

15. Leren levensbeschouwelijk waarderen door middel van vijf didactische basishandelingen

Arwin van Wilgenburg

Leerdoelen

- Na het lezen van deze paragraaf kun je de vijf didactische basishandelingen benoemen en uitleggen wat de inhoud van elke basishandeling is;
- Je kunt verwoorden welke visie op het vak er ten grondslag ligt aan deze vijf basishandelingen;
- Je hebt na het lezen van deze paragraaf voldoende handvatten ontvangen om zelf te experimenteren met het opzetten van lessen op grond van de vijf didactische basishandelingen.

Inleiding

In de documenten *Godsdienst/levensbeschouwing als examenvak* die in 2006 zijn uitgegeven door enerzijds de *Bond Katholiek Beroeps- en Voortgezet Onderwijs* (Roumen, 2006) en anderzijds de *Besturenraad* voor het protestants-christelijke onderwijs (Huis (Red.), 2006) worden vijf *didactische basishandelingen* onderscheiden ter realisering van de vakinhoudelijke leerdoelen. Deze basishandelingen horen volgens beide documenten *onmiskenbaar* bij het vak godsdienst/levensbeschouwing. Ze tonen het *proceskarakter* van de godsdienstige en levensbeschouwelijke communicatie, zo stelt Ton Roumen in de katholieke versie. Het doel is dat leerlingen zelf middels deze basishandelingen *levensbeschouwelijk leren communiceren*. De eerste drie basishandelingen worden in beide documenten hetzelfde benoemd. De vierde en vijfde basishandeling kennen een iets afwijkende formulering, zie figuur 1 hieronder. De uitwerking van beide basishandelingen is echter identiek in beide documenten.

1. Sensibiliteit ontwikkelen en tonen
2. Het opsporen van persoonlijke waarden
3. Oriënteren op gemeenschappen en bronnen
- 4a. Redeneren en communiceren (KBVO)
 - b. Ethisch en levensbeschouwelijk denken en communiceren (Besturenraad)
- 5a. Het trekken van consequenties uit de redenering (KBVO)
 - b. Ethisch en levensbeschouwelijk/godsdienstig handelen (Besturenraad)

Figuur 1. De vijf basishandelingen volgens Roumen (2006) en Huis (Red.) (2006).

1. Sensibiliteit ontwikkelen en tonen

De eerste basishandeling beoogt dat leerlingen zich (meer) bewust worden van hun *eigen levensbeschouwelijke en ethische ervaringen* en deze leren *communiceren* aan anderen. Leerlingen worden zo uitgenodigd om *ontvankelijk* te zijn voor elkaars levensbeschouwelijke ervaringen. Ze leren onderkennen wat er op het spel staat in ethische situaties waarin sprake is van onrecht, schuld, berouw en moed. Ook leren ze levensbeschouwelijke ervaringen van zin of het gebrek aan zin, geluk, gemis, rouw etc. doordenken. Vervolgens is het doel dat leerlingen vanuit de eigen levensbeschouwelijke ervaringen en die van medeleerlingen ontvankelijker worden voor het op *conceptueel niveau* leren doordenken van deze ervaringen.

2. Het opsporen van persoonlijke waarden

De tweede basishandeling leert leerlingen te onderkennen wat in hun eigen levensgeschiedenis voor hen van waarde is gebleken. Mede door sterke gevoelens van waardering of afkeuring te onderzoeken, kunnen leerlingen persoonlijke waarden op het spoor komen. Net als bij de eerste basishandeling is een narratieve benadering het meest geëigend om vanuit concrete ervaringen te articuleren wat er voor een leerling in die context op het spel stond. Tevens leren ze onderscheiden welke waarden zij hebben aangereikt gekregen van hun ouders, vrienden, school, media etc. en welke daarvan zij hebben geïnternaliseerd.

3. Oriënteren op gemeenschappen en bronnen

Door de derde basishandeling leren leerlingen zich te verhouden tot de kernervaringen uit religieuze tradities en andere waardegemeenschappen. Ze leren inzien welke waarden en overtuigingen gecommuniceerd worden middels levensbeschouwelijke teksten, riten, muziek, kunst, architectuur, geloofsuitspraken etc. om deze te relateren aan de eigen waarden en levensbeschouwelijke vragen. Het gaat er in deze basishandeling niet zozeer om dat leerlingen veel feitenkennis opdoen van levensbeschouwelijke tradities, maar bovenal dat zij inzicht krijgen in de existentiële

dimensie die constitutief is voor levensbeschouwelijke praktijken en tradities.

