015). Ervaringen van zin impliceren ook ervaringen van onzin. Het is in de confrontatie met zinloosheid dat de mens laat zien hoe hij in het leven staat. In de voortdurende wisselwerking van zingeving, zinaanvaarding en zinontdekking geven mensen hun leven vorm: in de verhalen die zij vertellen, de handelingen (rituelen) die zij verrichten, de institutionele vormen waarin zij hun samenleven organiseren. In dit alles begrenzen ze de wereld en in de begrenzing laten ze zien wat voor hen zinvol en niet-zinvol leven is.

De begrenzing van de wereld wordt zichtbaar in een persoonlijke of met anderen gedeelde levensbeschouwing. Met *levensbeschouwing* bedoelen we de eigen visie die iemand heeft op het leven, zowel het eigen leven als hoe het geleefd kan worden met anderen, en welke waarden in het leven een rol spelen (zie ook hoofdstuk 3, Levensbeschouwelijk leren). De visie op het leven wordt voortdurend bevraagd vanuit een aantal belangrijke levensvragen. Vroom (1988) beschrijft vijf basiservaringen die in het leven vragen oproepen:

- De eindigheid van het bestaan
- De menselijke verantwoordelijkheid en het menselijk falen
- Het krijgen van inzicht
- Het kwaad en het lijden in het leven
- De beleving van het goede

De vragen die aan deze basiservaringen raken, gaan over de grenzen in het menselijke bestaan. Davidsen (2018) geeft drie grote gebieden aan waarin deze grenzen voorkomen: de grenzen van het analytische vermogen (ook de wetenschap heeft niet alle antwoorden), de grenzen van het fysieke vermogen (vooral in lijden en dood) en de grenzen van het morele vermogen (we weten niet altijd precies wat goed en kwaad is).

Religie vatten we op als een specifieke variant van een levensbeschouwing. Religie kan op twee verschillende manieren worden opgevat. Ten eerste op een functionele wijze waarbij de nadruk ligt op wat de betekenis van religie is voor het leven van mensen. Religie kan dan worden omschreven als een omvattend systeem van opvattingen en geloofspraktijken die de aanhangers helpt om de problemen van het leven aan te kunnen. Vanuit een seculier perspectief wijst Alain de Botton op de functionele waarden die religie te bieden heeft, ook voor wie zichzelf als niet-gelovig, of als atheïst benoemt. Hij pleit voor het terughalen van religieuze thema’s als gemeenschap,

feestelijkheid, vernieuwing, en rituelen “in de hoop inzichten te vergaren die in het seculiere leven van pas kunnen komen, met name waar het gaat om de beproevingen van het gemeenschapsleven en van geestelijk en lichamelijk lijden” (De Botton, 2011, 15). De tweede manier is een substantiële opvatting van religie. Hierin vormt de inhoud van religie de basis. De opvattingen over menszijn, omgaan met eindigheid en tekort, wat goed en kwaad is en het kennen van de wereld, worden in deze wijze van religieopvatting gefundeerd in iets (of iemand) dat boven de menselijke werkelijkheid uitgaat. (Mulder & Snoek, 2012, 34). Religie hangt dan samen met ervaringen van wat ‘het transcendente’ of ‘het heilige’ wordt genoemd. Deze inhouden vinden echter ook altijd hun weg naar de praktijk van het leven van mensen en kennen daarmee ook functionele vormen.

We willen erop wijzen dat er ook andere opvattingen zijn dan het definiëren van levensbeschouwing en religie als ‘een bepaalde manier van naar het leven kijken vanuit de vraag naar uiteindelijke zin’. Davidsen (2018) beschrijft dat er twee ‘definitiescholen’ te onderscheiden zijn. Een in de voetsporen van Clifford Geertz, die religie definieert als kijken naar de wereld vanuit het perspectief van ultieme zingeving, en de andere in de voetsporen van Melford Spiro, die religie opvat als ‘cultureel gebonden communicatie met bovennatuurlijke wezens’, zoals voorouders, geesten en goden. Licht in de eerste definitie het accent op wat iemand gelooft, in de tweede definitie staat de rituele interactie, het handelen centraal. Beide posities hebben hun waarde.

