

**Weerspiegeling van de meerstemmige samenleving in
levensbeschouwelijke en godsdienstige lesmethodes voor
bovenbouw op havo-vwo niveau**



Scriptie ter afsluiting van de master 'Religies in hedendaagse samenlevingen'
Begeleid door Prof. M. Frederiks en Prof. C. Bakker
Departement Religiewetenschap en Theologie/Faculteit Geesteswetenschappen
Universiteit Utrecht
Alisa Carmen van Kranen
Studentnummer 3232875
30 juni 2013

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 Inleiding	5
<u>Aanleiding</u>	5
<u>Selectie van de lesmethodes en onderzoeksvraag</u>	6
<u>Opbouw</u>	6
Hoofdstuk 2 Een beknopte weergave van de religieuze ontwikkelingen in Nederland	8
<u>Inleiding</u>	8
<u>Secularisatie</u>	8
<u>Religieus pluralisme</u>	10
Hoofdstuk 3: Visies op levensbeschouwelijk en godsdienstig onderwijs in Nederland	13
<u>Inleiding</u>	13
<u>Drie visies op levensbeschouwelijk en godsdienstig onderwijs</u>	13
<i>Visie 1: Een godsdienstwetenschappelijke benadering van godsdienst en levensbeschouwelijk onderwijs</i>	13
<i>Visie 2: Levensbeschouwing/godsdienst als morele opvoeding</i>	14
<i>Visie 3: Godsdienstige en levensbeschouwelijke vorming als overdracht van religieuze tradities</i>	15
<u>Toepassing van de visies ten behoeve van de analyse van lesmethodes</u>	15
Hoofdstuk 4: Aanpak van analyse methodes levensbeschouwing havo-vwo niveau bovenbouw	17
4.1 Inleiding	17
<u>Inspiratiebron</u>	17
<u>Uitgangspunten van <i>Tussen leuren en leren</i></u>	17
4.2 Methodiek en opbouw van de analyse van lesmethodes	18
<u>Omschrijving van de analyse</u>	18
<u>Methodiek van analyse</u>	18
<u>Leidraad voor de analyse</u>	20
<u>Wijze van verwerking</u>	20
<u>Verantwoording geselecteerde methodes</u>	21
Hoofdstuk 5 <i>Wegen van navolging</i>	22
5.1 Concept van <i>Wegen van navolging</i>	22
5.2 Doelstelling van <i>Wegen van navolging</i>	22
5.3 Opbouw van <i>Wegen van navolging</i>	22
5.4 Methode als geheel	23
5.5 Verscheidenheid binnen het christendom	23
5.6 Aandacht voor andersgelovigen en houdingen ten aanzien van andersgelovigen	24
5.7 Secularisatie	24
5.8 Rol van de Bijbel	25
5.9 Vorm van opdrachten (benadering van leerlingen)	26

5.10 Rol van Levensvragen	27
5.11 Samenvatting <i>Wegen van navolging</i>	28
Hoofdstuk 6 <i>Wegen van overgave</i>	29
6.1 Concept van <i>Wegen van overgave</i>	29
6.2 Doelstelling van methode <i>Wegen van overgave</i>	29
6.3 Opbouw van <i>Wegen van overgave</i>	29
6.4 Methode als geheel	30
6.5 Verscheidenheid binnen de islam	31
6.6 Aandacht voor andersgelovigen en houdingen ten aanzien van andersgelovigen	31
6.7 Secularisatie	32
6.8 Rol van de Koran	33
6.9 Vorm van opdrachten (benadering van leerlingen)	33
6.10 Rol van levensvragen	34
6.11 Samenvatting <i>Wegen van overgave</i>	35
Hoofdstuk 7 <i>Zinspelen deel 3 grenzeloos</i>	36
7.1 Concept van <i>Zinspelen deel 3 grenzeloos</i>	36
7.2 Doelstelling van methode <i>Zinspelen deel 3 grenzeloos</i>	36
7.3 Opbouw van <i>Zinspelen deel 3 grenzeloos</i>	36
7.4 Methode als geheel	38
7.5 Verscheidenheid tussen religies	38
7.6 Verscheidenheid binnen christendom	39
7.7 Verscheidenheid binnen islam	40
7.8 Aandacht voor andersgelovigen en houdingen ten aanzien van andersgelovigen	40
7.9 Secularisatie	42
7.10 Rol van de Bijbel	43
7.11 Rol van de Koran	44
7.12 Vorm van opdrachten (benadering van leerlingen)	45
7.13 Rol van Levensvragen	46
7.14 Samenvatting <i>Zinspelen deel 3 grenzeloos</i>	46
Hoofdstuk 8 <i>Perspectief voor de tweede fase</i>	48
8.1 Concept van <i>Perspectief voor de tweede fase</i>	48
8.2 Doelstelling van <i>Perspectief voor de tweede fase</i>	48
8.3 Opbouw van <i>Perspectief voor de tweede fase</i>	48
8.4 Methode als geheel	49
8.5 Verscheidenheid tussen religies	52
8.6 Verscheidenheid binnen religies	53
8.7 Aandacht voor andersgelovigen en houdingen ten aanzien van andersgelovigen	54
8.8 Secularisatie	55
8.9 Rol van heilige boeken	56
8.10 Vorm van opdrachten (benadering van leerlingen)	57
8.11 Rol van Levensvragen	59

8.12 Samenvatting <i>Perspectief voor de tweede fase</i>	60
Hoofdstuk 9 Vergelijkende analyse van lesmethodes	61
9.1 Aanpak van de analyse	61
<i>Opbouw van de analyse</i>	61
9.2 Benadering religieuze tradities	62
<i>Wegen van navolging</i>	62
<i>Wegen van overgave</i>	62
<i>Zinspelen deel 3 grenzeloos</i>	63
<i>Perspectief</i>	63
Samenvatting	64
9.3 Weerklinken van de meerstemmige samenleving	65
<i>Wegen van navolging</i>	65
<i>Wegen van overgave</i>	66
<i>Zinspelen deel 3 grenzeloos</i>	67
<i>Perspectief</i>	70
Samenvatting	72
<i>Levensbeschouwelijke tradities</i>	72
<i>Secularisatie</i>	72
<i>Inleving</i>	73
9.4 Vorm van overdracht	74
<i>Wegen van navolging</i>	74
<i>Wegen van overgave</i>	75
<i>Zinspelen deel 3 grenzeloos</i>	75
<i>Perspectief</i>	76
Samenvatting	76
<i>Vorm van overdracht</i>	76
<i>Veronderstelde voorkennis bij leerlingen</i>	77
Hoofdstuk 10 Conclusie	79
Bronnenlijst	82
<u>Geraadpleegde literatuur</u>	82
<u>Methodes ter analyse voor empirisch onderzoek</u>	83
<u>Websites</u>	83
Bijlage inzake aantal vermeldingen per levensbeschouwelijke traditie in de methode <i>Perspectief</i> van het thematisch onderdeel	84

Hoofdstuk 1: Inleiding

Aanleiding

Deze scriptie bestaat uit een eerste stap in een proces om de mogelijkheid te onderzoeken of parabels -die ingaan op religieus pluralisme- te gebruiken zijn in het voortgezet onderwijs voor lessen levensbeschouwing. Het is namelijk mijn overtuiging dat veelvoudig gebruik van parabels de toegankelijkheid en beleving van lessen als levensbeschouwing met betrekking tot religieus pluralisme zullen bevorderen en zodoende een positieve bijdrage zullen leveren tot verhoogde moraliteit (en naar ik hoop verhoogde verdraagzaamheid). Tevens heb ik het streven om zowel verschillen als overeenkomsten tussen religies kenbaar te maken tijdens de lessen levensbeschouwing, om op die manier een tegenwicht te bieden aan het groeiende onbegrip dat bestaat en groeit over en tussen religieuze gemeenschappen enerzijds (in het bijzonder tussen christendom en islam) en gesecculariseerden anderzijds in de Nederlandse samenleving.

Ik kom tot deze stelling doordat ik heb gemerkt dat vanaf het moment dat ik ben gaan studeren (sinds 2006) en ik me bewuster bezig hield met het nieuws, het me is opgevallen dat er wat betreft religies voornamelijk aandacht wordt besteed aan polemische onderwerpen en nauwelijks aan dialogen die leiden tot tolerantie. Naar mijn mening is het van belang dat initiatieven en aanzetten tot interreligieus dialoog meer belicht worden aangezien mensen anders een eenzijdig beeld krijgen van religies (alsof religies slechts stichters zijn van conflicten, terwijl eigenlijk vaak politieke verhoudingen de echte reden van conflict zijn). Door de eeuwen heen zijn er genoeg voorbeelden te vinden van personen die wel de nadruk leggen op de tolerante houding binnen een religieus pluralistische omgeving. Enkele willekeurige voorbeelden door de eeuwen heen zijn Ramon Lull (1232-1315), Nicolaus Cusanus (1401-1464), Gottfried Efraim Lessing (1729-1781) en Karen Armstrong (14 november 1944- heden).

Ik wil de religieus plurale samenleving op een zo'n 'veelzijdig' mogelijke manier neerzetten. Tegelijk wil ik dat leerlingen via de parabels zich bewust worden van verschillende houdingen ten aanzien van religieus pluralisme en er zelf ook over gaan nadenken en een mening over vormen. Ik ben van mening dat zo'n soort methode vooral effectief is vanaf de bovenbouw. Daarachter schuilt de gedachte dat leerlingen vanaf de leeftijd dat ze in de bovenbouw zitten in staat beginnen te zijn om te abstraheren. Volgens Piaget maken jongeren aan het begin van de adolescentieperiode drie ontwikkelingen door met betrekking tot hun denken. Deze bestaan uit: abstract leren denken, hypothetisch-deductief denken (als...dan redeneringen) en combinatorisch denken (combinaties van aparte elementen nagaan). Vanaf de adolescentie beginnen ze dan ook opinies en ideeën te vormen over onder meer moraal en religie.¹

Pas als de leerlingen meer kunnen abstraheren in hun denken, kan er naar mijn mening effectief gebruik worden gemaakt van parabels. Met behulp van parabels wordt geprobeerd om indirect invloed uit te oefenen op het gedrag van mensen door voorbeelden van vergelijkbare situaties te geven. Via parabels wordt het mogelijk om een gevoelig onderwerp toch bespreekbaar te maken en wordt tegelijk voorkomen dat men pijnlijke of bedreigende situaties ervaart. Men voelt zich immers niet aangevallen of in zijn eer aangetast doordat het

¹ de Wit J. (2004), *Psychologie van de adolescentie*. Basisboek, HBUitgevers : pagina 51, 52

verhaal niet over zichzelf maar over iemand anders gaat. Het is de bedoeling dat uit de verhalen, voorbeelden en spreekwoorden de rode draad (moraal) wordt gehaald en gaat dienen als leidraad voor eigen gedrag. Dit vergt dus zeker een bepaald abstractieniveau van de leerlingen.²

Voordat ik het bovenstaande kan gaan onderzoeken en uittesten is het noodzakelijk te bekijken hoe tegenwoordig invulling wordt gegeven aan het vak levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs. In deze scriptie ga ik me daarom richten op de manier waarop lesmethodes aandacht besteden aan de meerstemmige samenleving in Nederland aangezien de lesmethodes de basis vormen van lessen in het voortgezet onderwijs. Ik ben me er namelijk van bewust dat de Nederlandse samenleving niet alleen te maken heeft met religieus pluralisme maar ook met een secularisatieproces.

Selectie van de lesmethodes en onderzoeksvraag

De methodes die in dit onderzoek worden geanalyseerd moesten voldoen aan een tweetal criteria. Een eerste criterium is dat het lesmethodes betreft die gebruikt worden in de bovenbouw op havo-vwo niveau. Dit vanwege eerdergenoemde redenen. Een ander criterium is dat er in ieder geval aandacht wordt gegeven aan de twee religieuze tradities die tegenwoordig prominent aanwezig zijn (en het vaakst in het nieuws ter sprake komen) in Nederland: christendom en islam.

Hierdoor kwam ik uit op de volgende drie lesmethodes die ik zal analyseren: *Wegen van navolging* en *Wegen van overgave* (Jongeneelen C. (red), (2004), ThiemeMeulenhoff); *Zinspelen deel 3 grenzeloos* (van Iersel J. (2010), Damon); *Perspectief voor de tweede fase* (Brokerhof D. e.a. (2007), ThiemeMeulenhoff).

Ik wil er achter komen hoe deze methodes de religieus plurale en tegelijk seculiere samenleving weergeven via hun lesboeken. Hiertoe wil ik onderzoeken of de gehanteerde methodes uitgaan van een normatief (qua kennis, conceptualiteit) perspectief vanuit één religieuze traditie of dat juist wordt uitgegaan van een steeds verder gaande seculariserende maatschappij waarin weer religieus vocabulaire moet worden aangeleerd. Doel is in kaart te brengen hoe de meerstemmige samenleving gepresenteerd wordt in deze lesmethodes van het levensbeschouwelijk voortgezet onderwijs, waarbij ik onder meerstemmigheid versta de diversiteit op levensbeschouwelijk terrein waarbij zowel aandacht is voor religieus pluralisme als voor het openstaan voor ontwikkelingen in de huidige samenleving, zoals secularisatie.

De hoofdvraag luidt derhalve:

Hoe wordt de meerstemmige samenleving -waarbij zowel sprake is van religieus pluralisme als secularisatie- gepresenteerd in de methodes Wegen van navolging/Wegen van overgave, Zinspelen deel 3 grenzeloos en Perspectief voor de tweede fase.' - bestemd voor bovenbouw levensbeschouwelijk voortgezet onderwijs op havo-vwo niveau?

Opbouw

Alvorens de methodes te kunnen analyseren wordt eerst een aantal begrippen en theorieën beknopt behandeld die een hoofdrol spelen in deze scriptie. Het gaat om de begrippen

² Pinto D. (2004), *Interculturele communicatie, conflicten en management*, Bohn Stafleu Van Loghum: pagina 65

secularisatie en religieus pluralisme als gedefinieerd door Charles Taylor³ en Heleen Maat⁴. Daarnaast wordt er in dit kader gebruik gemaakt van in het boek *The changing religious landscape of Europa* behandelde theorieën, geschreven door Hans Knippenberg⁵. Hoofdstuk 2 zal een beknopte weergave geven van de religieuze ontwikkelingen in Nederland met betrekking tot deze begrippen. Daarnaast zal in hoofdstuk 3 worden ingaan op drie visies van levensbeschouwelijk en godsdienstig onderwijs in Nederland die betrekking hebben op religieus pluralisme en/of secularisatie. Deze visies vormen de basis voor de vergelijkende analyse van de geselecteerde lesmethodes.