4. *Ethisch en levensbeschouwelijk denken en communiceren*

In deze basishandeling komen de vorige drie basishandelingen tezamen in de analyse van concrete casussen. Leerlingen leren een casus vanuit levensbeschouwelijk en/of ethisch perspectief te beschouwen. Vervolgens brengen zij hun eigen waarden in met betrekking tot de casus. Daarna sporen zij andere waarden op die in de betreffende casus van belang zijn die zij kunnen doordenken vanuit relevante waardegemeenschappen. Tot slot leren zij een beargumenteerd levensbeschouwelijk standpunt innemen en kunnen zij dit delen met anderen in dialoog en debat.

5. *Ethisch en levensbeschouwelijk/godsdienstig handelen*

De vijfde basishandeling poogt de leerlingen uit te dagen om de vaak ervaren kloof tussen denken en doen te overbruggen. Zij leren zich de vraag te stellen welke concrete handelingen er voortvloeien uit een ingenomen standpunt. Want indien je werkelijk op het spoor bent gekomen wat voor jou van waarde is, dan dienen de gevonden waarden gestalte te krijgen in je leven en bepalen ze mede de keuzes die je maakt. Leerlingen leren uiteindelijk een levensbeschouwelijke visie te verwoorden en die visie daadwerkelijk op consistente als ook strategische wijze in praktijk te brengen.

Hoewel de volgorde van de vijf basishandelingen een duidelijke logica kent en het *proceskarakter* van levensbeschouwelijke communicatie door de tijd heen weergeeft, zoals Roumen (2006, p. 19) het verwoordt, wordt in beide documenten benadrukt dat deze volgorde niet dwingend is.

Theoretische verkenningen

De theoloog en waardepedagoog Thom Geurts geldt als de geestelijk vader van de vijf didactische basishandelingen. Onder verwijzing naar Max Weber stelt hij dat de modernisering van de westerse samenleving een onttovering en rationalisering van onze leefwereld impliceert. Weber maakt onderscheid tussen *doelrationaliteit* en *waarderationaliteit*. De doelrationaliteit is gericht op het zo efficiënt mogelijk laten verlopen van processen, die daarom meetbaar dienen te zijn. De waarderationaliteit is een vorm van rationaliteit die het handelen afstemt op uit waarden geformuleerde doelen die gefundeerd worden door een onderliggende ethiek en levensvisie. In de moderne tijd heeft de doelrationaliteit de waarderationaliteit meer en meer verdrongen. Vanuit de doelrationaliteit gedacht is het zeer efficiënt om processen onder te verdelen in deelprocessen en een sterke differentiatie en specialisatie van

kennis door te voeren. Elk subsysteem binnen de maatschappij wordt gereguleerd door een specifieke theorie. Werknemers binnen een subsysteem zijn allemaal expert op hun eigen kleine terrein. Weber constateert dat hierdoor niemand meer het geheel overziet. *Differentiatie* werkt *fragmentatie* in de hand (Geurts, 2009, p. 101).