Voor de vertaling van het algemene doel naar een concreet curriculum is het goed de verschillende posities te overdenken. Zo kun je bepalen en verantwoorden vanuit welk(e) uitgangspunt(en) je leerlingen helpt om verder te komen in het vergroten van hun levensbeschouwelijke geletterdheid en vermogen tot levensbeschouwelijk hermeneutiseren.

Met *hermeneutiseren* bedoelen we het vermogen de wereld om je heen te interpreteren. Dit betekent dat je teksten, kunstuitingen zoals muziek en film, en handelingen van betekenis kunt voorzien. Die betekenis is contextafhankelijk. Bijvoorbeeld: een wetstekst krijgt betekenis binnen de context van de juridische wereld, maar zij drukt ook uit wat wij in het samen leven menselijk vinden en wat niet. Een schilderij kun je beschouwen puur vanuit schildertechnische aspecten en dan vraag je naar de gulden snede of het verfgebruik. Je kunt een schilderij ook beschouwen vanuit de vraag ‘wat biedt de afbeelding mij aan voor mijn kijk op het

leven en wat betekent dat voor mij?’”

Het gaat er bij levensbeschouwelijk hermeneutiseren om dat de leerling de wereld om zich heen leert ‘verstaan’ vanuit de vraag hoe hetgeen zich voordoet betekenisvol is met het oog op een zinvol en humaan (samen)leven.

Het gaat er bij levensbeschouwelijk hermeneutiseren daarom niet in eerste instantie om een leerling te leren hoe een bron te verstaan vanuit de context waaruit hij voorkomt (juridisch, economisch, historisch, wiskundig, et cetera). Wel dat een bron, van welke aard en uit welke context dan ook, tevens een bron van zinaanbod kan zijn. En waartoe een mens zich vanuit de vraag naar zin en onzin van het leven kan verhouden. Het voeren van de dialoog met zichzelf, de ander en met het andere in de wereld is hiervoor het belangrijkste leermiddel.

Godsdienst/levensbeschouwing verantwoord

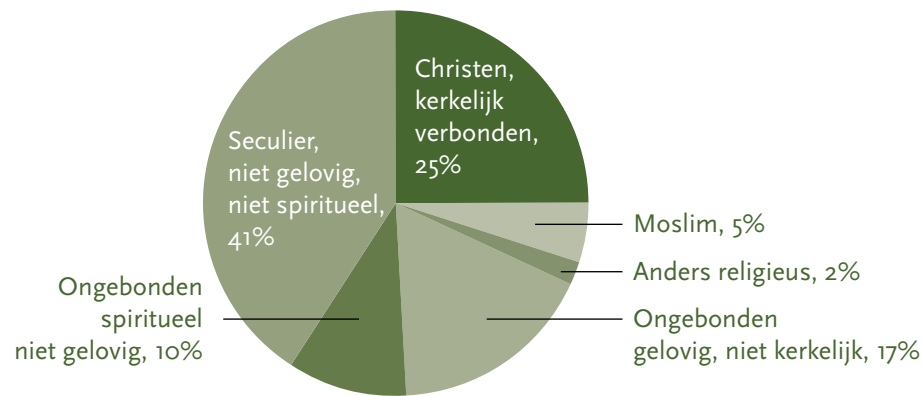
De vraag die voorligt is wat leerlingen en de samenleving eraan hebben dat ze op een hermeneutisch levensbeschouwelijke manier ‘leren over zichzelf, anderen en de wereld om hen heen na te denken vanuit het perspectief van uiteindelijke betekenis en zin’. Waarom zouden leerlingen iets over religie, godsdienst en levensbeschouwing moeten leren? Wat is de waarde van levensbeschouwelijke en religieuze geletterdheid voor een individu en voor de samenleving? We beargumenteren dit door te laten zien hoe aandacht voor godsdienst en levensbeschouwing op school bijdraagt aan kwalificeren, socialiseren en persoonsvorming, de drie algemene doeldomeinen van het onderwijs.