Hoofdstuk 4 is een meer methodisch hoofdstuk waarin kort wordt weergegeven hoe de geselecteerde lesmethodes zijn gezocht en onderzocht. Hier wordt ingegaan op hetgeen is gebruikt als inspiratiebron, selectiecriteria, omschrijving (en interpretatie) van de analyse en (vragenlijst)leidraad in de vorm van onderzoeksvragen voor de analyse.

In de hoofdstukken 5 tot en met 8 wordt iedere lesmethode apart uitgewerkt, waarbij opgemerkt dat de tot één serie behorende boeken *Wegen van navolging* (gericht op christendom) en *Wegen van overgave* (gericht op islam) in aparte hoofdstukken worden behandeld. Enerzijds gezien de omvang en anderzijds om te bezien of de auteurs beide religies op een consistente wijze benaderen en uitwerken. De resultaten van deze hoofdstukken vormen, tezamen met voorbeelden uit de lesmethodes, de informatiebron voor de vergelijkende analyse van hoofdstuk 9. Dit op basis van de in hoofdstuk 3 geformuleerde vragen voortkomend uit de drie geselecteerde visies op levensbeschouwelijk en godsdienstig onderwijs in Nederland.

De scriptie wordt afgesloten met de conclusie (hoofdstuk 10).

³ Taylor C. (2010), *Een seculiere tijd*, Lemniscaat

⁴ Maat H. (2009), *Religious diversity, intelligibility and truth: an inquiry into epistemological and theological aspects of religious pluralism*, Zoetermeer, Boekencentrum Academic

⁵ Knippenberg H. (2005), *The changing religious landscape of Europe*, Amsterdam: Het Spinhuis

Hoofdstuk 2 Een beknopte weergave van de religieuze ontwikkelingen in Nederland

Inleiding

Grofweg is volgens Knippenberg vanaf 1555 een vijftal ontwikkelingen te onderscheiden die invloed hebben gehad op de religieuze ontwikkeling in Europa en dus ook in Nederland. Het gaat hierbij om de navolgende zaken: geografische verdeling, verlichting, opkomst socialisme, immigratie en proces van secularisatie. De geografische verdeling van religie in Europa werd grotendeels bepaald door uitvoering te geven aan het *cuius region, eius religio* principe (resultante van de Augsburgse vrede, 1555, en hersteld met de Vrede van Münster en Osnabrück, 1648).

Met de Verlichting kwam er een steeds verder gaande scheiding tussen kerk en staat.

Door de opkomst van het socialisme in het laatste kwart van de 19^e eeuw werd het protest tegen de gevestigde kerk en haar elite verder aangewakkerd. Vanaf de jaren '60 van de 20^e eeuw werd Europa door stijgende immigratie steeds meer religieus pluralistisch.

Tegelijkertijd versnelde het proces van secularisatie juist bij de autochtone Europeanen door de toegenomen welvaart en de steeds verder gaande individualisering van de maatschappij.⁶

Door al deze ontwikkelingen is het Europa van de 21^e eeuw een landschap geworden van contrasterende religieuze ontwikkelingen. Aan de ene kant is er sprake van toenemende secularisatie (afnemend christendom), aan de andere kant van religieuze opleving (toename van immigrantenreligies met name de islam en niet-Westers christendom). Daarnaast geldt dat door de opkomst van het fundamentalisme, terroristische aanslagen en de inval in Afghanistan en Irak, de relaties tussen verschillende religies op scherp zijn komen te staan, omdat het Westen in de internationale verhoudingen toch nog vaak wordt geïdentificeerd met het Christendom. Tenslotte geldt dat door de voortgaande uitbreiding van de EU er vragen opkomen over de religieuze fundering van Europa en geografische grenzen.⁷

Nederland is één van de meest gesecculariseerde landen in Europa. Echter blijkt dat sinds de jaren 60 van de vorige eeuw islam (en in mindere mate hindoeïsme) deel is geworden van de Nederlandse samenleving. Volgens Knippenberg (2005) is de traditionele religieuze situatie van Rooms Katholieken, verschillende vormen van Protestantisme en een kleine Joodse gemeenschap vervangen door een plurale, multiculturele en multireligieuze samenleving van christenen, moslims, hindoes en niet-kerkelijk gebonden mensen.⁸ Hieronder zal ik kort twee kernbegrippen rond de meerstemmige Nederlandse samenleving - secularisatie en religieus pluralisme - behandelen.

Secularisatie

Het concept secularisatie kent verschillende aspecten; prominente dimensies zijn o.a. verdwijning, verval en verandering in geloofsomstandigheden. De politieke filosoof Charles Taylor houdt zich in zijn boek *Een seculiere tijd* met name bezig met het veranderingsaspect. In de moderne tijd gaat het volgens Taylor namelijk niet zozeer om verval, maar eerder om de nieuwe positionering van het heilige of het spirituele in relatie tot (nieuwe vormen van)

⁶ Knippenberg H., a.w.: pagina 1 en 2

⁷ Knippenberg H., a.w.: pagina 2

⁸ Knippenberg H., a.w.: pagina 10

het individu en het maatschappelijk leven, die nu zijn ontstaan. Er kunnen dus nieuwe religieuze vormen ontstaan. In zijn inleiding onderscheidt hij drie interpretaties van secularisatie. De eerste interpretatie luidt dat religie of de afwezigheid ervan grotendeels een privézaak is geworden. Een tweede interpretatie is dat religie niet meer, als voorheen, een aspect vormt dat verweven is met elk domein uit de samenleving. Het komt erop neer dat de openbare ruimten zijn ontdaan van God of van elke verwijzing naar een ultieme werkelijkheid. Taylor gaf zelf ook een derde interpretatie die zich richt “[...] *op de omstandigheden waarin geloof zich voordoet. In deze zin bestaat de overgang naar seculariteit onder andere uit een stap uit een samenleving waarin het geloof in God niet ter discussie staat, en zelfs onproblematisch is, naar een samenleving waarin het wordt opgevat als één keuzemogelijkheid naast andere, en vaak niet de gemakkelijkste.*”⁹ De keuze om te geloven vormt dus één menselijke mogelijkheid naast andere. Voor deze scriptie zal ik de drie door Taylor gehanteerde interpretaties van secularisatie aanhouden.¹⁰

Volgens Knippenberg zien de meeste studies van 1950-1980 een afname van religieuze binding of uitoefening. Dit geldt volgens Knippenberg vooral in Oost-Europa, maar ook in West-Europese landen als Frankrijk, Nederland en Duitsland. De secularisatiethese uit deze periode ziet secularisatie als gevolg van de modernisering van Westerse samenlevingen als een onomkeerbaar proces.¹¹

Het verdwijnen van sociale religiositeit wil echter, zoals Taylor al aangaf, niet zeggen dat op individueel niveau religie ook verdwijnt. Knippenberg ziet religie als het ware privatiseren, wat aansluit op de eerste betekenis gegeven door Taylor. Het blijft bestaan in een andere vorm. In deze context behoort volgens Knippenberg de stelling van Grace Davie: “believing without belonging”. Hiervoor raadpleegde hij het door Davie geschreven werk *Religion in Britain since 1945: Believing without Belonging*, Blackwell 1994. Net als de Franse sociologe Danièle Hervieu-Léger benadert zij, volgens Knippenberg, religie als een collectieve herinnering. Hiervoor verwijst hij naar *La religion pour mémoire*, Paris: Le Cerf 1993. Samenlevingen zijn niet minder religieus door toenemende rationaliteit maar doordat men steeds minder goed dit collectieve geheugen kan vasthouden.¹²

Door blijvende betekenis van religie in veel delen van de wereld, hebben sommige voorstanders van de secularisatiethese hun theorievorming over het secularisatieproces bijgesteld. Vanuit empirisch oogpunt is de secularisatiethese op de volgende 4 punten bekritiseerd. Johannes Adrian Verweij geeft een overzicht van de belangrijkste kritiekpunten:

1. In de Westerse wereld komen nog steeds nieuwe religieuze bewegingen en vormen van religiositeit op.
2. Op mondiaal niveau is er een opkomst van fundamentalisme.
3. Historisch gezien is er geen lineair verband tussen modernisering en secularisering.
4. Er zijn opvallende verschillen in de mate van secularisering tussen de Westerse landen.¹³

⁹ Taylor C., a.w.: pagina 43

¹⁰ Taylor C., a.w.: pagina 41-44

¹¹ Knippenberg H., a.w.: pagina 3

¹² Knippenberg H., a.w.: pagina 3 en 4

¹³ Knippenberg H., a.w.: pagina 4

Verweij, als in Knippenberg, legt uit dat de mate van secularisatie met een drietal factoren te maken kan hebben: modernisatie, religieuze marktstructuur en de nationale cultuur.¹⁴

Met modernisatie duidt Verweij op economische modernisatie en ontwikkeling van de verzorgingsstaat. Economische groei en groei van de verzorgingsstaat zorgen er voor dat de maatschappij meer seculariseert. Religie als vangnet wordt minder opportuun.

Een ander aspect dat bijdraagt aan secularisatie, aldus Verweij, is de groter wordende competitie op de religieuze markt, iets dat hij samenvat met het begrip 'religieuze marktstructuur'. Bij religieuze marktstructuur valt er te denken aan religieus pluralisme, kerk-staat relatie en het dominerende geloof. Religieuze betrokkenheid groeit, aldus Verweij, naar mate er een grotere religieuze competitie mogelijk is.

Een derde aspect dat bijdraagt aan de secularisatie, als dus Verweij, is het aspect van de nationale cultuur. Nationale cultuur betreft vermijding van onzekerheid en individualisme/collectivisme. Daar waar vermijding van onzekerheid sterk heerst zal de religieuze betrokkenheid hoger zijn aangezien religie zekerheid biedt. Hoe individualistischer een land is, aldus Verweij hoe meer secularisatie gestimuleerd wordt aangezien religie dan een vrije keuze is van het autonome individu.¹⁵

Deze theorie van Verweij kent wel kanttekeningen onder meer gegeven door José Casanova¹⁶ en David Martin¹⁷. Casanova, als in Knippenberg, laat zien dat de religieuze markttheorie niet overal toepasbaar is op Europa. Als voorbeeld geeft hij Ierland en Polen waar een sterk monopolistische situatie heerst maar de religiositeit juist hoog is.¹⁸ Martin verklaart de hoge religiositeit in deze landen door te stellen dat beide cultureel onderdrukt zijn geweest door een overheersende macht.¹⁹ Religie was toen belangrijk voor de nationale identiteit en daarom (nog) sterk aanwezig.²⁰

Al met al kan worden gesteld dat secularisatie niet meer is weg te denken uit de huidige maatschappij. Zeker niet als men uitgaat van de interpretatie dat religie één van de vele menselijke mogelijkheden is. Het is niet meer iets wat onlosmakelijk verbonden moet zijn met ieder (werelds) domein, maar het is een keuze geworden. Ten aanzien van deze scriptie vraag ik mij af in hoeverre en op welke wijze het zogenaamde veranderingsaspect, wat door secularisatie teweeg wordt gebracht, behandeld wordt in de godsdienstig/levensbeschouwelijke methodes van het voortgezet onderwijs voor havo/vwo bovenbouw.

Religieus pluralisme

Knippenberg stelt dat de stijgende mondiale mobiliteit en globalisering, zorgen voor toenemende immigratie. Hierdoor verandert de oorspronkelijke religieuze samenstelling van Europese naties en groeit het religieus pluralisme binnen Europa. De verspreiding en groei van christelijke stromingen zoals het Pentecostalisme en andere charismatisch-evangelische bewegingen kunnen ook gelinkt worden aan de globalisering.²¹

¹⁴ Knippenberg H., a.w.: pagina 6

¹⁵ Knippenberg H., a.w.: pagina 6

¹⁶ Casanova J, (2001) 'Religion, the new millennium, and globalization'. *Sociology of Religion*, deel 62

¹⁷ Martin D., (1978) , *A general theory of secularization*, Oxford Basil Blackwell

¹⁸ Casanova J. , a.w.: pagina 426

¹⁹ Martin D., a.w.: pagina 55-56

²⁰ Knippenberg H., a.w.: pagina 7

²¹ Knippenberg H., a.w.: pagina 7

Heleen Maat stelt in haar proefschrift dat sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw de term religieus pluralisme is opgekomen. Deze benaming houdt in dat de religieuze tradities van gelijke waarde zijn (met betrekking tot hun waarheidsuitspraken) en voldoen aan vergelijkbare functies in de levens van de gelovigen, wat volgens Maat de twee belangrijkste kenmerken van religieus pluralisme zijn. Daarbij delen de religies een gelijke oriëntatie ten aanzien van een transcendente werkelijkheid of een religieus geïnspireerd ethisch ideaal.²²

Maat staat in haar proefschrift kort stil bij de volgende vertegenwoordigers van het religieus pluralisme: John Hick, Wilfred C. Smith, Paul F. Knitters en David J. Krieger. Deze aanhangers benaderen ieder vanuit de eigen invalshoek religieus pluralisme. Hieronder een beknopt overzicht van de verschillende visies op religieus pluralisme ter illustratie van de verschillende posities en om aan te geven dat iedere invalshoek eigen kenmerken met zich meebrengt.²³

John Hick, als in Maat, stelt dat alle religies alternatieve verlossingswegen naar redding, bevrijding en levensvervulling zijn. Hij maakt hierbij onderscheid tussen een goddelijke werkelijkheid die transcendent is en de vele percepties van het transcendente. Deze percepties zijn volgens Hick geconceptualiseerd in verschillende religieuze tradities. Wilfred Smith, als in Maat, focust zich op de historische relaties tussen religieuze tradities. Deze benadering laat zien dat religies zich in constante interactie met elkaar hebben ontwikkeld en daardoor als eenheid moeten worden gezien. Hij maakt hierbij een onderscheid tussen 'faith' en 'beliefs'. 'Beliefs' ervaart hij als gebonden aan de culturele en historische context, terwijl 'faith' de universele religieuze houding is welke in iedere religieuze traditie te vinden is. Daarmee is volgens Smith 'faith' absoluut van aard (de kern) en 'beliefs' relatief (cultuur gebonden).

Paul Knitter, als in Maat, stelt dat alle religies gericht zijn op een ethisch ideaal van rechtvaardigheid en bevrijding. Bij zijn visie is er sprake van een sterk verband met de armen en onderdrukten. Hij denkt dat religies samen zouden moeten gaan en gezamenlijk moeten streven naar een betere wereld.