Volgens Geurts verzakelijkt vanuit deze gerichtheid op de doelrationaliteit de gehele samenleving, waardoor “de belofte van een humane samenleving” steeds moeilijker vervulbaar wordt. Hij stelt: “De tegenstelling tussen substantiële rationaliteit, die humaniteit tot uitgangspunt neemt, en partiële rationaliteit, die zich beperkt tot techniek en economie, is schier onoverbrugbaar.” (Geurts, 2009, p. 103). Ook het persoonlijk leven van mensen wordt meer en meer gekenmerkt door differentiatie en fragmentatie. Doordat iemand geacht wordt verschillende rollen met bijbehorende normen en codes in te nemen, wordt het volgens Geurts steeds moeilijker om een *persoonlijkheid* te ontwikkelen. Dit probleem van de persoonsvorming is wat hem betreft *het centrale pedagogische vraagstuk in het moderne onderwijs*. Waar het economische discours bepalend wordt, verdwijnt zijns inziens het perspectief op humaniteit alsmede op levensvisies die mensen de mogelijkheid bieden hun leefwereld en persoonlijkheid te vormen met het oog op wat zij als uiteindelijke zin beschouwen. Een bijkomend probleem is dat religies zelf een plek in de marge van het bestaan hebben ingenomen. Ze zijn niet langer de bron van een allesomvattende zin. Het levensbeschouwelijk onderwijs moet daarom allereerst de vraag naar de zin van de levensbeschouwelijke werkelijkheidsbenadering beantwoorden. Volgens Geurts kennen (religieuze) levensbeschouwingen een eigen rationaliteit die zich richt op de doordenking van contrastervaringen van onder meer onrecht, lijden en geweld jegens de menselijkheid en de natuur. Hij meent dat als levensvisies zich rationaliseren, zij hun tegoed aan symbolen, verhalen en inzichten ontsluiten ter humanisering van de samenleving. Hijzelf wil bijdragen aan een onderwijsprogramma met het volgende uitgangspunt: “de leerling [...] als handelende persoon die uit is op waarden in een gedifferentieerde leefwereld.” (Geurts, 2009, p. 103).

Naar het voorbeeld van onder andere het rekenonderwijs vraagt Geurts zich af wat de basishandelingen voor waardegericht leren kunnen zijn, waardoor de handelende persoon leert om doelrationaliteit te verbinden met waarderationaliteit. Zo komt hij dan op de hierboven reeds besproken basishandelingen van *levensbeschouwelijke sensibiliteit ontwikkelen, persoonlijke waarden opsporen, verbinden met waardegemeenschappen, het maken van een ethische of een levensbeschouwelijke redenering, het trekken van levensbeschouwelijke consequenties uit de redenering*.

Geurts benadrukt dat de basishandelingen niet enkel het leren in cognitieve zin willen bevorderen maar juist ook de affectieve en de sociaal-communicatieve dimensie van het leerproces beogen te ontwikkelen. Het vertrekpunt ligt in de gevoelens en ervaringen van leerlingen. Deze worden verbonden met ervaringen uit levensbeschouwelijke tradities, waarna leerlingen zelf een standpunt innemen. De affectieve en cognitieve dimensies komen zo tezamen in de eerste vier basishandelingen. In de vijfde basishandeling wordt een mogelijke cognitivistische beperking te boven gekomen, doordat leerlingen in deze handeling leren het ingenomen standpunt te vertalen naar feitelijke gedrag dat passend is in een bepaalde situatie, gezien de te verwachten effecten van de handeling. Geurts vat dit als volgt samen: “Daarmee vormen deze basishandelingen een pluralistisch leerconcept dat uiteenlopende stromingen in de godsdienstdidactiek bij elkaar brengt, maar vooral dat leerlingen helpt om in complexe situaties hun handelen te coördineren vanuit het perspectief van het waarderen.” (Geurts, 2009, p. 108). Geurts meent dat scholen vanuit deze didactiek mede middels de lessen godsdienst/levensbeschouwing, projecten en bijvoorbeeld de maatschappelijke stage leerlingen een vormingstraject kunnen bieden dat hen helpt om in deze gedifferentieerde en in hoge mate gefragmenteerde wereld hun persoonlijkheid te ontwikkelen.

Visie op het vak

De onderliggende visie op het vak godsdienst/levensbeschouwing, vormgegeven door middel van de vijf didactische basishandelingen, laat zich beschrijven als *learning for religiosity*. In E.T. Alii, *Godsdienstpedagogiek*, wordt deze van ‘leren voor religie en religiositeit’ toegevoegd aan de door Michael Grimmitt onderscheidden benaderingen van religieuze educatie: *learning in*, *learning about* en *learning from religion*. *Learning in religion* beoogt een specifieke socialisatie in een bepaalde geloofstraditie. Bij *learning about religion* ligt de focus op het verwerven van objectieve kennis over religies vanuit een religiewetenschappelijke benadering. De benadering *learning from religion* wil leerlingen uitnodigen om zich door verschillende religieuze traditie te laten inspireren en de dialoog met andersdenkenden aan te gaan om de eigen levensbeschouwelijke visie nader te ontwikkelen.