Socialiseren

Op het huidige wereldtoneel zijn grote verschillen zichtbaar ten aanzien van de plaats, de aard en de betekenis van religie binnen een samenleving. In veel gebieden van onze wereld is de betekenis van religie in de samenleving en in het leven van mensen nog groot. Iets meer dan 80% van de wereldbevolking geeft aan aangesloten te zijn bij een religie (Pew Research Center, 2012). Binnen de westerse samenleving ligt deze verhouding anders, de betekenis van religie neemt hier sterk af. Er wordt daarom wel gesproken van de overgang tussen een moderne naar een postmoderne samenleving waarin religie steeds meer naar de marges van de samenleving wordt gedrongen. Voor Nederland wordt dit zichtbaar in het laatste onderzoek ‘God in Nederland’ uit 2016 (Bernts & Berghuijs, 2016). De onderzoekers concluderen hierin dat in onze

¹ (zie ook Deel 2, Hoofdstuk 25 Levensbeschouwelijk exposeren)

samenleving het geloof in God sterk is afgenomen (zie afb 1). Nog maar 14 % van de Nederlandse bevolking gelooft in een persoonlijke God. En hoewel 25 % zich nog rekent tot een van de christelijke kerken, bezoekt nog maar 18% met enige regelmaat een kerk.



Ook de maatschappelijke betekenis van religie voor de samenleving wordt steeds kleiner. Dat maakt van Nederland een van de meer gesecculariseerde landen ter wereld. Een ruime meerderheid van de Nederlanders vindt dat religie geen bepalende rol meer hoort te spelen in de politiek en ook vinden veel Nederlanders dat onderwijs op een godsdienstige grondslag niet langer gewenst is. Alles rondom religie wordt steeds meer teruggedrongen naar het privédomein. Zo zei minister-president Mark Rutte: “Wat voor geloof je hebt, is iets van jou achter de voordeur. Zolang je je aan de regels van de rechtsstaat houdt, ga ik daar niet over.” (Goslinga & Van der Laan, 2008).

Periodiek onderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau toont een voortdurend verminderde betrokkenheid van Nederlanders bij een kerkgenootschap (SCP, 2018). Echter, dat de institutionele verbondenheid minder wordt, wil nog niet zeggen dat religie of het zoeken naar betekenis en zin in het leven voor Nederlanders niet belangrijk meer is. Via verschillende wegen, zoals veelgelezen publicaties die het zinzoekende individu tot onderwerp hebben, komen betekenis en zin terug in het maatschappelijke gesprek. Denk hierbij bijvoorbeeld aan tijdschriften als Hapinezz en Zin, series als ‘De zin van het leven’ in de Volkskrant en ‘Zin in het alledaagse’ van Trouw, en publicaties van psychiaters en psychologen als Paul Verhaeghe, Dirk De Wachter en Damiaan Denys.

Multicultureel en geopolitiek

Daarnaast wordt ook Nederland geconfronteerd met vragen rondom de toenemende diversiteit, veiligheid en samenleven. Geen enkel land leeft geïsoleerd van de rest van de wereld. Onze veiligheid en welvaart is mede afhankelijk van ontwikkelingen die elders op de wereld plaatsvinden. Via digitale communicatiekanalen kunnen we ons verbinden met mensen waar ook ter wereld. Steeds meer mensen reizen de wereld over en zoeken ontmoetingen met wat voor hen anders is. Mensen van elders komen naar Nederland, vaak vrijwillig, maar zijn soms ook door bijvoorbeeld oorlogs- en geweldssituaties gedwongen op de vlucht. Iedereen die hier komt, brengt zijn eigen cultuur en religie mee. En als mensen uiteindelijk besluiten hier te blijven eisen ze ook hun rechten in de publieke ruimte op. Aan jonge mensen, leerlingen, leren om zich in de pluraal gekleurde publieke ruimte te bewegen, betekent ze leren om te gaan en zich te verhouden tot culturele en levensbeschouwelijke diversiteit. Dit kunnen ze oefenen in het klein in de klas en op school. In de praktijk van de klas en met speciaal ontwikkelde lesstof worden ze geconfronteerd met andere opvattingen, waardepatronen en gewoontes, ook religieus.²

Voor scholen die willen werken met vormen van vakverbindend of vakoverstijgend onderwijs is hier een argument aan te ontlelen om het vak GL te betrekken bij de visie op burgerschap. Of omgekeerd: docenten GL kunnen aan burgerschapsonderwijs argumenten ontlelen waarom het vak GL en persoonsvorming een plaats in het curriculum van de school vereisen.