Tot slot concentreert David Krieger, als in Maat, zich met name op de religieuze praktijken. De religies zijn in zijn ogen verschillend maar staan toch in een continue relatie aangezien mensen één en dezelfde wereld delen. Men moet zich daarom volgens hem focussen op de praktijk van het samenleven waarin elke religie haar plaats dient te krijgen.²⁴

Er bestaan dus vele manieren om religieus pluralisme te benaderen. Heleen Maat stelt uiteindelijk dat religieus pluralisme volgens haar in feite een sociaal-ethische benaming is die een inschatting geeft van de situatie: een groeiende religieuze diversiteit waarbij niet één bepaalde religieuze traditie op het spel staat en niet één religie superieur is aan de ander. De tradities moeten volgens Maat worden beschouwd als tradities van gelijke waarde.²⁵

Hoe religieus pluralisme wordt gedefinieerd brengt consequenties met zich mee aangezien iedere invalshoek de eigen kenmerken kent, zoals aangegeven. Het is daarom belangrijk weer te geven vanuit welk perspectief pluralisme wordt ingekaderd. In het kader van deze

²² Maat H., a.w.: pagina 11

²³ Maat H., a.w.: pagina 13

²⁴ Maat H., a.w.: pagina 13 en 14

²⁵ Maat H., a.w.: pagina 12-13

scriptie richt ik mij op de sociaal-etnische benadering van Maat waarbij de nadruk wordt gelegd op de gelijkwaardigheid van verschillende tradities. Met betrekking tot de methodes wil ik gaan kijken in hoeverre religies op een gelijkwaardige manier worden gepresenteerd of dat de methodes één religieuze traditie op het spel zet of superieur plaatst ten opzichte van een andere traditie.

Hoofdstuk 3: Visies op levensbeschouwelijk en godsdienstig onderwijs in Nederland

Inleiding

Visies op levensbeschouwelijk en godsdienstig onderwijs zijn bepalend voor de praktijksituatie. Via een visie wordt er invulling gegeven aan de praktijk. Dit hoofdstuk vormt het instrument voor mijn vergelijkende analyse die behandeld wordt in hoofdstuk 9. Bij het analyseren zal ik bezien of, in welke mate en op welke manier de drie hieronder beschreven visies - levensbeschouwelijk onderwijs als godsdienst, als morele opvoeding en als overdracht van religieuze tradities - expliciet dan wel impliciet aanwezig zijn bij de lesmethodes. Ik heb voor deze drie visies gekozen aangezien ze alle drie op een eigen manier ingaan op religieus pluralisme en/of secularisatie.

Deze drie visies zijn afkomstig uit een tweetal boeken. Allereerst het boek *Godsdienstpedagogiek* (2009) van de hand van een schrijverscollectief gevormd door tien NGPG²⁶ leden onder de fantasienaam E.T. Alii. Het vormt een Nederlandstalig handboek voor het vakgebied godsdienstpedagogiek dat ingaat op actuele thema's zoals religieus leren in diverse contexten, de rol van religie en religiositeit in de huidige samenleving etc. Het boek heeft als doel inzicht te willen geven in lopende discussies die in de godsdienstpedagogiek aan de orde zijn.²⁷

Ten tweede het boek *Levensbeschouwelijk leren samenleven* (Opvoeding, Identiteit & Ontmoeting, 2006) wat een bundel vormt waarin de expertise van zestien onderzoekers bijeen is gezet. Ook hier is de invalshoek godsdienst pedagogisch van aard. Hier heeft men als doel gesteld aandacht te geven aan de vorming van godsdienstigheid of levensbeschouwelijkheid als geïntegreerd levensaspect van het kind en de jongere op school.²⁸

Na beknopt een theoretisch kader te schetsen heb ik bij geselecteerde delen van de theorie, vragen geformuleerd die later in de scriptie aanbod komen.

Drie visies op levensbeschouwelijk en godsdienstig onderwijs

Visie 1: Een godsdienstwetenschappelijke benadering van godsdienst en levensbeschouwelijk onderwijs

Tegenwoordig doet zich een ontwikkeling voor op het gebied van godsdienstonderwijs of levensbeschouwelijke vorming waarbij de godsdienstwetenschappelijke benadering van religie meer centraal staat. De godsdienstwetenschappelijke benadering van godsdienst- en levensbeschouwelijk onderwijs houdt zich vooral bezig met de vraag hoe religie en verschillende religieuze tradities in opvoeding en onderwijs het beste gerepresenteerd kunnen worden. Het gaat er in godsdienstonderwijs –volgens pedagoog Robert Jackson- niet om dat kinderen geïntroduceerd worden in de eigen traditie of dat de religieuze ontwikkeling gestimuleerd wordt. Volgens Jackson, als in Alii, is het belangrijk dat leerlingen verschillende tradities leren kennen en anders gelovigen leren verstaan. Op die manier kan een open en respectvolle houding ontstaan ten opzichte van religieuze tradities en anders

²⁶ Het Nederlands Godsdienstpedagogisch Genootschap

²⁷ Alii E.T. (2009), *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden*, Uitgeverij Meinema: pagina 7-9

²⁸ Miedema S. (ed.) (2006), *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding, Identiteit & Ontmoeting*, Uitgeverij Meinema: pagina 7

gelovigen. Het is bij deze benadering van belang, aldus Jackson, dat men de theologie van de verschillende godsdienstige en religieuze tradities bestudeert.²⁹ Drie doeleinden staan hierbij centraal:

- a) *Leerlingen verstaan de 'grammatica'- de taal en het grotere symbolische betekenisstelsel – van verschillende religies en dienen daarbij de interpretatieve vaardigheden te ontwikkelen om tot een dergelijk verstaan te kunnen komen.*
- b) *Leerlingen moeten kritische vaardigheden ontwikkelen, waarmee ze kritisch kunnen kijken naar vraagstukken rond de representatie en interpretatie van religies en naar vraagstukken van waarheid en zin.*
- c) *Leerlingen zijn op basis van de verrichte interpretatieve activiteiten in de klas in staat tot zelf-reflectie en tot een dieper zelfverstaan.³⁰*

Visie 2: Levensbeschouwing/godsdienst als morele opvoeding

Joop Berding³¹ stelt dat onderwijs niet slechts een instrument is om kennis, vaardigheden en morele overtuigingen van het subject (volwassene, opvoeder, leerkracht) naar het object (kind, leerling) over te brengen. Het is tevens een omgeving waar moraliteit sociaal wordt geconstrueerd.³² Moraliteit en moreel handelen zijn sterk verbonden met betekenisverlening. De taal waarin morele oordelen en overtuigingen gedacht en uitgesproken worden is hierbij van belang volgens pedagoog John Dewey, als in Miedema. De mens heeft via taal veel mogelijkheden tot zijn beschikking om kennis, inzichten, overtuigingen en oordelen te verwoorden. Door ervaringen (via taal) met anderen te delen tot ze gemeenschappelijk bezit worden, ontstaat er cultureel erfgoed. Via communicatie wordt er tijdens de morele opvoeding gezamenlijk moraliteit tot stand gebracht.³³

Het is onvoldoende voor de bevordering en ontwikkeling van sociale en morele competenties van jongeren, om lessen slechts af te bakken en voor te structureren. Als uitgangspunt zou het dagelijks leven van jongeren moeten worden genomen. Jongeren moeten volgens Dewey³⁴, als in Miedema, de mogelijkheid krijgen om de sociale situatie, waar ze zich in bevinden, te leren interpreteren en te verbinden met het brede sociale leven. Er zou vanuit het onderwijs een verbinding moeten ontstaan tussen moraliteit en hetgeen wat jongeren buiten school ervaren. Naast het laten opdoen van ervaring zou ook het sociale aspect van moreel handelen betrokken moeten worden in het onderwijs. Hier komt sturing en stimulatie van de leerkracht bij kijken om het handelen van de jongere zo te vormen dat het maatschappelijk gezien leidt tot wenselijke doelen. De school functioneert dan als een soort spiegel van waardevolle elementen uit de samenleving.³⁵

Joop Berding acht het de taak van de school om de jongeren een breder perspectief te bieden op de wereld dan ze van thuis uit hebben meegekregen. Dit doet de school onder

²⁹ Alii E.T., a.w.: pagina 184-187

³⁰ Alii E.T., a.w.: pagina 187

³¹ Joop Berding is verantwoordelijk voor het artikel 'Morele opvoeding bij Dewey, Korczak en Arendt', als opgenomen in Miedema S., a.w.: pagina 39-52.

³² Miedema S. (ed.), a.w.: pagina 40

³³ Miedema S. (ed.); a.w.: pagina 41-42

³⁴ Dewey J., 'Ethical principles underlying education', in: J.-A. Boydston (ed.), John Dewey, (1972a) *The Early Works*. Volume 5, Carbondale & Edwardsville, Southern Illinois University press: pagina 72 en 83

³⁵ Miedema S. (ed.), a.w.: pagina 44

meer via leerinhouden, werkwijzen en voorbeeldgedrag die door de geschiedenis heen steeds veranderen, aangezien de waardevolle elementen uit de samenleving door de tijd heen veranderen. Er moet worden geprobeerd om alle stemmen uit de samenleving te doen weerklinken in het onderwijs om op die manier zo goed mogelijk de wereld te representeren op een voor jongeren overzichtelijke, toegankelijke en begrijpelijke manier. Jongeren wordt geleerd hoe ze over hun eigen grenzen (belevingswereld) heen kunnen stappen en zich kunnen inleven in medeburgers en anderen de ruimte geven hun perspectief uit te spreken. Dit kan pas als er een dialoog vanuit meerdere perspectieven mogelijk is. Door de ogen van de ander kijken kan dan zorgen voor een verrijking, maar zal tegelijk met pijn gepaard gaan doordat gerealiseerd wordt dat de eigen belevingswereld slechts één van vele is.³⁶

Visie 3: Godsdienstige en levensbeschouwelijke vorming als overdracht van religieuze tradities

Religie wordt in deze tijd onder meer beïnvloed door individualisering en de-institutionalisering van de samenleving. Dietrich Benner, als in Alii, schreef een artikel waar hij drie vormen van overdracht beschreef: “behoudende, veranderende en innovatieve overdracht.” Met *behoudende overdracht* wordt bedoeld dat een traditie wordt overgedragen aan een generatie zonder dat de traditie echt gewijzigd wordt. *Veranderende overdracht* heeft betrekking op zowel continuïteit als verandering. Deze vorm wordt onder meer onderwezen op scholen alwaar de jongeren worden voorbereid op de moderne samenleving welke erg dynamisch is. De overdracht verandert doordat de omstandigheden veranderen, maar ook doordat tradities veranderen en zich vernieuwen. Bij deze vorm van overdracht zijn uitwisseling, ontmoeting en dialoog erg belangrijk. De derde vorm van overdracht, *innovatie*, gaat in op de trend dat vaak de inhoud van een speciale traditie of praktijk alleen nog binnen speciale en geïsoleerde praktijken kan worden gevonden. Daardoor maakt het geen deel meer uit van de ervaring van alle dag en gaan tradities uiteindelijk verloren waardoor een zogenaamde *cultuur van amnesie ontstaat*. Via deze vorm van overdracht is het de bedoeling dat tradities weer toegankelijk worden gemaakt. Wat men precies in schoolverband moet doen om te voorkomen, dat tradities verloren gaan is geen eenduidig antwoord voorhanden. Er zijn wel enkele mogelijkheden te noemen zoals bijvoorbeeld om kerken, moskeeën, synagogen en tempels een vernieuwde en participatieve rol te laten invullen als partners voor scholen om leerlingen tradities bij te brengen (teneinde de tradities niet in de vergetelheid te laten raken). Deze instanties zouden bijvoorbeeld steun kunnen bieden door scholen te adviseren bij de keuze van leerstof voor levensbeschouwelijke/godsdienstige vorming van leerlingen.³⁷

Toepassing van de visies ten behoeve van de vergelijkende analyse van lesmethodes

Op grond van deze visies op het levensbeschouwelijk en godsdienstig onderwijs formuleer ik hieronder een aantal vragen met betrekking tot de te analyseren methodes. Hieronder verwoord ik waar ik mijn aandacht op zal richten tijdens de vergelijkende analyse van de lesmethodes.

1. Volgens Jackson, als in Alii, is het belangrijk dat leerlingen verschillende tradities leren kennen en anders gelovigen leren verstaan. Op die manier kan een open en respectvolle houding ontstaan ten opzichte van religieuze tradities en anders

³⁶ Miedema S.; a.w.; pagina 46-49

³⁷ Alii E.T., a.w.: pagina 191-195

gelovigen. Het is bij deze benadering van belang dat men de theologie van de verschillende godsdienstige en religieuze tradities bestudeert.³⁸

Vragen ter analyse:

In hoeverre wordt er aandacht besteed aan verschillende religieuze tradities en op welke manier gebeurt dat? Wordt hierbij één religieuze traditie als normatief gesteld, of gaat de methode uit van religieus pluralisme zoals gedefinieerd door Maat?

2. Volgens Berding, als in Miedema, moeten alle stemmen uit de samenleving weerklinken in het onderwijs. Zo zou dat ook bij de lesmethodes het geval moeten zijn. Jongeren moet worden geleerd hoe ze uit hun eigen belevingswereld kunnen stappen om zich vervolgens te kunnen inleven in de medeburger. Dit kan pas als dialoog vanuit meerdere perspectieven mogelijk is.

Vragen ter analyse:

Zorgen de methodes ervoor dat alle stemmen uit de samenleving weerklinken (zowel religieuze als seculiere stemmen)? Proberen de methodes de leerling aan te sporen zich in te leven in de medeburger?

3. Benner, als in Alii, schreef een artikel waar hij drie vormen van overdracht beschreef: "behoudende, veranderende en innovatieve overdracht."

Vragen ter analyse:

Ondersteunen de methodes expliciet de zogenaamde 'cultuur van amnesie' of wordt er uitgegaan van een joods-christelijke basis bij leerlingen? Welke vorm van overdracht komt daarop aansluitend in de methodes voor (i.e. behoudende, veranderende en/of innovatieve overdracht)?