Onze tijd kenmerkt zich door secularisatie. Het geïnstitutionaliseerde christendom staat onder druk. Tegelijkertijd vindt er een transformatie van religie plaats en komen er nieuwe vormen van religiositeit op. Daardoor is er in veel klassen sprake van levensbeschouwelijke pluriformiteit. Daarom lijkt een nieuwe benadering op religieuze educatie gewenst. Dit perspectief van *leren voor religie en religiositeit* beoogt:

“...leerlingen helpen zich vaardigheden eigen te maken om getransformeerde eigentijdse spiritualiteit in hun eigen werkelijkheid te kunnen waarnemen, er de diepere zindimensies in te onderscheiden en open te staan voor het wonder dat in de werkelijkheid verscholen ligt. Het gaat om het bevorderen van de competentie om in het alledaagse de verplaatste en getransformeerde religiositeit te ontdekken in zijn verrassende betekenisgeving. Een competentie die verwoord kan worden als: kijken wat je doet, horen wat je zegt, horen wat de ander zegt, zien wat de ander doet en wat dat betekent voor die ander en voor jou.” (E.T. Alii, 2009, p. 110).

Centraal in deze benadering staat de actieve participatie van leerlingen zelf en de ontwikkeling van hun sensibiliteit voor de levensbeschouwelijke dimensie van het bestaan en hun eigen existentiële ervaringen. Docenten die vanuit deze benadering werken, pogen de leeromgeving zo in te richten “dat hun leerlingen ontvankelijk kunnen worden voor de expressie van existentiële ervaringen van zichzelf en die van anderen en voor de (religieuze) levensbeschouwelijke dimensies daarvan.” (E.T. Alii, 2009, p. 113). In het leerproces staan de ontwikkeling van de eigen levensbeschouwelijke identiteit van leerlingen en hun zoeken naar uiteindelijke zin centraal. Verhalen, symbolen, rituelen, religieuze overtuigingen et cetera uit levensbeschouwelijke tradities worden in dit leerproces ingebracht als bouwstenen voor leerlingen om voorlopige antwoorden te leren formuleren op de eigen levensvragen. De benadering ‘leren voor religie en religiositeit’ wil de andere drie benaderingen van religieuze educatie niet uitsluiten, maar juist in zekere zin integreren.

Meer specifiek verantwoordt Thom Geurts de basishandelingen vanuit een *sociaal-constructivistische* leertheorie en een *handelingsgerichte* vakdidactiek, waarin de diverse benaderingen die het vak godsdienst/levensbeschouwing rijk is, zijns inziens tezamen komen. In deze handelingsgerichte vakdidactiek staat zoals gezegd de leerling centraal als *handelende persoon die leert met het oog op handelen en door handelen* (Geurts, 2010, p. 27). De transformatie van de institutionele religie, die als een objectief systeem van overtuigingen werd beschouwd, naar een partiële identificatie met elementen uit levensbeschouwelijke tradities voor de opbouw van de eigen persoonlijkheid en ter inspiratie van het eigen handelen, kan vanuit deze optiek recht worden gedaan. Leerlingen zijn veelal niet meer gesocialiseerd in een bepaalde geloofstraditie, maar hebben wel belangstelling voor levensbeschouwelijke thema’s (Geurts, 2014, p. 17). Vanuit de handelingsgerichte vakdidactiek worden

levensbeschouwelijke thema's als *handelingsvelden* beschouwd en de inhouden van religieuze tradities als *instrumenten* voor concreet handelen.

Ook het religiebegrip als zodanig wordt vanuit deze benadering gedynamiseerd. Geurts verstaat religie namelijk als een *bepaalde manier van handelen*, namelijk met het oog op *uiteindelijke zin* (Geurts, 2012, p. 17). Levensbeschouwelijk onderwijs vanuit de basishandelingen wil leerlingen helpen te bepalen wat hun handelingen drijft en wat zij dus werkelijk van waarde achten. Leerlingen leren zo hun onderscheidingsvermogen te ontwikkelen om hun intenties af te stemmen op uiteindelijke zin. Vandaar dat de leerling als handelende persoon centraal staat binnen deze vakdidactische benadering. Handelingen zijn namelijk intentioneel van aard en weerspiegelen hetgeen je van waarde acht. Handelingen zijn dan ook impliciet of expliciet uitdrukking van een bepaald wereldbeeld en beogen bepaalde verlangens te verwerkelijken. Wie daadwerkelijk wil handelen overeenkomstig hetgeen hij van waarde acht, dient zijn vermogen situaties te beoordelen in het licht van uiteindelijke zin voortdurend te ontwikkelen.