Kwalificeren

Bij het kwalificatiedoel van onderwijs stellen we ons de vraag welke vakinhouden, denkwijzen en redeneerwijzen leerlingen nodig hebben om zich voor te bereiden op een vervolgstudie of beroepsuitoefening. In het (v)mbo zijn leerlingen al vrij snel bezig met het kiezen van een sector en een beroep waarin zij willen werken. Binnen het avo bereiden de leerlingen zich voor op een vervolgstudie. Maar ook gerelateerd aan het doeldomein socialisatie gaat het over de vraag welke kennis en vaardigheden de leerlingen nodig hebben om onze samenleving met vertrouwen tegemoet te kunnen treden en daarin als zelfstandige en zelf handelende individuen te functioneren. Kennis en vakvaardigheden die leerlingen hiervoor moeten beheersen kunnen worden onderverdeeld in vijf vakspecifieke gebieden: kennis van levensbeschouwelijke kernconcepten als contingentie, levensvragen, zingeving, tweede

² Zie ook Deel 2 Hoofdstuk 17, Leren vanuit de interlevensbeschouwelijke dialoog.

taal, religie, levensbeschouwing, spiritualiteit, rituelen, ethiek en moraal; kennis van de belangrijkste *levensbeschouwelijke stromingen* en substromingen in de samenleving en hun basisbegrippen zoals wereldbeeld, mensbeeld, geschiedenis, feesten, rituelen, teksten/verhalen en symbolen; het herkennen en begrijpen van *levensvragen, zingeving- en bestaanservaringen*; het herkennen en begrijpen van de *christelijke en humanistische wortels van onze samenleving en cultuur*; basiskennis van *historische, sociale en psychologische perspectieven van levensbeschouwelijke fenomenen*. (Visser, Van der Zande, Schelberg & Van der Heijden, 2018).

Kwalificeren en socialiseren in de Nederlandse samenleving en de wereld

Jonge mensen opvoeden tot betrokken leden van de huidige plurale samenleving en tot wereldburgers vereist andere kennis en vaardigheden dan gerichtheid op socialisatie binnen de eigen groep. De stelling die Davidsen et al. hanteren is dat de leerling recht heeft op de beste kennis die voorhanden is in het vakgebied (Davidsen, Van den Hemel, Arfman, Beekers, & Mathijssen, 2015). Onder vakgebied wordt in deze stelling de religiewetenschap verstaan. Het gaat dan bijvoorbeeld over welke kennis over de grote levensbeschouwelijke stromingen in de wereld nodig is om de wereld om je heen enigszins te kunnen begrijpen en je ertoe te kunnen verhouden. Of over welke concepten en denkwijzen uit de religiewetenschap leerlingen nodig hebben om te kunnen onderzoeken hoe mensen hun visie op en beleven van zin en betekenis vormgeven. Maar ook welke taal, gebruiken en handelingen ze daarbij hebben en wat ze precies bedoelen als ze die taal gebruiken en handelingen verrichten, zoals het uitspreken van een gebed, het vieren van de eucharistie, het uitvoeren van meditatie of een ritueel (zie ook de vakspecifieke gebieden die hierboven zijn genoemd).

Op school leren leerlingen nadenken over de kleine en grote problemen in de wereld. Een vraagstuk binnen thema's als klimaatontwikkelingen, ruimtelijke ontwikkelingen, verdeling van welvaart, technologie of migratie (zie ook de voorstellen in Curriculum. nu leergebied Mens en Maatschappij, 2019b) lijken in eerste instantie buiten het blikveld van het vak GL te liggen. Maar elk maatschappelijk vraagstuk kent aspecten die op het gebied van religie, filosofie en ethiek liggen. Willen we leerlingen leren een maatschappelijk vraagstuk in zijn complexiteit te doordenken, dan is kennis van en leren werken met levensbeschouwelijke concepten noodzakelijk. Binnen die vraagstukken spelen immers visies op mens, wereld en uiteindelijke zin een grote rol, zowel expliciet als impliciet.