³⁸ Alii E.T., a.w.: pagina 184-187

Hoofdstuk 4: Aanpak van analyse methodes levensbeschouwing havo-vwo niveau bovenbouw

4.1 Inleiding

Inspiratiebron

Voor het analyseren van lesmethodes heb ik als inspiratiebron gebruik gemaakt van het boek *Tussen leuren en leren, Analyse van elf methodes voor godsdienstonderwijs*. Ik ben me ervan bewust dat het boek ondertussen gedateerd is. Het is evenwel het enige boek waarin lesmethodes zijn geanalyseerd. Vandaar dat voor mij de daar gehanteerde methodiek en manier van benadering nog altijd relevant is. Het boek is geschreven toen de verzuiling nog sterk zijn invloed had op de samenleving. De auteurs vonden het van belang om de verschillen tussen zuilen en culturen in eenzelfde samenleving te erkennen om zo te begrijpen dat iedere zuil een ander wereldbeeld heeft. Hiermee werd godsdienstonderwijs maatschappelijk gezien van belang. De verzuiling van de samenleving in zijn klassieke vorm is inmiddels verdwenen maar we hebben in deze tijd nog wel te maken met verschillen tussen culturen en religies in eenzelfde samenleving.³⁹

Uitgangspunten van *Tussen leuren en leren*

Volgens de auteurs dient het vak godsdienst om kennis te verkrijgen over wat mensen doen en zeggen met betrekking tot God of goden. Het gaat hierbij niet om informatie over het bestaan van God en goden maar over rituelen, mythen, liturgieën, boeken, moraal en teksten. Godsdienstonderwijs zou idealiter moeten leiden tot de ontwikkeling van begrip voor de manier waarop de medemens de wereld begrijpt (voor zover dat beïnvloed wordt door hun godsdiensten). Godsdienstonderwijs in Nederland werd door de auteurs als nuttig beschouwd omdat het de mogelijkheid creëert om de medemens te begrijpen. Daarmee valt deze visie voornamelijk onder morele opvoeding en niet zozeer onder religiewetenschap.⁴⁰

Godsdienstonderwijs wordt in dit verband omschreven als allereerst een pedagogische aangelegenheid. Daarmee wordt bedoeld dat de keuze voor de leerstof en de manier waarop het wordt aangeboden door pedagogiek wordt bepaald en niet door theologie. Het gaat dus om onderwijs en opvoeding en om het doceren. De auteurs stellen dat het de bedoeling van godsdienstonderwijs is dat leerlingen beeld krijgen van de veelkleurige wereld van godsdiensten en religie. Er dient dus aandacht te worden gegeven aan diversiteit (pluralisme) op een 'onpartijdige' manier.⁴¹

De lessen moeten leiden tot een bepaald doel. Het is de taak van godsdienst/levensbeschouwingonderwijs recht te doen aan de veelkleurigheid van de wereld van godsdiensten en religies. Om te onderwijzen dient de docent de volgende drie zaken in het achterhoofd te houden: hij/zij dient zich bewust te zijn van de mogelijkheid tot leren van het kind; hij/zij moet kennis hebben van de leerstof; hij/zij moet weten of de stof geschikt is (bekeken vanuit de ontwikkelingsfase van het kind) voor het kind. De leerlingen

³⁹ Imelman J.D. (red) (1986), *Tussen leuren en leren. Analyse van elf methoden voor godsdienstonderwijs*, Kampen: pagina 9 en 10

⁴⁰ Imelman J.D. ,(red), a.w.: pagina 9, 10, 15, 16

⁴¹ Imelman J.D., red), a.w.: pagina 9, 10, 15, 16

moeten in staat zijn om kritische vragen te stellen over de stof zodat er een kritische discussie kan ontstaan.⁴²

In de optiek van de auteurs moeten religies worden gezien als iets ‘menselijks’ en niet als iets dat geïnstigeerd is vanuit een transcendente werkelijkheid. Kennis over en inzicht in religie (wat kan worden gezien als het streven van onderwijs) is niet te verkrijgen zonder dat men zich kan verplaatsen in het nieuwe/andere en op die manier het nieuwe van binnen uit begrijpt. Het gaat dus om de empathie van het begrijpen. Men moet zich kunnen inleven of verplaatsen in overtuigingen, mythen en wensen om in te zien wat ze betekenen en waarom ze bestaan. Zodra men de veelheid van religie leert begrijpen wordt er de kans gecreëerd voor de leerling om een eigen plek in te nemen te midden van alle religies en wereldbeschouwingen.⁴³

Het idee aandacht te geven aan diversiteit (pluralisme) op een onpartijdige manier en de gedachte dat men zich moet kunnen inleven of verplaatsen in overtuigingen om in te zien wat ze betekenen en waarom ze bestaan, zijn betekenisvol. Graag wil ik bekijken of de door mij geselecteerde lesmethodes inderdaad op een onpartijdige manier aandacht besteden aan diversiteit en of de lesmethodes opdrachten aanreiken waardoor leerlingen worden aangespoord om zich in te kunnen leven of verplaatsen in andermans overtuigingen.

4.2 Methodiek en opbouw van de analyse van lesmethodes

Omschrijving van de analyse

Het gaat hier om de analyse van de wijze waarop religieus pluralisme en secularisatie in de lesmethodes voor het vak godsdienst/levensbeschouwing voor de bovenbouw op het niveau havo/vwo worden weergegeven.

Methodiek van analyse

Om de methodes te begrijpen en analyseren heb ik me laten inspireren en (deels) laten leiden door de onderzoeksvragen opgesteld door de auteurs van het boek *Tussen leuren en leren*.

De auteurs van *Tussen leuren en leren* hebben een aantal richtlijnen aangereikt die te maken hebben met het begrijpen en analyseren van teksten van onderwijsmethodes. Voor het *begrijpen* van de tekst van onderwijsmethodes reikt *Tussen leuren en leren* de volgende richtlijnen aan, die ik ook heb toegepast op de door mij geselecteerde methodes.

- De methode eerst in zijn geheel lezen en daarna pas delen van de tekst analyseren;
- aandacht besteden aan de manier waarop de auteurs tot hun conclusies komen;

⁴² Imelman J.D. (red), a.w.: pagina 9, 10, 15, 16

⁴³ Imelman J.D.(red), a.w.: pagina 9, 10, 15, 16

- ook andere bronnen raadplegen zodat samenhangen binnen de teksten van de methode in zicht komen. Maatschappelijke factoren horen bijvoorbeeld bij 'andere bronnen' aangezien ze de context zichtbaar maken waarin de methode is geschreven en waarin ze verondersteld wordt gedoceerd te worden. Op basis van de verkregen inzichten afkomstig van andere bronnen onderbouw ik mijn interpretaties en argumentatie bij de methodes.⁴⁴

Voordat ik methodes kon analyseren heb ik samenvattingen gemaakt per lesmethode. Daar waar nodig heb ik directe citaten gebruikt om helder te maken waar het in de methode om gaat.

Tussen leuren en leren reikt ook een aantal richtlijnen aan voor het analyseren van onderwijsmethodes. Deze zijn gericht op vier onderscheiden onderzoeksgebieden, namelijk⁴⁵:

1. Hoe ziet de methode er als geheel uit?
Hierbij wordt ingegaan op de oriëntatie van de auteur en hoeveel onderdelen de methode kent. Tevens wordt gekeken hoe de stof over de onderdelen verdeeld is en over de leerjaren in het voortgezet onderwijs. *Hierdoor wordt het concept, de doelstelling en de opbouw van de methode zichtbaar.*
2. Welke expliciete dan wel vooronderstelde godsdienstige posities neemt de methode in?
Gaaf men uit van de waarheid van één geloof? Wordt de geloofsvooronderstelling van de auteur in het voorwoord duidelijk gemaakt (expliciet/impliciet), en wat is de functie daarvan? Geeft men aandacht aan verschillende geloofsovertuigingen, religies, wereldbeschouwingen, zo ja welke? Worden alle behandelde religies, godsdiensten en wereldbeschouwingen belicht vanuit één en dezelfde overtuiging? *Op deze manier wordt zichtbaar of de methode de verscheidenheid tussen en binnen religies kenbaar maakt. Tevens geeft het zicht op aandacht voor en houdingen ten aanzien van andersgelovigen.*
3. Hoe worden leerlingen aangesproken en benaderd?
Dit onderzoek ik met name door te kijken hoe leerlingen worden benaderd via de opdrachten die ze moeten maken.
4. Wat is de inhoud van de methode?
Welke stof komt in welk deel aan de orde? Is er meer aandacht voor de éne religie dan de andere religie? Bestaat er een verschil in de manier van beschrijving tussen de éne en de andere religie? Is er aandacht voor levensvragen en maatschappelijke problemen naast, dan wel in plaats van aandacht voor de Bijbel, de Koran, de christelijke en/of andere godsdiensten? *Zo krijg ik zicht op de methode als geheel (inhoudelijk) en welke rol levensvragen en heilige boeken vervullen in de methode. Ook wordt het duidelijk of er aandacht voor andersgelovigen is en wat voor houding er ten aanzien van deze groep wordt ingenomen.*⁴⁶

⁴⁴ Imelman J.D.(red), a.w.: pagina 31

⁴⁵ Imelman J.D. (red), a.w.: pagina 36 - 43

⁴⁶ Imelman J.D.(red), a.w.: pagina 36 - 43

Leidraad voor de analyse

Voor de analyse van de methodes heb ik de volgende vragen uit *Tussen Leuren en Leren* als rode draad gebruikt.

Vraag 1 : Vanuit welk concept is de methode gevormd? (en voor wie is de methode bestemd)

Vraag 2 : Vanuit welke doelstelling is de methode geschreven?

Vraag 3 : Hoe is de methode opgebouwd (uit welke onderdelen bestaat de methode)?

Vraag 4 : Wat voor thema's worden er behandeld gedurende de gehele methode?

Vraag 5 : Hoe komen verschillende religies aan bod? (mits van toepassing)

-welke religies komen er aan bod?

-op welke manier komen ze aan bod (in vergelijking met elkaar of afzonderlijk?)

Vraag 6 : Hoe komen verschillen binnen religies aanbod?

Vraag 7 : Wordt er aandacht gegeven aan andersgelovigen? (Zo ja, hoe?)

Vraag 8 : Wordt er aandacht gegeven aan de houding ten aanzien van andersgelovigen? (Zo ja, hoe?)

Vraag 9: Wordt er aandacht besteed aan secularisatie? (Zo ja, hoe?)

Vraag 10: Welke rol spelen de heilige boeken in de methodes?

Vraag 11: Wat voor soort opdrachten zijn er te onderscheiden?

-sluiten de opdrachten aan op de belevingswereld en ervaringen van de leerlingen?

Vraag 12: Welke rol nemen levensvragen in bij de methodes?

Onderstaand geef ik aan welke vragen er bij welk onderzoeksgebied behoren.

Onderzoeksgebied 1. Hoe ziet de methode er als geheel uit? : Vragen 1 tot en met 4

Onderzoeksgebied 2. Welke expliciete dan wel vooronderstelde godsdienstige posities neemt de methode in?: Vragen 5 tot en met 9

Onderzoeksgebied 3. Hoe worden leerlingen aangesproken en benaderd?: Vragen 11 en 12

Onderzoeksgebied 4. Wat is de inhoud van de methode?: Vragen 4, 7 tot en met 10 en 12.

Aan de hand van de 'leidraadvragen' en de eerder genoemde onderzoeksgebieden heb ik een aantal categorieën opgesteld: *concept, doelstelling van methode, methode als geheel, verscheidenheid aan religies (mits van toepassing), verscheidenheid binnen religies, aandacht voor andersgelovigen en houdingen ten aanzien van andersgelovigen, secularisatie, rol heilige boeken, vorm van opdrachten, rol van levensvragen.*

Via deze categorieën/analyse velden, zijnde verfijningen van de eerder genoemde vier onderzoeksgebieden, hoop ik er achter te kunnen komen in hoeverre er binnen de methodes aandacht wordt besteed aan de meerstemmige situatie (van secularisatie enerzijds tot groeiend religieus pluralisme) in Nederland op het gebied van religie. Tevens hoop ik op deze manier een beeld te krijgen hoe iedere methode dat doet en of de methode wel aansluit op de meerstemmige situatie in Nederland.

Wijze van verwerking

Bij de verwerking heb ik de *duiding* van de onderzochte stukken apart verwerkt. Op die manier maak ik onderscheid tussen hetgeen feitelijk gezien in de methode zelf wordt

aangegeven over bepaalde onderwerpen waarbij ik gebruik maak van citaten uit de methode en de duiding. Bij *duiding* laat ik zien hoe ik bepaalde zaken interpreteer en waarom. Ik kom tot duiding naar aanleiding van het lezen van andere bronnen zoals teksten van M. Coogan, H. Goddard en N. Smart. Ieder hoofdstuk over de methode sluit ik af met een samenvatting. In hoofdstuk 9 zullen de methodes worden geanalyseerd en met elkaar vergeleken.

Verantwoording geselecteerde methodes

Zoals in de inleiding, hoofdstuk 1, reeds gesteld heb ik mij bij de selectie gericht op lesmethodes die gebruikt worden in de bovenbouw op havo-vwo niveau. Een ander criterium is dat er in ieder geval aandacht wordt geven aan de twee religieuze tradities die tegenwoordig prominent aanwezig zijn (en het vaakst in het nieuws ter sprake komen) in Nederland: christendom en islam. Hierdoor kwam ik uit op de volgende lesmethodes die ik zal analyseren aan de hand van de gevormde onderzoeksvragen en gebieden: *Wegen van navolging/Wegen van overgave*, *Zinspelen deel 3 grenzeloos* en *Perspectief voor de tweede fase*.

Hoofdstuk 5 *Wegen van navolging*

5.1 Concept van *Wegen van navolging*

Wegen van navolging (christendom) is onderdeel van de serie *Wereldgodsdiensten* van de methode *Van horen zeggen*. De methode is bestemd voor klas 3 of 4 havo/vwo als leerwerkboek. Er bestaan nog drie andere delen genaamd *Wegen van overgave* waar wordt ingegaan op islam, *Wegen van de tora* waarbij de joodse godsdienst centraal staat en *Wegen van verlossing* waarin het hindoeïsme en boeddhisme worden behandeld. Ik heb er echter voor gekozen om deze laatste twee niet te analyseren aangezien ik mijn focus heb beperkt tot de twee godsdiensten welke in Nederland een dominante positie innemen, te weten christendom en islam.