Geurts stelt: “Religie, verstaan als het omgaan met de werkelijkheid vanuit het perspectief van uiteindelijke zin, hoort daarmee vanaf het begin bij handelen. Religie bezielt gedrag en doet handelen.” (Geurts, 2010, p. 25). Hij spreekt van een religieuze handeling in ruimere zin, zodra de waardedimensie van waaruit de handeling geschiedt, expliciet wordt gemaakt. Indien de handeling zich richt op het doorgeven of onderhouden van de relatie met het uiteindelijke, is er sprake van een religieuze handeling in engere zin. Hij benadrukt dat religieus handelen altijd *sociaal-cultureel handelen* is, daar waarden zijn ingebed in *waardegemeenschappen*. Wij bedenken waarden niet vanuit onszelf, maar internaliseren waarden die ons worden aangereikt en voorgeleefd door anderen. Het leren van religieuze handelingen is daarmee ingebed in communicatieve handelingen: “het uiten van betekenissen en het verstaan daarvan in taalhandelingen met anderen en mezelf.” (Geurts, 2010, p. 26). De vijf basishandelingen leren leerlingen niet alleen te ontdekken wat voor hen van waarde is, maar hun waarden ook naar elkaar toe te verwoorden, mede in relatie tot bestaande waardegemeenschappen.

Op deze wijze wordt dus afscheid genomen van een vorm van religieuze educatie waarbinnen leerlingen kennis moeten verwerven van religies, waarbinnen religies worden opgevat als *objectieve systemen*. Evenmin dient religieuze educatie echter opgevat te worden als louter de ontwikkeling van *levensbeschouwelijke subjectiviteit*.

Vanuit de handelingstheorie wordt religie beschouwd als ‘een handelingsveld waarbinnen mensen hun leefwereld *samen* opbouwen in het perspectief van uiteindelijke zin’ (Geurts, 2014, p. 20). Vanuit het sociaal-cultureel constructivisme bezien, is een handeling sociaal voordat hij individueel wordt. Pas in de interactie met anderen leren we onszelf begrijpen als een persoon die zelf intentioneel handelt en tegelijkertijd ook verantwoordelijkheid draagt.

Geurts vat zijn visie van een handelingsgerichte vakdidactiek daarom aldus samen: “We moeten in ons vak religieuze praktijken aanbieden die aansluiten bij het alledaagse leven van leerlingen, en zo de gereedschappen oefenen die in tradities gemunt zijn, maar die ook buiten de institutionele kaders van tradities om doorgegeven worden, bijvoorbeeld in het persoonlijk levensverhaal van mensen. Deze praktijken leer je door te doen, te snappen, te reflecteren, te verbeteren en opnieuw en anders te proberen.” (Geurts, 2014, p. 21). Godsdienst/levensbeschouwing wordt zo een *doe-vak*, waarin leerlingen leren waarderen, door zich existentieel te leren verhouden tot wat anderen in heden en verleden gedreven heeft om voor te leven. Want de meest alomvattende praktijk is het leven zelf. Het vak godsdienst/levensbeschouwing daagt leerlingen uit om *waardegericht te leven*. De docent en de leerlingen ondersteunen elkaar bij deze zoektocht, gevoed vanuit levensbeschouwelijke tradities. Vanuit deze optiek is het onmogelijk dat leerlingen zelf tijdens de lessen een gesloten boek blijven (Geurts, Th., z.d.).

Praktische toepassing: wat is rechtvaardigheid?

In deze paragraaf wordt geen concreet lesplan uitgewerkt over de waarde *rechtvaardigheid*, maar slechts enkele ideeën ter inspiratie gegeven. Uiteraard wordt de lezer uitgedaagd om zelf tot handelen over te gaan en te oefenen met het geven van lessen waarin leerlingen zich leren oefenen in de vijf basishandelingen.