Kwalificeren met het oog op een beroep of vervolgstudie

Op veel scholen voor het voorbereidend en middelbaar beroepsonderwijs (in het MBO meestal benoemd als het vak Burgerschap) zijn de uren voor het vak GL verminderd of zelfs uit de lessentabel verdwenen. Maar zoals we hebben gezien, ziet de Wet op onderwijs als belangrijk ontwikkelingsaspect dat ook leerlingen in het (v)mbo ingeleid en voorbereid worden op de maatschappij waarin zij leven, en die is, zoals eerder gezegd, groter dan de stad of het dorp en Nederland. Een kwalificatiedimensie die in het (v)mbo eerder een rol speelt dan in het avo of vwo is de verbinding met een beroep. Elk beroep kent levensbeschouwelijke en ethische aspecten. Voor verpleegkundigen is het belangrijk kennis te hebben van gevoeligheden rond lichamelijke in diverse culturen en hoe deze ook samenhangen met religieuze opvattingen. Voor iemand die in de handel werkt en vaak naar het buitenland reist, is rekening houden met wat voor zijn klanten van levenswaarde is onontbeerlijk wil hij niet op voorhand de mogelijke klanten verspelen. En op alle niveaus en in elk beroep spelen beroepsethische aspecten, en die gaan verder dan 'je werk zo goed mogelijk doen'.

Na de havo of vwo kunnen jongeren in Nederland (en het buitenland) tal van studies volgen. Ook hierin zijn onderliggende verbindingen met godsdienst en levensbeschouwing waarneembaar, natuurlijk bij een studie theologie, religiewetenschappen, filosofie en antropologie, maar ook bij talen, technische, of (bedrijfs)economische studies. Een aspect in het laten leren over levensbeschouwing en religie is laten zien waar die disciplines over gaan, welke methoden zij hanteren om tot kennis te komen, en hoe deze methoden (onderliggende) levensbeschouwelijke invalshoeken kennen. Inzichtelijk kan worden gemaakt dat elk vakgebied levensbeschouwelijke aspecten kent. Op universiteiten en hogescholen wordt hierop ook al regelmatig ingegaan in het curriculum. Aan de hogeschool Windesheim in Zwolle volgen de studenten van alle lerarenopleidingen het vak 'Levensbeschouwelijke vorming'. Aan de Erasmusuniversiteit in Rotterdam, een universiteit zonder een faculteit theologie of religiewetenschap, is een theoloog toegevoegd met als leeropdracht 'Economie en theologisch denken'. (Van Geest, 2019; Bovenberg, 2019). Zo zoeken verschillende richtingen in het onderwijs verbinding met het levensbeschouwelijke en religieuze gedachtegoed.

Persoonsvorming

De vraag die onder de term persoonsvorming ligt is een pedagogische: 'Tot wat voor mensen willen we opvoeden?'. Het antwoord op deze vraag veronderstelt

een helder zicht op wat ‘mens-zijn’ in deze tijd kan betekenen. Wat moeten jonge mensen leren om uit te kunnen groeien tot een volwassene? En wat verstaan we dan onder volwassenheid? Biesta (2018) wijst op het tweeledige karakter van de term persoonsvorming. Zij kan ‘vorming-van-personen’ betekenen. Dan gaat het om vorming die erop gericht is om aan de samenleving deel te kunnen nemen zoals die nu is. Dit is socialiseren. Daarnaast kan persoonsvorming ook betekenen ‘vorming-tot-persoon-willen-zijn’. Dan is de vorming gericht op de vragen als ‘Wie ben ik?’, ‘Wat vind ik belangrijk in het leven?’ en ‘Hoe geef ik mijn relaties met andere mensen vorm?’.