Het boek is gedrukt door ThiemeMeulenhoff dat zichzelf als één van de grootste educatieve uitgeverijen van Nederland ziet. Ze ontwikkelen lesmaterialen voor zowel Primair Onderwijs als Voortgezet Onderwijs, Beroepsonderwijs & volwasseneneducatie alsmede Hoger Onderwijs. Op hun website geven ze weer dat er een nauw samenwerkingsverband bestaat tussen auteurs en specialisten uit de praktijk. Dat zou de uitgeverij in staat stellen om de laatste ontwikkelingen in het onderwijs te verwerken en om materiaal te ontwikkelen wat past bij het onderwijs van nu. Daarnaast werken ze ook samen met onder meer de Onderwijscoöperatie zodat ze beter in staat zijn om een bijdrage te leveren aan de kwaliteit van het onderwijs.⁴⁷

5.2 Doelstelling van *Wegen van navolging*

De auteurs van *Wegen van navolging* geven aan dat ze op een fenomenologische wijze aan de slag gaan met het christendom. Ze geven zowel informatie over de invloeden van het christelijk geloof op de Nederlandse cultuur als over de religieuze verschijnselen die teruggaan naar elementen uit het christelijk geloof. Een aantal hoofdstukken gaat in op de belangrijkste momenten uit de geschiedenis van het christendom. Op het eind verdiept de methode zich in de diversiteit en pluriformiteit binnen het hedendaagse christelijke geloof.⁴⁸

5.3 Opbouw van *Wegen van navolging*

Het boek *Wegen van navolging* is opgebouwd uit 4 hoofdstukken (64 pagina's) waarbij leerstof wordt afgewisseld met opdrachten. Daarnaast bieden kaderteksten (met een blauwe achtergrond) een verdieping over een bepaald onderwerp dat eerder in de tekst aanbod is gekomen (zoals op pagina 27 waar nader in wordt gegaan op Nero; of pagina 30 over Constantijn). Teksten afgedrukt met een rood lettertype geven een nadere uitleg over bepaalde begrippen (ter verduidelijking van deze begrippen) afkomstig uit de leertekst (zoals pagina 45 waar uitleg over humanisme wordt gegeven; pagina 49 waar uitleg over protestanten wordt gegeven). Afbeeldingen dienen ervoor om een beter beeld te krijgen bij de leerstof teneinde een beter begrip te verkrijgen over de leerstof (zoals pagina 6 waar een afbeelding staat van het album 'Jesus Christ Superstar' als voorbeeld van de invloed van het christelijk geloof op onder meer taal, muziek, schilderkunst, gebouwen etc.; pagina 39 waar een plaatje staat afgebeeld van een Franciscaanse minder broeder). Er zijn verschillende soorten opdrachten (alle met blauw lettertype afgedrukt) te onderscheiden waarbij

⁴⁷ <http://www.thiememeulenhoff.nl/over-thiememeulenhoff>

⁴⁸ <http://www.thiememeulenhoff.nl/voortgezet-onderwijs/mens-en-maatschappij/levensbeschouwing/van-horen-zeggen/van-horen-zeggen-christendom---wegen-van-navolging-leerwerkboek>

verschillende dimensies van godsdienst worden belicht zoals topografie (pagina 18 en 19 waar opdracht 7 en 8 staan weergegeven), verloop van de geschiedenis (pagina 25 opdracht 1; pagina 32 opdracht 3), kunst (pagina 12 opdracht 5) en invloed op taal (pagina 7 opdracht 2). Sommige opdrachten dienen ter verwerking van de leerstof (en bieden daardoor gelijk een soort samenvatting van de tekst), andere opdrachten hebben tot doel leerlingen inzicht te laten verwerven over bepaalde zaken (hier meer over onder het kopje 'Vorm van opdrachten' (benadering van leerlingen)). Aan het einde van het boek (pagina 60- 62) komt er een aantal mensen aan bod dat zichzelf geheel of enigszins aangetrokken voelt tot het christelijk geloof, zoals Herman Finkers die vertelt over de invloed, die zijn rooms katholieke opvoeding heeft gehad op zijn leven. Dit leidt tot op zekere hoogte tot informatie over christendom van binnenuit. Deze verslagen worden gekoppeld aan de opdracht om te beoordelen welke van de vijf gegeven typering van 'gelovig zijn' het beste bij ieder verhaal past.

5.4 Methode als geheel

Allereerst wordt christendom in Nederland behandeld. Hier komen onder meer kernwoorden, rituelen, kerkelijk jaar en christenen wereldwijd en in Nederland aan bod. Hoofdstuk 2 besteedt onder meer aandacht aan de ontstaansgeschiedenis van het christendom tot aan de ontwikkelingen uit de 12^{de} en 13^{de} eeuw. Hoofdstuk 3 behandelt de reformatie en renovatie vanuit de kerken: *"De 'goddelijke wereldorde' zoals die door de kerk was verkondigd, maakte plaats voor een nieuw wereldbeeld waarin de mens centraal kwam te staan. Dit nieuwe denken had grote invloed op de maatschappij; er kwamen bijvoorbeeld nieuwe denkbeelden tot ontwikkeling op het gebied van de politiek, de literatuur, de beeldende kunst en de godsdienst."*⁴⁹ Tot slot behandelt hoofdstuk 4 de verschillende wegen van navolging waarbij in wordt gegaan op recente ontwikkelingen op het gebied van christendom. *Wegen van navolging* brengt op een vrij zakelijke manier de informatie tot de lezers. Het zou wat dat betreft goed kunnen dienen als naslagwerk. De uitgeverij erkent dit ook, aangezien ze aangeven dat de lesmethode ook kan worden gebruikt voor vakoverstijgende projecten.⁵⁰

5.5 Verscheidenheid binnen het christendom

Aan het begin van het boek wordt er al geconstateerd dat er sprake is van verscheidenheid binnen het christendom in Nederland: *"Er bestaan in ons land talloze verschillende christelijke groeperingen, die allemaal hun eigen opvattingen, godsdienstige gebruiken en gewoonten hebben. De twee grootste groepen christenen noemen we rooms-katholieken en protestanten. De protestanten kunnen we vervolgens weer onderscheiden in een veelheid van stromingen en kleine christelijke groeperingen, verdeeld over talloze kerken en kerkgebouwen. Over de oorzaken van die veelkleurigheid en over de verschillen tussen die vele groeperingen gaat het later in dit boek."*⁵¹ Ernaast staat een overzicht van verschillende kerkdiensten in Zwolle op zondag 11 januari. Dit is bedoeld om inzicht te bieden hoeveel verschillende christelijke groeperingen er alleen al binnen één burgerlijke gemeente bestaan. In paragraaf 5 van hoofdstuk 1 worden de uiterlijke en innerlijke kenmerken van

⁴⁹ Jongeneelen C. (red) (2004), *Christendom – wegen van navolging*, ThiemeMeulenhoff: pagina 44 en 45

⁵⁰ http://www.thiememeulenhoff.nl/voortgezet-onderwijs/mens-en-maatschappij/levensbeschouwing/van-horen-zeggen?r19_r1_r1:sort=title&r19_r1_r1:tab=products&r19_r1_r1:size=5&r19_r1_r1:page=3

⁵¹ Jongeneelen C. (red), *Christendom a.w.*: pagina 6

rooms-katholieke en protestantse kerken op een rijtje gezet. Hoofdstuk 3 gaat onder meer over de oorzaken van de scheiding tussen rooms-katholieken en protestanten.

Aan het einde van het boek wordt nader ingegaan op het hedendaags christelijk geloof. Daarbij wordt kort stil gestaan bij nieuwe godsdienstige groeperingen die voornamelijk jongeren aanspreken. Deze groeperingen zouden kunnen worden gezien als een nieuw fenomeen binnen het christendom.

Tenslotte wordt in het laatste hoofdstuk een opdracht behandeld waarmee leerlingen inzicht krijgen tot welke type gelovige ze behoren, aan de hand van door henzelf omcirkelde uitspraken. De gedefinieerde karakteristieken van vier typen gelovigen en een vijfde groep van niet-gelovigen worden na het maken van de opdracht gepresenteerd. Ter nuancering wordt vooraf aangegeven dat de indeling niet altijd recht zal doen aan het individu. Deze indeling in typen laat zien dat er ook binnen één en dezelfde traditie verschillende perspectieven op de werkelijkheid gelden, waardoor het een voorbeeld is van pluraliteit binnen één religieuze traditie.

5.6 Aandacht voor andersgelovigen en houdingen ten aanzien van andersgelovigen

Er is bij deze methode bij voorbaat haast geen ruimte voor andersgelovigen aangezien de doelstelling dit uitsluit. De uitgeverij heeft namelijk voor iedere wereldgodsdienst een apart boekje uitgegeven.

Tevens wordt er nauwelijks aandacht besteed aan de houding van christenen ten aanzien van andersgelovigen. In *Wegen van navolging* is wel aandacht besteed aan Vaticanum II waarbij wordt aangegeven dat onder meer dialoog met andere religies serieus aandacht behoeft.⁵² Echter in de methode zelf ontbreekt het mijns inziens aan voldoende informatie hoe christenen zich kunnen verhouden tot mensen uit andere geloofstradities terwijl dat in *Nostra Aetate* juist wel naar voren komt. Juist in een tijd van veelkleurigheid op godsdienstig terrein is het van belang te bekijken hoe de religie zich opstelt ten opzichte van andersgelovigen. Daardoor wordt het immers ook duidelijk hoe de religies zichzelf zien ten opzichte van de ander. De verschillende houdingen in de geschiedenis ten aanzien van andere religies kunnen ons (en dus ook leerlingen) in staat stellen te begrijpen waarom mensen zoveel verschillende houdingen aannemen ten aanzien van andersgelovigen.

5.7 Secularisatie

Er wordt beperkt aandacht besteed aan het secularisatieproces. Met dit onderwerp wordt de methode afgesloten. Hier wordt secularisatie als volgt omschreven: 'mensen die zich steeds minder door godsdienstige voorschriften laten leiden en steeds meer door hun eigen inzichten en belangen.' Secularisatie wordt voornamelijk gekoppeld aan persoonlijke beleving van religies. Vervolgens wordt onder het kopje 'hedendaags christelijk geloof' stil gestaan bij nieuwe godsdienstige (christelijke en kerkelijke) groepen. Deze groepen organiseren onder meer jongerensamenkomsten en oecumenische vieringen. Het gaat hierbij om religieuze expressie die niet expliciet aan één of een religieuze instantie is gekoppeld. Ik interpreteer dit als een nieuwe vorm van 'rituelen' met daarbij behorende voorschriften. In mijn ogen laten mensen zich dus nog steeds door voorschriften leiden,

⁵² Jongeneelen C.(red), *Christendom* a.w.: pagina 52 en 53

echter zijn dat niet de traditionele voorschriften maar de vernieuwde. Religie lijkt dus in vorm te zijn veranderd.

5.8 Rol van de Bijbel

De Bijbel wordt behandeld als het belangrijkste boek voor het christendom. Er wordt geen gebruik gemaakt van citaten uit de Bijbel zelf (met uitzondering op het citaat uit Mattheüs 25 waarin wordt weergegeven wat Jezus zegt tegen mensen die zich belangeloos hebben ingezet voor anderen). Er wordt slechts weergegeven waar de Bijbel uit bestaat en dat het ongeveer 300 jaar heeft geduurd voordat het vaststond welke geschriften tot 'de heilige schrift' gerekend moesten worden waarna de twee criteria worden weergegeven waaraan een geschrift moest voldoen om in de canon te worden opgenomen.

In hoofdstuk 3 wordt er af en toe een link gelegd met de rol die de bijbel heeft gehad voor belangrijke historische figuren zoals Erasmus, Luther en Calvijn. De bestudering van de bijbel vormde voor deze drie theologen de basis voor in hun tijd onorthodoxe uitspraken. Tevens wordt er stilgestaan bij de invloed van de vertaalde bijbel voor nationale talen (zoals Statenvertaling van 1618 voor het Nederlands)

In het laatste hoofdstuk wordt er een globale indeling gemaakt van typen gelovigen. Bij sommige beschrijvingen van deze typen staat vermeld wat men met de bijbel doet. Zoals het hier staat beschreven zouden de vier typen gelovigen het volgende doen: 'orthodoxen of traditioneel gelovigen' lezen de Heilige schrift als het betrouwbare Woord van God; 'liberaal of modern gelovigen' leggen de religieuze verhalen symbolisch uit waarbij inspiratie tot werkelijk mens-zijn focus krijgt; 'religie als inspiratie' stellen dat in elke godsdienst waardevolle elementen zitten en het niet uitmaakt uit welke religie een mens zijn inspiratie haalt; 'religieus ritueel gezinde' hebben religieuze instituten en elementen alleen nodig bij de grote momenten van het leven (zoals geboorte, volwassen worden, huwelijk en dood).

Duiding

Het valt me op dat *Wegen van navolging* nauwelijks stilstaat bij de manier waarop de Bijbel werd/wordt gebruikt en gezien door gelovige christenen. Waarom werden er überhaupt verhalen verzameld over Jezus? En welke rol had de bijbel in het dagelijks leven van mensen? Segbroeck meldt in zijn boek *Het nieuwe testament leren lezen* dat men verhalen over Jezus niet uit historische interesse voor het verleden verzamelde maar uit interesse voor het huidige leven van de leerlingen van Jezus die "[...]de behoefte hadden aan dieper inzicht in het nieuwe geloof en de heilshistorische betekenis van Jezus, de behoefte aan cultische vieringen, de nood aan formules om het geloof te belijden, hymnen en liederen om het uit te zingen, materiaal om nieuwe kandidaten te onderrichten en te bevestigen, enzovoort."⁵³ Het functioneerde dus als materiaal om beter begrip te krijgen over de betekenis van het geloof en wellicht ook wel als leidraad voor het handelen hier en nu.

Aan het einde van het boek wordt ingegaan op het hedendaags christelijk geloof. Daarbij wordt kort ingegaan op nieuwe godsdienstige groeperingen die voornamelijk jongeren trekken. Deze groeperingen zouden kunnen worden gezien als een nieuw fenomeen binnen het christendom. Bij deze nieuwe groeperingen vraag ik me af wat voor een rol nog wordt

⁵³ van Segbroeck F. (2009), *Het Nieuwe Testament Leren Lezen, achtergronden, methoden, hulpmiddelen*, Leuven, Uitgeverij Acco, vierde druk: pagina 103

toegeschreven aan de bijbel. Heeft de bijbel bijvoorbeeld nog wel een rol op de Praise-avonden die door de EO worden georganiseerd?

Bij de indeling van vier typen gelovigen wordt er impliciet wel wat gezegd over hoe de bijbel wordt gebruikt binnen deze categorieën. Ik vraag me dan wel af of de bijbel, hier 'de Heilige Schrift' genoemd, geen enkele rol heeft bij type 3 en 4. Type 3 zijn mensen voor wie religie vooral een bron van inspiratie is. Het gaat om mensen die zich wel 'religieus' noemen maar niet gebonden zijn aan een bepaalde godsdienstige of kerkelijke organisatie. Hierbij wordt niet specifiek aangegeven wat voor functie religieuze teksten innemen. Functioneren zij ook als leidraad voor het leven of dienen ze juist als inspiratiebron? Bij type 4 gaat het om mensen die slechts belang hechten aan de religieuze rituelen. Het lijkt alsof de bijbel bij deze categorie functioneert als een structurering van het leven. De grote momenten van het leven worden immers via religieuze rituelen beleefd en verwerkt. Hier lijkt de bijbel dus voornamelijk een praktische functie in te nemen.