Wanneer over het begrip ‘rechtvaardigheid’ vanuit de basishandelingen een les of lessen wordt vormgeven, dan is het zaak te beginnen bij concrete ervaringen van leerlingen, in plaats van dat diverse definities van rechtvaardigheid vooraf worden gegeven. Basishandeling één beoogt sensibiliteit te ontwikkelen, in dit geval dus voor wat als rechtvaardigheid wordt ervaren. Veelal is het echter gemakkelijker om eerst naar ervaringen van onrecht te vragen, om vervolgens te onderzoeken wat in dit concrete geval van onrecht rechtvaardigheid betekent. Een mogelijke eerste opdracht kan dus zijn dat leerlingen een ervaring van onrecht uit hun eigen leven in herinnering te roepen waarin volgens hen henzelf of anderen onrecht werd

aangedaan. Vraag hen deze situatie zo concreet mogelijk te beschrijven. Zo mogelijk wisselen ze deze ervaringen uit met medeleerlingen. Vervolgens beantwoorden ze de vraag hoe in deze situatie volgens hen gehandeld had moeten worden, wil er sprake zijn van *rechtvaardigheid*. Tot slot kan zo een begrip van rechtvaardigheid worden geformuleerd.

In basishandeling twee leren leerlingen onderkennen wat voor hen persoonlijk van waarde is. Je kunt leerlingen vragen de eigen beschreven ervaring van onrecht nogmaals te analyseren vanuit de vraag met welke andere waarden rechtvaardigheid voor hen samenhangt? Voorbeelden van beschreven ervaringen kunnen gaan over ouders die broertjes of zusjes ongelijk hebben behandeld, of over een docent die een leerling bestraft, terwijl die niet de directe aanstichter was van de onrust in de klas et cetera. Rechtvaardigheid gaat dan over *gelijke behandeling*. Tegelijkertijd kunnen sommigen juist ook ervaren hebben dat regels te rigide werden gehanteerd: 'Ik ben nog nooit te laat geweest. Vandaag was ik helaas maar iets te laat door overmacht. Maar toch moest ik mij melden van de docent. Dat vond ik onrechtvaardig!' Rechtvaardig handelen kan dus eventueel ook betekenen dat van een regel wordt afgeweken door andere factoren in een concrete situatie mee te laten wegen. Rechtvaardige handeling kenmerken zich door een bepaalde *redelijkheid*. En misschien gaat rechtvaardigheid helemaal niet altijd over gelijke behandeling, maar dienen de sterkste schouders juist de sterkste lasten te dragen. De onderliggende waarde is dan veeleer *solidariteit*. Of misschien betekent rechtvaardigheid juist dat iedereen krijgt wat hij of zij *verdient*: loon naar werken. Rechtvaardigheid lijkt hoe dan ook te maken te hebben met *erkenning* voor wat je doet en meer nog voor wie je bent. Of wellicht is zelfs dat niet waar, omdat de sterksten bepalen wat recht en onrecht is. Volgens het recht van de sterkste verdient het zwakkere wellicht geen enkele erkenning. Rechtvaardigheid heeft dan te maken met *macht*. Aan de leerlingen kan na een dergelijke verkenning van wat als rechtvaardigheid wordt ervaren, gevraagd worden welke 'definitie' van rechtvaardigheid hen het meeste aanspreekt en welke onderliggende waarden ze van belang achten.

Bij de derde basishandeling kan bijvoorbeeld Jezus' parabel van de arbeiders in de wijngaard worden ingebracht uit Mattheüs 20: 1-16. De arbeiders die de hele dag in de wijngaard hebben gewerkt krijgen het loon zoals was afgesproken. Maar zij die slechts het laatste uur hebben gewerkt, krijgen *hetzelfde* loon als zij die de hele dag in de zon hebben gezwoegd. Is dit wel rechtvaardig? Wordt hier het principe 'loon naar werken' niet geschonden? Welk nieuw perspectief geeft deze gelijkenis op het