In de tweede betekenis ligt het accent op het dynamische karakter van persoonsvorming. Persoon worden is een voortdurend proces waarin je in je dagelijkse handelen laat zien wie en hoe je als mens wilt zijn. Biesta (2015) spreekt van ‘subjectificatie’. Dit veronderstelt het vermogen om te reflecteren op je eigen gedrag vanuit een levensbeschouwelijk en ethisch perspectief. ‘Heb ik in mijn handelen bijgedragen aan een menswaardiger samenleving?’. Voor een antwoord gegeven kan worden op die vraag heeft de leerling een beeld nodig van wat we onder een menswaardige samenleving verstaan en van het gedrag dat daaraan bijdraagt. Hier kan de expliciete bijdrage liggen van godsdienst/levensbeschouwing op school. Beelden van goed mens-zijn, van een menswaardige samenleving en de uiteindelijke zin of onzin van het leven, zijn bij uitstek levensthema’s waarover levensbeschouwelijke tradities zich gebogen hebben. Waarover ze verhalen vertellen en waarvoor ze rituelen en symbolen hebben. Levensbeschouwingen kunnen de spiegel zijn waarmee de leerling leert zichzelf recht in de ogen te kijken, met zichzelf de dialoog aan te gaan en de vraag te stellen hoe trouw hij of zij aan zijn/haar uitgangspunten is, aan de traditie waarin hij/zij wil staan, aan de samenleving waarin hij/zij wil leven.

Tot slot

Het vak godsdienst/levensbeschouwing draagt bij aan die aspecten uit de Wet op onderwijs die vooral het kunnen functioneren in de maatschappij en de voorbereiding daarop met een vak, beroep of studie en de persoonlijke vorming op het oog hebben. Deze aspecten hebben aantoonbaar levensbeschouwelijke gronden en inhouden. Ook is een duidelijke verbinding met de drie onderwijsdoeldomeinen kwalificatie, socialisatie, persoonsvorming (of subjectificatie) waar te nemen. De (basis)kennis uit de vakspecifieke gebieden biedt leerlingen de mogelijkheden om na te denken over de wereld om hen heen en deze te verstaan vanuit de vraag hoe wat zich voordoet

betekenisvol is, zowel voor hun eigen leven als voor dat van de ander met het oog op zinvol en humaan (samen)leven.

Literatuur en bronnen

- Bertram-Troost, G. & Visser, T. 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. Geraadpleegd van <https://www.verus.nl/aanbod/producten/godsdienstlevensbeschouwing-wat-is-dat-voor-vak>
- Bernts, T. & Berghuis, J. (2016). *God in Nederland 1966-2015*. Utrecht: Ten Have.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Biesta, G. (2018). Levensbeschouwelijke vorming en de opdracht van de school. Over levensbeschouwelijke identiteit en religieuze volwassenheid. In: *Narthex*, 18(2), pp. 5-11.
- Bovenberg, L. (2019). *Where is the love? Over waarde en waarden*. Rotterdam: Erasmus School of Philosophy.
- Curriculum.nu. (2019a). *Leergebied Burgerschap. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Burgerschap*. Geraadpleegd van <https://www.curriculum.nu/voorstellen/>
- Curriculum.nu. (2019b). *Leergebied Mens en Maatschappij. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Mens en Maatschappij*. Geraadpleegd van <https://www.curriculum.nu/voorstellen/>
- Davidson, M. A., Van den Hemel, E., Arfman, W., Beekers, D. & Mathijssen, B. (2015, 2 november). Zonder kennis van religie is de wereld onbegrijpelijk. *NRC Handelsblad*, 16.
- Davidson, M. A. (2018). Het begrip religie, over het religiewetenschappelijke definitiedebat en zijn implicaties voor het voortgezet onderwijs. In: *Narthex* 18(4) pp 58-64.
- De Hart, J. & Van Houwelingen, P. (2018). *Christenen in Nederland. Kerkelijke deelname en christelijke geloofsvrijheid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Expertisecentrum LERVO (2019). Missie, visie, doelen. Geraadpleegd van: <https://expertisecentrumlervo.nl/>
- Goslinga, H. & Van der Laan, C. (2008, 15 maart) ‘God en Allah horen achter de