5.9 Vorm van opdrachten (benadering van leerlingen)

Bij *Wegen van navolging* krijg ik het idee dat het de bedoeling is dat de leerlingen kennis en inzicht dienen te krijgen in het christendom in het algemeen en christendom zoals het in Nederland aanwezig is in het bijzonder. Via de opdrachten wordt de brug geslagen tussen kennisgehelen en de belevingswereld en ervaringen van leerlingen. Verschillende soorten opdrachten kunnen worden onderscheiden: feitenopdrachten, opdrachten die te maken hebben met de invloed van christendom op de maatschappij; opdrachten die leerlingen zelf tot inzicht willen laten komen.

Voorbeelden van feitenopdrachten zijn bijvoorbeeld: opdracht 4 (hoofdstuk 1) waarbij de leerlingen de omschrijving van kernwoorden moeten koppelen aan afbeeldingen van symbolen; opdracht 3 (hoofdstuk 2); waarbij de tekst over uitbreiding van het christendom met de juiste namen van landen moet worden ingevuld.

Opdrachten die kenbaar proberen te maken op welke manier het christendom het landschap en de samenleving van Nederland hebben beïnvloed, zijn bijvoorbeeld: opdracht 1 (hoofdstuk 1) waarbij de leerlingen aan de hand van foto's moeten aangeven wat als typisch christelijk kan worden herkend; opdracht 2 (hoofdstuk 2) waarbij men bewust wordt gemaakt van de nog altijd aanwezige invloed van martelaren uit de eerste eeuwen doordat onder meer jongens- en meisjesnamen ontleend zijn aan de namen van martelaren. De opdracht luidt daar om de juiste beschrijving van het levenseinde van martelaren te koppelen aan de bijbehorende afbeelding en de juiste meisjes en jongensnaam die daaraan ontleend is.

Daarnaast wordt er via de opdrachten echter ook geappelleerd aan de belevingswereld en ervaring van de leerling zelf om leerlingen tot nieuwe inzichten te laten komen. Zo moeten leerlingen zelf bij opdracht 3 (hoofdstuk 1) bedenken welke gedachten of gevoelens het woord 'Jezus' bij hen zelf oproept. Daarbij worden ze echter wel beperkt tot een aantal voorgegeven woorden en gedachten over Jezus waardoor de opdracht enigszins sturend is. Opdracht 1 en 2 (hoofdstuk 4) waar bij de ene opdracht de leerlingen een enquête moeten invullen en bespreken met elkaar die gaat over hoe gelovig je zelf bent en hoe belangrijk religieuze rituelen zijn. Bij de andere opdracht wordt er gevraagd om die zinnen over

levensbeschouwing, geloof en godsdiensten te omcirkelen, waarmee de leerling het geheel of bijna geheel eens is. De docent koppelt aan ieder van die zinnen een bepaalde letter waarna de leerling moet tellen hoe vaak elke letter is gekozen. Aan het einde van de opdracht wordt er een grove indeling gemaakt van typen gelovigen waarbij overigens wel kenbaar wordt gemaakt dat zo'n indeling altijd onrecht doet aan het individu. Op die manier krijgt de leerling zelf een beetje inzicht in de eigen religiositeit aan de hand van de door hem/haar omcirkelde zinnen. Het boek sluit af met de opdracht een werkstuk of presentatie te maken van een organisatie die zich vanuit het christelijk geloof voor zwakkeren in de samenleving inzet. Hierbij moet naar voren komen wat de mening van de leerling is over deze organisatie.

Duiding

Bij de opdrachten die appelleren aan de belevingswereld en ervaring van de leerling zelf, lijkt het de bedoeling te zijn dat leerlingen via de eigen belevingswereld en ervaringen tot nieuwe inzichten komen. De vooraf aanwezige ideeën en ervaringen van de leerlingen zelf worden hierbij onderkend en ingezet als (nieuwe) kennis. Door dit soort opdrachten kan theoretische kennis meer tot de verbeelding spreken aangezien deze wordt gekoppeld aan de eigen leefsituatie van de leerlingen. Een kleine kanttekening hierbij is wel dat bij opdracht 2 van hoofdstuk 4 wordt uitgegaan van een monotheïstische godsdienst. Daarbij is het wel de vraag of een leerling die bijvoorbeeld hindoe of boeddhist is de opdracht kan maken. De leerlingen kunnen aan de hand van deze opdracht inzicht krijgen tot welk type gelovige ze behoren door de nummers van de zinnen te omcirkelen waarmee ze het geheel of bijna geheel mee eens zijn. Er wordt hier dus niet gevraagd om je te verplaatsen in monotheïsten maar om je eigen mening. Wat vervolgens opvallend is bij die typen gelovigen, is dat ze een sterk christelijke invulling hebben. Type A bijvoorbeeld zijn mensen die orthodox of traditioneel geloven. Vooral de laatste zin is erg christelijk van aard: *“Zij hechten veel waarde aan hun tradities, bezoeken trouw hun godsdienstige samenkomsten en lezen de Heilige Schrift als het betrouwbare Woord van God.”*⁵⁴ Ik vermoed dat een moslim deze opdracht nog wel kan maken als de interpretatie van ‘de Heilige Schrift’ ruim wordt genomen (en dus ook Koran daartoe kan worden gerekend). Deze opdracht lijkt echter geen recht te doen aan leerlingen die orthodox hindoe of boeddhist zijn aangezien hindoestanen de Heilige schrift niet lezen als betrouwbare Woord van God en het de boeddhisten niet zozeer om geschriften en goden gaat maar eerder om ervaren en bewandelen van het achtvoudige pad. Via deze opdracht zullen zij niet gauw tot de orthodox of traditioneel gelovigen worden ingedeeld aangezien ze niet trouw zijn aan het lezen van de Heilige Schrift (de bijbel) als betrouwbare Woord van God. Daardoor denk ik dat de opdracht niet geheel objectief is ten aanzien van leerlingen; de auteurs lijken impliciet uit te gaan van christelijke lezers.

5.10 Rol van Levensvragen

In het boek komen in de tekstgedeelten niet expliciet levensvragen aan bod. In een paar opdrachten zijn er wel vragen verwerkt die als levensvragen kunnen worden beschouwd. Een voorbeeld is opdracht 2 (hoofdstuk 3). Het gaat daar immers over de vraag hoe men om dient te gaan met schuld en vergeving. Over het geheel bekeken lijkt het erop dat eigenlijk alle opdrachten die ingaan op de belevingswereld en ervaring van de leerling zelf om leerlingen tot nieuwe inzichten te laten komen, eigenlijk levensvragen bevatten. Ze laten leerlingen denken over algemeen menselijke vragen. Daarachter lijkt niet de bedoeling te

⁵⁴ Jongeneelen C.(red), Christendom a.w.: pagina 57-59

liggen om de christelijke godsdienst dichter bij de leerling te brengen. Eerder wordt er geprobeerd om leerlingen bewust te maken van de eigen positie ten aanzien van een aantal stellingen die de auteurs van de methode blijkbaar van belang vinden. Dit nadat men probeert het christendom te laten begrijpen.

5.11 Samenvatting *Wegen van navolging*

In de methode *Wegen van navolging* wordt christendom apart behandeld. De methode is onderdeel uit de serie *Wereldgodsdiensten* van de methode *Van horen zeggen*". Zoals beschreven bestaan er nog drie andere delen genaamd *Wegen van de Tora* waarbij de joodse godsdienst centraal staat, *Wegen van navolging* omtrent islam en *Wegen van verlossing* waarin het hindoeïsme en boeddhisme worden behandeld. Op die manier worden alle religies behandeld waar in Nederland duidelijke voorbeelden van te vinden zijn en die ook invloed hebben op de Nederlandse samenleving. Aan de hand van de opgestelde doelen is het duidelijk dat men via de methode wil laten zien wat de invloed van religieuze tradities is op de Nederlandse cultuur, hoe het in de praktijk naar voren komt en wat de religies behelzen. Doordat de stof betrekking heeft op de Nederlandse samenleving heeft het sowieso raakvlakken met de belevingswereld van de leerlingen. Via bepaalde opdrachten die appelleren aan de belevingswereld en ervaring van de leerling zelf om leerlingen tot nieuwe inzichten te laten komen wordt nog meer geprobeerd aansluiting te vinden bij de wereld van de leerlingen. Daarnaast zijn er opdrachten die proberen leerlingen bewust te maken van hun eigen positie, nadat geprobeerd is om het christendom begrijpelijk te maken. Wat mij opvalt is dat er vrijwel geen aandacht wordt besteed aan de houding van de besproken religie ten aanzien van andere religies. Mijns inziens is het juist van belang dat er in deze tijd van een meerstemmige samenleving wordt aangetoond hoe religieuze tradities en hun aanhangers met elkaar omgaan zodat leerlingen een beeld krijgen hoe gelovigen uit de ene traditie met andere gelovigen uit een andere traditie omgaan, en zo gaandeweg een eigen mening en positie gaan bepalen hoe om te gaan met mensen die anders denken dan zichzelf.

Hoofdstuk 6 *Wegen van overgave*

6.1 Concept van *Wegen van overgave*

Wegen van overgave (islam) is onderdeel van de serie *Wereldgodsdiensten* van de methode *Van horen zeggen*. De methode is bestemd voor klas 3 of 4 havo/vwo als leerwerkboek. Er bestaan nog drie andere delen genaamd *Wegen van navolging* waar wordt ingegaan op christendom, *Wegen van de tora* waarbij de joodse godsdienst centraal staat en *Wegen van verlossing* waarin het hindoeïsme en boeddhisme worden behandeld. Ik heb er echter voor gekozen om deze laatste twee niet te analyseren aangezien ik mijn focus heb beperkt tot de twee godsdiensten die in Nederland de twee grootste religieuze gemeenschappen vormen, te weten christendom en islam.

Het boek is gedrukt door ThiemeMeulenhoff dat zichzelf als één van de grootste educatieve uitgeverijen van Nederland ziet. Ze ontwikkelen lesmaterialen voor zowel Primair Onderwijs als Voortgezet Onderwijs, Beroepsonderwijs & volwasseneneducatie almede Hoger Onderwijs. Op hun website geven ze weer dat er een nauw samenwerkingsverband bestaat tussen auteurs en specialisten uit de praktijk. Dat zou de uitgeverij in staat stellen om de laatste ontwikkelingen in het onderwijs te verwerken en om materiaal te ontwikkelen welke past bij het onderwijs van nu. Daarnaast werken ze ook samen met onder meer de Onderwijscoöperatie zodat ze beter in staat zijn om een bijdrage te leveren aan de kwaliteit van het onderwijs.⁵⁵

6.2 Doelstelling van methode *Wegen van overgave*

Wegen van overgave heeft als doel de islam te verhelderen. De methode begint hier met een kennismaking met een Turkse familie waarin wordt ingegaan op de invloed van migratie naar Nederland. Ook wordt er gefocust op islam in de praktijk, vooral gericht op de Nederlandse situatie. Daarnaast komen ook onderwerpen aan bod die de islam maken tot wat het is (levensloop van Mohammed; vijf zuilen van islam; positie vrouwen; invloed van de islam op Nederlandse cultuur).

Duiding

Door de methode gelijk te beginnen met de link islam en niet-Nederlands, lijkt het erop alsof islam alleen een religie van niet-Nederlanders is. Hier wordt geen aandacht besteed aan tweede/derde generatie moslims en Nederlanders die zich tot islam bekeren.

6.3 Opbouw van *Wegen van overgave*

Het boek *Wegen van overgave*⁵⁶ kent een zelfde soort opzet als het boek *Wegen van navolging*. Het is opgebouwd uit 5 hoofdstukken (64 pagina's) waarbij de leerstof wordt afgewisseld met opdrachten. Kaderteksten (met blauwe achtergrond) geven een verdieping over een bepaald onderwerp dat eerder in de tekst aan bod is gekomen (zoals op pagina 23 waar nader wordt ingegaan op het kleine feest, ook wel Suikerfeest genoemd; pagina 43 waar wordt uitgelegd wie Ali was). Teksten afgedrukt met een rood lettertype proberen bepaalde termen uit de tekst nader uit te leggen (zoals pagina 22; waar uitleg gegeven wordt over het islamitisch jaar; pagina 32 waar de naam Medina wordt uitgelegd). De afbeeldingen geven een beter beeld bij de leerstof zodat de leerstof uiteindelijk beter te begrijpen is (zoals

⁵⁵ <http://www.thiememeulenhoff.nl/over-thiememeulenhoff>

⁵⁶ Jongeneelen C. (red) (2004)., *Islam – wegen van overgave*, ThiemeMeulenhoff

op pagina 24 waar de Kaäba omringd door bedevaartgangers staat afgebeeld; pagina 32 waar de Rotskoepel-moskee staat afgebeeld). Er zijn verschillende soorten opdrachten (alle met blauw lettertype afgedrukt) te onderscheiden waarbij verschillende dimensies van de godsdienst worden belicht zoals topografie (pagina 8 en 9 opdracht 3; pagina 30 opdracht 1; pagina 40 en 41 opdracht 1), geschiedenis in combinatie met kunst (pagina 34 en 35: opdracht 2 waarbij gevraagd wordt te bepalen welke afbeeldingen een historisch feit voorstellen en welke een legendarische overlevering); wiskunde (pagina 47 opdracht 5) en invloed van het Arabisch op onze taal (pagina 49 opdracht 6 waarbij aan de hand van een verhaal 21 zelfstandige naamwoorden moeten worden herkend als uit het Arabisch afkomstig, welke vervolgens achter het bijpassende woord moet worden geplaatst dat in het Arabisch is getranscribeerd).