begrip 'rechtvaardigheid'? Of lees de passage uit de Bergrede waarin Jezus zegt dat als iemand je slaat je hem niet moet terugslaan, maar je andere wang moet toekeren (Mattheüs 6:39). Rechtvaardigheid betekent niet 'een oog om een oog, een tand om een tand', aldus Jezus. Het gaat niet om vereffening. Uiteraard kunnen ook andere teksten en verhalen uit de joodse, christelijke of islamitische tradities worden gekozen waarin bijvoorbeeld het recht van armen, weduwen en wezen en vreemdelingen wordt bepleit. Tegelijkertijd hoeft er uiteraard niet enkel uit religieuze tradities geput te worden. Plato's ideeën over rechtvaardigheid kunnen evengoed worden ingebracht vanuit bijvoorbeeld zijn *Politeia*. Betekent rechtvaardigheid niet juist dat iedereen in de staat die rol moet innemen waarin iemand tot zijn recht komt? Zijn waarden als gelijkwaardigheid en democratie per se rechtvaardig? Komt eenieder niet meer tot zijn recht in een hiërarchisch geordende staat? Parallellen met het hindoeïsme zijn uiteraard eenvoudig te trekken. Begrippen als *dharma* en *karma* kunnen eveneens in het kader van rechtvaardigheid worden behandeld waardoor rechtvaardigheid belicht wordt vanuit een kosmische orde. Eveneens kunnen leerlingen geconfronteerd worden met het basale idee van rechtvaardigheid, zoals Nietzsche dit beschrijft in zijn *Genealogie der Moral* (GM II,8). Rechtvaardigheid wordt volgens hem geboren uit het besef van twee strijdende partijen dat er een machtsevenwicht is ontstaan. Verder strijden levert geen van beide iets op, behalve meer schade. Rechtvaardigheid is dan niet de meest verheven deugd, zoals bij Plato en Aristoteles het geval is, maar het inzicht van de mens als taxerend wezen die beseft dat vechten geen zin meer heeft. Kun je de ander niet onderwerpen, dan is het beter om tot een vergelijk te komen. Zo kan uit tal van denktradities geput worden om ervaringen van recht en onrecht door leerlingen te laten doordenken en zich te leren verhouden tot deze ingebrachte percepties van rechtvaardigheid.

In basishandeling 4 kunnen casussen uit de actualiteit worden ingebracht, zoals de #MeToo-kwestie, de vraag wie er bovenal moet opdraaien voor de kosten van de verduurzaming van de planeet, of straffen in ons land wel zwaar genoeg zijn, et cetera. Zeker ook in de bovenbouw kunnen casussen van recht en onrecht gezocht worden in beroepssectoren waarin leerlingen mogelijkwerijze werkzaam gaan worden. Deze casussen kunnen vanuit een ethische analyse verhelderd worden. Vervolgens is het weer de vraag hoe leerlingen zich tot de casus verhouden en wat zij in deze concrete situatie als rechtvaardig handelen beschouwen. Zij leren zo een beargumenteerd standpunt in te nemen vanuit hun eigen overtuigingen van rechtvaardig handelen in relatie tot uiteindelijke zin.

Door de vijfde basishandeling worden leerlingen uitgenodigd om na te denken over hoe zijzelf vaardiger kunnen worden in het doen van recht aan anderen, henzelf en hun leefwereld. Recht is iets dat moet geschieden, moet worden gedaan. Daarin kun je vaardiger worden, indien je je oordeelsvermogen leert aanscherpen. En tegelijkertijd dien je ook een juiste inschatting te maken van het krachtenveld binnen een bepaalde situatie. Welke belangen staan er op het spel? Waaraan dient volgens jou het meeste recht gedaan te worden? Wanneer heeft protest kans van slagen? Wanneer moeten wellicht andere wegen gezocht worden om ervoor te zorgen dat er recht geschiedt, indien er bijvoorbeeld sprake is van machtsmisbruik door meerderen? Hoe vorm je je eigen geweten en kun je verantwoord vanuit je waarden handelen? Leerlingen worden zo uitgedaagd om integer te handelen in de richting van het mogelijk goede.