Sommige opdrachten dienen ter verwerking van de leerstof (en vragen van de leerling om aan de hand van een opdracht een soort samenvatting te geven van de leerstof: zoals pagina 10 t/m 12 opdracht 4 waarbij de leerling in vijf zinnen de kern van de antwoorden van een interview moet samenvatten). Andere opdrachten hebben als doel de leerlingen inzicht te laten verkrijgen over bepaalde zaken (hier meer over onder het kopje 'Vorm van opdrachten (benadering van leerlingen)'). In het boek komen soms ook praktiserende moslims aan het woord. Aan het begin van het boek is er een interview geplaatst waarin twee Turkse ouders iets vertellen over hoe zij en hun kinderen in de loop van de tijd zich hebben aangepast aan Nederlandse gewoontes.⁵⁷ In het laatste hoofdstuk komen ook verschillende meningen van moslims aanbod; daaruit blijkt dat er verschillende opvattingen bestaan van onder meer moslimjongeren over de rol van godsdienst in de Nederlandse samenleving.⁵⁸ Op deze manier wordt er informatie van binnenuit gegeven. Een aantal van deze verslagen is gekoppeld aan de opdracht om uit de teksten van de moslimjongeren voorbeelden te geven over de gegeven onderwerpen: plaats van geloof en godsdienst in het dagelijks leven; uitleg van en omgang met heilige teksten; omgaan met culturele gewoonten en gebruiken; rechten en plichten van mannen en vrouwen.

6.4 Methode als geheel

Allereerst ligt de focus op moslims in Nederland waarbij wordt uitgelegd hoe ze in Nederland zijn gekomen (migratieproces). Hoofdstuk 2 gaat in op het leven van een moslim in het algemeen. Rituelen worden behandeld evenals de belangrijkste leefregels van de islam (de 5 zuilen). Hoofdstuk 3 *Woorden uit de woestijn* besteedt onder meer aandacht aan de ontstaansgeschiedenis van de islam, aan Mohammed als zegel van de profeten en aan de Koran. Hoofdstuk 4 laat zien hoe de islam zich wereldwijd positioneert. Onder meer komt naar voren dat er geen sprake is van één islam maar dat er verscheidene stromingen zijn. Ook de loop van de geschiedenis komt aan bod; de methode gaat in op de verspreiding wereldwijd. Bij hoofdstuk 5 wordt de focus gelegd op de Nederlandse moslims, waarbij wederom wordt ingegaan op hoe moslims leven in Nederland. Daarnaast worden er ook moslimjongeren aan het woord gelaten.

Duiding

De leerstof wordt op een vrij zakelijke manier gebracht aan de lezers. Daardoor zou het boek ook goed kunnen dienen als naslagwerk; dit is in principe ook door de uitgeverij beoogd, aangezien de uitgever aangeeft dat de lesmethode ook kan worden gebruikt voor

⁵⁷ Jongeneelen C. (red), *Islam* a.w.: pagina 10, 11

⁵⁸ Jongeneelen C. (red), *Islam* a.w.: pagina 56, 62 - 64

vakoverstijgende projecten.⁵⁹ Het boek geeft zowel in het kort een overzicht over wat islam is, hoe de religie zich in de loop van de geschiedenis heeft ontwikkeld als een weergave hoe islam in Nederland is aangekomen en op welke manier het islamitisch geloof vorm krijgt in deze samenleving. De link tussen islam en migratie die hiermee wordt gelegd, impliceert dat het nog altijd een religie van niet-Nederlanders is. Aangezien er geen aandacht wordt besteed aan tweede en derde generatie moslims (waarbij de derde generatie volgens de wet autochtonen zijn) en bekeerlingen, lijkt het net alsof er geen Nederlandse moslims zijn.

6.5 Verscheidenheid binnen de islam

In hoofdstuk 4 wordt duidelijk dat er niet kan worden gesproken over de islam als één groep. Het wordt duidelijk dat er sprake is van twee hoofdstromingen die zijn ontstaan na de dood van de profeet Mohammed⁶⁰. Daarnaast worden in dit hoofdstuk in kaderteksten de stromingen alevieten⁶¹ en wahhabisme⁶² behandeld.

Duiding

Door alleen de stromingen soennisme, sjiisme, alevieten en wahhabisme te bespreken, lijkt het alsof de Islam alleen deze stromingen kent. Er wordt daardoor voorbij gegaan aan termen zoals: islamisme (islamitische groeperingen die streven naar een islamitische staat en daarvoor islam als politiek wapen gebruiken), de politiek-religieuze stroming salafisme, de Milli Görüs (sociale en politieke beweging) enz. De begrippen islamisme en salafisme komen regelmatig voor in het nieuws waardoor het maatschappelijk van belang is de termen betekenis te geven. Misschien blijkt hieruit wel dat de methode bijna 10 jaar oud is. Ik kan me voorstellen dat er geen ruimte is om alle stromingen aan bod te laten komen, maar het zou al voldoende zijn om aan te geven dat er naast de genoemde stromingen nog een grote variëteit aan islamitische stromingen bestaat.

Wat ook opvalt is dat soennisme en sjiisme worden gepresenteerd als homogene groepen. Echter kennen deze stromingen ook variëteit (zoals de twaalver sjiieten en de isma'ilieten ofwel zevener sjiisme). Ook wordt er geen aandacht besteed aan de verschillen in etnische afkomst van moslims zoals zijnde afkomstig uit: Indonesië, Suriname, Palestina, Bosnië, Somalië en Pakistan. Daardoor wordt er voorbijgegaan aan het gegeven dat cultuur ook van invloed is op de manier waarop religies worden gepraktiseerd.⁶³

6.6 Aandacht voor andersgelovigen en houdingen ten aanzien van andersgelovigen

De sub paragraaf *Koran en Bijbel* geeft heel kort aan hoe gekeken wordt naar joden en christenen, namelijk als mensen die de woorden van God verkeerd hebben uitgelegd, niet hebben begrepen of zelfs hebben vervalst.

Duiding

De manier waarop joden en christenen worden beschreven vanuit het perspectief van de islam is nogal negatief. Daarbij gaan de auteurs voorbij aan het feit dat de Koran joden en

⁵⁹ http://www.thiememeulenhoff.nl/voortgezet-onderwijs/mens-en-maatschappij/levensbeschouwing/van-horen-zeggen?r19_r1_r1:sort=title&r19_r1_r1:tab=products&r19_r1_r1:size=5&r19_r1_r1:page=3

⁶⁰ Jongeneelen C. (red), Islam a.w.: pagina 43

⁶¹ Jongeneelen C. (red), Islam a.w.: pagina 44

⁶² Jongeneelen C. (red), Islam a.w.: pagina 52

⁶³ Smart N. (2010), *The world's religions*, Cambridge University Press: pagina 297

christenen “mensen van het boek” noemt en hen ziet als behorend tot dezelfde profetische traditie.

Via de kleine jihad komt enigszins wel naar voren welke houding er onder meer wordt aangenomen door bepaalde contemporaine moslimgroeperingen ten aanzien van andersgelovigen die niet tot de ‘mensen van het boek’ behoren. Echter hiermee wordt een eenzijdig beeld geschetst. Er wordt bijvoorbeeld niet expliciet duidelijk gemaakt dat er naast opstanden van provincies en bevolkingsgroepen in al-Andalus, in diezelfde periode ook sprake was van een culturele bloei waarbij op het gebied van wetenschap veel informatie werd uitgewisseld tussen de verschillende religieuze groeperingen. De kaderteksten geven wel voorbeelden van de hoge bloei van de Arabisch-islamitische cultuur. Alchemie, schaken en wiskunde (algebra) worden als voorbeelden genoemd van Arabische invloeden op het gebied van de wetenschap. Er wordt naast de kaderteksten aangegeven dat de islamitische beschaving Europa kennis heeft laten maken met allerlei ontwikkelingen. Echter wordt er geen aandacht besteed aan het feit dat gedurende een aantal eeuwen in Europa dankbaar gebruik werd gemaakt van onder meer medische en filosofische overzichtswerken afkomstig van Arabische wetenschappers, zoals de Colliget (Algemene principes) van Ibn Rushd (ook wel Averroes genoemd).⁶⁴ Tussen ‘kennis laten maken met’ en ‘een aantal eeuwen gebruik maken van’ wetenschappelijk inzichten zit mijn inziens een wezenlijk verschil.

6.7 Secularisatie

Deze methode staat vanwege haar traditiegerichte aanpak niet expliciet stil bij het secularisatieproces. Hoofdstuk 5 paragraaf 1 gaat kort in op de verschillende ideeën over de rol van godsdienst in een moderne samenleving. Het volgende citaat lijkt wel vaag aan secularisatie te refereren: *“Over de rol van godsdienst in een moderne samenleving wordt heel verschillend gedacht. Veel moslims zijn van huis uit niet vertrouwd met het in Nederland ‘gewone’ uitgangspunt dat iedereen vrij is in het aanvaarden of afwijzen van godsdiensten en godsdienstige voorschriften. Voor Nederlanders is godsdienst een privé-zaak en dat heeft niets te maken met je rechten en plichten als Nederlands staatsburger.”*⁶⁵

Er worden vervolgens drie teksten weergegeven die verschillende opvattingen over de rol van godsdiensten in de samenleving weergeven. Een citaat uit ‘Doe maar gewoon’ gaat in op de onverschillige houding van veel Nederlanders ten aanzien van godsdienst. De andere twee citaten gaan in op de manier waarop individuele moslims omgaan met een moderne samenleving. Enerzijds wordt een combinatie van de Nederlandse grondwet en de Koran gepresenteerd, anderzijds wordt vanuit, zoals de auteur Naema Tahir van het stukje tekst het noemt, een traditionele visie op de Koran gekeken naar het taboe om de heilige status van de koran ter discussie te stellen. De methode vraagt vervolgens of het ‘normaal’ is dat iedereen het recht heeft om godsdienst, geloof en voorschriften naast zich neer te leggen of een eigen uitleg te geven aan teksten uit heilige boeken. Een aantal oorzaken worden opgesomd die een weergave geven van de verschillende gedachten omtrent het recht om godsdienst, geloof en voorschriften naast zich neer te leggen. Hierbij gaat het onder meer om scheiding kerk en staat, verlichting en democratische vrijheden. Dit wordt vergeleken met de situatie in veel, zoals de methode het noemt, ‘islamitische’ landen waar dit volgens de methode niet het geval is.

⁶⁴ Fakhry M., (2001), *Averroes: His live, works and influence*, Oxford, pagina 1-4

⁶⁵ Jongeneelen C. (red), *Islam a.w.*: pagina 56

Duiding

Impliciet behandelt de methode secularisatie door te kijken naar de rol van godsdienst vanuit 'Nederlands' perspectief ten opzichte van een 'islamitisch' perspectief. Deze benadering doet echter beide perspectieven te kort. Zo lijkt het voor de lezer dat alle Nederlanders godsdienst als een privé-zaak zien en alsof er niet heel veel Nederlandse moslims zijn die dit perspectief delen. Daarnaast lijkt het alsof het grootste deel van de zogenaamde 'islamitische' landen homogeen is en er daar geen mensen zijn die een meer naar secularisatie neigend perspectief op de relatie religie-staat aanhangen. Deze veronderstellingen zijn in mijn ogen te kort door de bocht.

6.8 Rol van de Koran

De Koran wordt behandeld als het belangrijkste boek voor de islam. Op een vrij zakelijke manier komt aan bod hoe de Koran is ingedeeld, wat de Koran is en wanneer en door wie de opdracht is gegeven om het boek samen te stellen. Ook wordt het verband tussen de Koran en de Bijbel behandeld waarbij naar voren komt dat in de Koran veel profeten uit de Bijbel ook worden genoemd. Er wordt uitgelegd in welke verhouding de Koran staat ten aanzien van de Bijbel (als zegel der heilige boeken). De Koran is naast een boek om te geloven, ook een boek waarin voorschriften staan voor het handelen van mensen. Er wordt gesteld dat de Koran niet over alles duidelijkheid geeft, maar dat de islamitische traditie de Koran aanvult met de soenna (schriftelijke verzameling van gewoontes en adviezen van Mohammed). Soms worden teksten uit de Koran geciteerd. Onder meer wordt het eerste hoofdstuk van de Koran weergegeven met zowel de Arabische tekst als de Nederlandse vertaling ernaast⁶⁶ en er wordt een handgeschreven bladzijde uit een Arabische uitgave van de Koran getoond⁶⁷. In de opdracht die direct volgt op een deel van de tekst over de Koran⁶⁸ zijn er tien Koranteksten in het Nederlands afgedrukt waarbij moet worden aangegeven welke Koranteksten bij elkaar horen en over welk thema deze gaan. Ze dienen dus ter illustratie, enerzijds om aan te geven hoe een tekst uit de Koran (met Nederlandse vertaling) eruit ziet, anderzijds laat het zien dat de meest voorkomende thema's ook werkelijk terug zijn te vinden in de Koran.

6.9 Vorm van opdrachten (benadering van leerlingen)

Bij *Wegen van overgave* krijg ik het idee dat het de bedoeling is dat de leerlingen kennis en inzicht dienen te krijgen over de islam in het algemeen en islam zoals die in Nederland gepraktiseerd wordt in het bijzonder. Via de opdrachten wordt de brug geslagen tussen feiten en de belevingswereld en ervaringen van de leerlingen. Verschillende soorten opdrachten kunnen worden onderscheiden: feitenopdrachten, opdrachten te maken met beïnvloeding door islam; opdrachten die leerlingen zelf tot inzicht laten komen; spelopdrachten; gespreks-/discussieopdrachten.

Voorbeelden van feitenopdrachten zijn bijvoorbeeld: opdracht 3 (hoofdstuk 1) waarbij leerlingen onder meer in percentages moeten aangeven hoeveel inwoners van Nederland allochtoon zijn, moslim zijn, tot het christendom behoort; opdracht 7 (hoofdstuk 4) waarbij een afbeelding moet worden gekoppeld aan de juiste beschrijving en plaatsnaam.

⁶⁶ Jongeneelen C. (red), Islam a.w.: pagina 36

⁶⁷ Jongeneelen C. (red), Islam a.w.: pagina 38

⁶⁸ Jongeneelen C. (red), Islam a.w.: pagina 37

Oprachten die duidelijk proberen te maken op welke manier Nederland is beïnvloed door de islam zijn onder meer: opdracht 1 (hoofdstuk 1) waarbij aan de hand van foto's moet worden nagedacht welke elementen er afkomstig zijn uit wat de methode 'de islamitische cultuur' noemt; opdracht 6 (hoofdstuk 4) waarbij in een tekst op zoek moet worden gegaan naar Nederlandse woorden welke ontleend zijn aan het Arabisch.