Tot besluit

Thom Geurts – en in navolging van hem de handreikingen voor Godsdienst/levensbeschouwing als examenvak (Roumen, 2006/Huis (Red.), 2006) – biedt een handelingsgerichte vakdidactiek. Indien je als docent niet de leerstof, maar de leerling als het uitgangspunt beschouwt van levensbeschouwelijk leren, dan bieden de vijf basishandelingen een goede structuur voor je lesplannen. Deze basishandelingen zijn: *sensibiliteit ontwikkelen en tonen, het opsporen van persoonlijke waarden, je oriënteren op gemeenschappen en bronnen, ethisch en levensbeschouwelijk denken en communiceren en het trekken van consequenties uit je redenering*. Wat Geurts betreft is godsdienst/levensbeschouwing een praktisch vak. Leerlingen oefenen zich in deze vijf basishandelingen, waardoor zij leren onderzoeken, onderkennen en communiceren wat voor hen van waarde is in het perspectief van uiteindelijke zin. Op deze wijze ontwikkelen leerlingen in relatie tot elkaar, de eigen context en de verschillende levensbeschouwelijke tradities hun persoonlijkheid in levensbeschouwelijke zin.

Het werken vanuit de basishandelingen helpt je als docent om zinvolle, afwisselende lessen te ontwerpen, die leerlingen activeren om op betrokken wijze het gesprek met zichzelf, de medeleerlingen en stemmen uit de levensbeschouwelijke tradities aan te gaan. Indien leerlingen zich daadwerkelijk uitgedaagd weten om meer waardegericht te leven, zal de impact van de lessen godsdienst/levensbeschouwing daarbij zeer veel groter zijn dan enkel het vergaren van kennis over en inzicht in wereldreligies.

Literatuur ter verdere verdieping

Zoals hierboven beschreven, staat Geurts een handelingsgerichte vakdidactiek voor. Hij bekent zich in dit opzicht schatplichtig aan onder meer Antony Giddens' *Social*

Theory of Modern Sociology (1987). Ook verwijst hij met regelmaat naar werken van George Herbert Mead, bijvoorbeeld naar diens *Philosophy of the Act* (1938). Voor zijn opvattingen over leren vanuit sociaal-constructivistisch perspectief beroept Geurts zich veelal op het denken van Lev Vygotsky als ook op publicaties van James Wertsch, zoals op diens *Vygotsky and the Social Formation of Mind* (1985).

Waar het meer concreet zijn visie op levensbeschouwelijke educatie betreft, voelt Geurts zich verwant aan Aad de Jong, die stelt dat het in het leren van religie gaat om het deelnemen aan religieuze communicatieve handelingen. Ook noemt hij met kritische instemming Chris Hermans' werk *Participerend leren* (2001), alsmede het hermeneutisch-communicatieve model voor interreligieus leren van Joke Maex en Didier Pollefeyt. Tot slot mag het boek *Leren door handelen. Onderwijsvernieuwing in de klas* van Carel van Parreren (1983) niet onvermeld blijven.

Literatuur en bronnen

- E.T. Alii (2009). *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden*. Zoetermeer: Meinema.
- Geurts, Th. (2009). 'Leren onderbreken. Religieus leren in de context van verzakelijking in school en samenleving', in: R. te Velde/H. Goris (Reds.), *Levensbeschouwelijke vorming. Tussen filosofie en religie, annalen van het Thijmgenootschap* 97 (2009), aflevering 3, Nijmegen: Valkhof Pers, 88-111.
- Geurts, Th. (2010). 'Al doende leren waarderen.' In: *Narhex*, 10e jaargang, nr. 1, 24-28.
- Geurts, Th. (2012). 'De dans van de vakdidacticus. Kleine choreografie van de vakdidactische posities rond de lespraktijk.' In: *Narhex*, 12e jaargang, nr. 3, 13-19.
- Geurts, Th. (2014). 'Is religie een ding? De betekenis van transformatie van religie voor vakdidactiek.' In: *Narhex*, 14e jaargang, nr. 3, 15-22.
- Geurts, Th. (z.d.). 'Omgaan met bronnen.' Geraadpleegd van: <https://www.thomgeurts.nl/omgaan-met-bronnen/>
- Huis, G. (Red.). (2006). *Godsdienst/levensbeschouwing als examenvak. Handreiking*. Voorburg: Besturenraad, Concent en VGS/BGS.
- Roumen, T. (2006). *Godsdienst/levensbeschouwing als examenvak. Werkboek*. Den Haag: Bond Katholiek Beroeps- en Voortgezet Onderwijs.