Er zijn ook opdrachten met de bedoeling dat ze tot nieuwe inzichten leiden bij de leerlingen door zowel interculturele als interreligieuze interactie. In sommige gevallen gaan de opdrachten in op de belevingswereld en ervaring van de leerling zelf. Voorbeeld van interculturele interactie is opdracht 2 (hoofdstuk 1) waarbij tips over de Nederlanders goed moeten worden gelezen en men zelf moet ontdekken wat de andere cultuur daartegenover belangrijk zou vinden (logischerwijs); een voorbeeld van interreligieuze interactie is opdracht 1 (hoofdstuk 2) waarbij de leerling zelf moet opschrijven welke plechtigheden of feesten bij/door hem/haar gevierd worden in de loop van het jaar. Daarnaast moet het bijbehorende ritueel worden opgeschreven.

De opdrachten in de vorm van spelopdrachten lijken als doel te hebben feitelijke kennis op een speelse manier te laten verwerken door de leerlingen. Voorbeelden zijn: opdracht 5 (hoofdstuk 1) waarbij de juiste woorden met elkaar moeten worden gecombineerd. De antwoorden moeten vervolgens op alfabetische volgorde worden ingevuld in een schema. In dit schema zijn er geselecteerde hokjes rood omlijnd die tezamen drie woorden vormen en daarmee het slot van het hoofdstuk weergeven; opdracht 4 (hoofdstuk 4) waar de leerlingen een schaakstelling moeten oplossen.

Tenslotte zijn er ook gespreks-/discussieopdrachten waarbij inzichten van de verschillende leerlingen over een onderwerp worden uitgewisseld waardoor leerlingen op nieuwe inzichten kunnen komen. Opdracht 1 (hoofdstuk 1) is een voorbeeld van een gespreksvraag waarbij naar aanleiding van foto's gemaakt in Nederland moet worden gesproken over elementen die afkomstig zijn uit de islamitische cultuur; opdracht 2 (hoofdstuk 4) geeft een visie van een Iraanse geestelijke inzake een in te voeren strafsysteem. Dit systeem moet worden bediscussieerd waarbij de leerlingen zowel een argument voor als tegen de visie dienen te geven. Hetzelfde dient te worden gedaan over de invoering van het besproken strafsysteem in bijvoorbeeld Nederland.

6.10 Rol van levensvragen

In het boek komen levensvragen niet expliciet aan bod (in de tekstgedeelten). Echter zijn er in een paar opdrachten wel vragen verwerkt die de leerlingen laten nadenken over vragen die als levensvragen kunnen worden beschouwd. Sommige vragen focussen op cultuur, andere op religie. Een voorbeeld van een vraag die zich richt op cultuur is opdracht 2 (hoofdstuk 1) waarbij de leerlingen tips te zien krijgen voor Marokkanen en Turken. Deze tips laten zien wat de tipgever beschouwt als de normale manier van omgang volgens de Nederlandse bevolking. De leerling wordt bewust gemaakt van verschillende manieren van omgang en moet nadenken over wat voor gedragingen bij de andere cultuur juist als belangrijk wordt ervaren. Een vraag die zich richt op religie is opdracht 3 (hoofdstuk 3). Hier wordt er gevraagd welke uitspraak van een moslimjongere het meeste indruk heeft gemaakt en waarom. Deze uitspraken gaan in principe over vragen die moslimjongeren bezig houden zoals welke plek godsdienst en geloof hebben in het dagelijks leven; hoe heilige teksten

moeten worden uitgelegd en hoe ermee moet worden omgegaan; hoe men moet omgaan met culturele gewoonten en gebruiken; en welke rechten en plichten mannen en vrouwen hebben. De leerlingen worden bewust gemaakt van de posities van verschillende moslimjongeren en moeten één uitspraak eruit pikken als meest indrukwekkend waarna deze keuze moet worden onderbouwd. Tijdens die onderbouwing zou de eigen mening van de leerling naar voren moeten komen over één van die levensvragen.

6.11 Samenvatting *Wegen van overgave*

In de methode *Wegen van overgave* wordt islam apart behandeld. De methode is onderdeel uit de serie *Wereldgodsdiensten* van de methode *Van horen zeggen*". Zoals beschreven bestaan er nog drie andere delen genaamd *Wegen van navolging* waar de focus ligt op het christendom, *Wegen van de Tora* waarbij de joodse godsdienst centraal staat en *Wegen van verlossing* waarin het hindoeïsme en boeddhisme worden behandeld. Op die manier worden alle religies behandeld waar in Nederland duidelijke voorbeelden van te vinden zijn en die ook invloed hebben op de Nederlandse samenleving. Aan de hand van de opgestelde doelen is het duidelijk dat men via de methode wil aantonen wat de invloed van religieuze tradities is op de Nederlandse cultuur, hoe het in de praktijk naar voren komt en wat de religies behelzen. Doordat de stof betrekking heeft op de Nederlandse samenleving heeft het sowieso raakvlakken met de belevingswereld van de leerlingen. Via bepaalde opdrachten die appelleren aan de belevingswereld en ervaring van de leerling zelf om leerlingen tot nieuwe inzichten te laten komen wordt nog meer geprobeerd aansluiting te vinden bij de wereld van de leerlingen. Daarnaast zijn er opdrachten die proberen om leerlingen bewust te maken van hun eigen positie, nadat geprobeerd is om het christendom en de islam begrijpelijk te maken. Wat opvalt is dat er bij de methode relatief veel spelopdrachten voorkomen. Bij mij ontstaat de gedachte dat de auteurs bij een onderwerp als islam het nodig achten om op een speelse manier de leerstof te verwerken aangezien het minder toegankelijk zou zijn voor de leerlingen. Hieraan ten grondslag ligt mogelijk de vooronderstelling dat leerlingen beter bekend zijn met de christelijke traditie dan met islam. Echter in de praktijk blijkt dat leerlingen vaak van huis uit net zo weinig afweten van het christendom als van islam. Tevens is het opmerkelijk dat er een sterke nadruk wordt gelegd op de link tussen islam en migratie. Hier wordt voorbijgegaan aan tweede/derde generatie moslims en Nederlanders die zich tot islam bekeren. Wat verder nog opvalt is dat er bij *Wegen van navolging* vrijwel geen aandacht wordt besteed aan de houding van de besproken religie ten aanzien van andere religies. Mijns inziens is het juist van belang dat er in deze tijd van een meerstemmige samenleving wordt aangetoond hoe religieuze tradities en hun aanhangers met elkaar omgaan zodat leerlingen een beeld krijgen hoe mensen met andere mensen – die een ander geloof belijden- omgaan en gaande weg een eigen mening en positie gaan bepalen met betrekking tot hoe om te gaan met mensen die anders denken dan zichzelf.

Hoofdstuk 7 *Zinspelen deel 3 grenzeloos*

7.1 Concept van *Zinspelen deel 3 grenzeloos*

Zinspelen deel 3 grenzeloos is een methode voor havo/vwo op het snijvlak van cultuur en levensbeschouwing/godsdienst voor klassen 1 tot en met 4 van het Voortgezet Onderwijs. Het hierna te behandelen deel *Zinspelen deel 3 grenzeloos* is bestemd voor de bovenbouw op havo/vwo niveau.

Zinspelen deel 3 grenzeloos is een methode voor het vak levensbeschouwing/godsdienst waarin zowel geleerd wordt 'over' als 'van' en 'aan' levensbeschouwing en religie. Uitgangspunt van de serie *Zinspelen* is het verband tussen het 'hoe' van het leven in de vorm van cultuur en het 'waarom' van het leven in de vorm van levensbeschouwing. De begrippen cultuur en levensbeschouwing worden sterk vanuit de Nederlandse situatie van dit moment (de multiculturele samenleving) ingevuld.⁶⁹

Het leren 'van' en 'aan' levensbeschouwing en religie is in *Zinspelen* uitgewerkt in een groot aantal speelse opdrachten rond zingeving. De leerlingen worden uitgedaagd om al spelend om te gaan met zingeving en een eigen invulling te geven aan het idee van een persoonlijke levensbeschouwing.

7.2 Doelstelling van methode *Zinspelen deel 3 grenzeloos*

Het boek zelf geeft geen expliciete doelstelling. Echter na de gehele methode te hebben gelezen blijkt dat dit boek draait om het onderwerp acculturatie. Acculturatie wordt door de auteurs omschreven als de wederzijdse beïnvloeding van mensen met verschillende culturele achtergronden (ik voeg zelf toe: binnen een samenleving) en die op die manier naar nieuwe wegen van denken en doen onderweg zijn. Het is de bedoeling dat de leerling aan het einde van het boek een beeld krijgt hoe het acculturatieproces in Nederland plaats vindt en hoe het zou kunnen worden bevorderd. Het volgende (paragraaf 4.2 hoofdstuk 2) lijkt als leidraad te worden genomen voor de verdere indeling van het boek: *“De islam staat een integratie van de moslim in de Nederlandse cultuur niet in de weg. De moslim dwingt ons tot hernieuwd zelfonderzoek naar de religieuze wortels van onze cultuur. Daarin ligt volgens Taylor ook de uitdaging van het acculturatieproces van onze tijd: het vinden van gedeelde herinneringen en verbindende waarden en symbolen van de religie van de nieuwkomers, de islam, en de religie van het land van aankomst, het christendom. Daarom komen in hoofdstuk 3 en 4 het christendom en de islam eerst apart aan bod. Vanuit onze basiskennis van deze twee religies afzonderlijk kunnen we dan op zoek gaan naar de gedeelde herinneringen en verbindende waarden en symbolen van beide religies.”*⁷⁰

7.3 Opbouw van *Zinspelen deel 3 grenzeloos*

Zinspelen deel 3 grenzeloos bestaat uit een apart leer en werkboek. Het leerboek is opgebouwd uit 6 hoofdstukken (126 pagina's). In de introductie van ieder hoofdstuk wordt één hoofdvraag gesteld die een beeld geeft waar de tekst naartoe werkt. Deze vraag zou de leerling aan het einde van het hoofdstuk moeten kunnen beantwoorden. Bij 'methode als geheel' zal er een overzicht van alle hoofdvragen per hoofdstuk worden gegeven.

⁶⁹ <http://www.damon.nl/serie.php?usrid=%7Cusrid%7C&id=41>

⁷⁰ van Iersel J. (2010), *Zinspelen Leerboek deel 3 Grenzeloos*, Damon: pagina 38

De hoofdstukken bestaan uit verschillende onderdelen: Voorbeelden, basisstof en verdieping. Voorbeeldparagrafen dienen onder meer het een en ander onder de aandacht te brengen van verschillende aspecten van het onderwerp waar het hoofdstuk om draait: *“De eerste drie voorbeeldparagrafen laten drie verschillende aspecten zien van het acculturatieproces in Nederland waarbij vooral de moslims een belangrijke rol spelen: de doorbraak van de migrantenliteratuur met verhalen van migranten zelf die schrijven tussen twee culturen”*⁷¹. Ook kunnen voorbeeldparagrafen op verschillende manieren invulling geven aan een kernbegrip uit het hoofdstuk: *“In de voorbeeldparagrafen is op drie verschillende manieren een invulling gegeven aan het begrip moderniteit een sleutelwoord voor het begrijpen van wat er aan de hand is in onze cultuur.”*⁷² Tevens functioneert het als voorzet van onderzoek over een bepaald onderwerp wat in de basisstof dieper/nader wordt uitgewerkt. De volgende citaten laten deze functie zien: *“In paragraaf 1 hebben we gezien hoe in de islamitische literatuur van de Hadieth joodse en christelijke figuren als vanzelfsprekend worden opgenomen in het levensverhaal van Mohammed. In deze paragraaf zullen we de zoektocht naar de diepere achtergrond van mogelijk gedeelde verhalen en verbindende symbolen tussen christenen en moslims verder doorzetten.”*⁷³ en *“In paragraaf 2 hebben we gezien dat de heilige boeken van jodendom, christendom en islam in hoge mate dezelfde ethische voorschriften onderschrijven.”*⁷⁴

De basisstof bevat informatie die nodig is om tot een antwoord te kunnen komen op de hoofdvraag. Een aantal begrippen en onderwerpen wordt toegelicht en uitgewerkt. Ook worden bepaalde ontwikkelingen binnen de geschiedenis behandeld.

De verdieping geeft nog meer inzicht in bepaalde onderwerpen welke afkomstig zijn uit de voorbeelden en/of basisstof. Zo wordt in de verdiepingsparagraaf 5 van hoofdstuk 1 één van de migranten-auteurs nader bekeken die aan bod is gekomen in een voorbeeldparagraaf, namelijk Kader Abdolah. Van hem wordt een korte biografie geschetst. In verdiepingsparagraaf 6 van hoofdstuk 1 wordt er nog een voorbeeld gegeven van een vertegenwoordiger van de tweede generatie migrantenschrijvers. De verdieping kan in sommige gevallen ook dienen als nadere informatie, waardoor wellicht zaken uit de basisstof beter op zijn plek vallen. Een voorbeeld is de verdiepingsparagraaf 5 uit hoofdstuk 6 waar een beknopte geschiedenis van ‘het’ christendom wordt gegeven en verdiepingsparagraaf 6 hoofdstuk 6 waar een beknopte geschiedenis van ‘de’ islam wordt gegeven. Vanuit de geschiedenis van ‘het’ christendom en tevens van ‘de’ islam kunnen de fragmenten van een gedeelde geschiedenis -die in de basisstof worden behandeld- in een breder kader worden gezet.

Bij alle onderdelen uit het boek (voorbeeldparagrafen, basisstof en verdiepingsparagrafen) zijn er kaderteksten. Deze geven nadere informatie over een onderwerp dat in de leertekst naar voren komt. Voorbeelden zijn: kadertekst bij paragraaf 1 hoofdstuk 1 waar voorbeelden worden gegeven van eerste generatie migrantenschrijvers; kadertekst bij paragraaf 4 hoofdstuk 1 waarbij op pagina 18 en 19 nader wordt ingegaan op de opvattingen van Paul Scheffer over het migratieproces (van isolement naar contact naar integrale); kadertekst bij

⁷¹ van Iersel J., *Leerboek* a.w.: pagina 14

⁷² van Iersel J., *Leerboek* a.w.: pagina 34

⁷³ van Iersel J., *Leerboek* a.w.: pagina 92

⁷⁴ van Iersel J., *Leerboek* a.w.: pagina 98

paragraaf 2 hoofdstuk 2 waar acht verschillende levensstijlgroepen of burgerschapstijlen worden onderscheiden inclusief een definitie; kadertekst bij paragraaf 5 hoofdstuk 6 waar men biografische informatie krijgt over Maarten Luther.

De auteurs geven zelf wanneer leerlingen het werkboek moeten openslaan, vaak naar aanleiding van een te lezen tekst uit het leerboek. Verschillende soorten opdrachten zijn er te onderscheiden. Sommige opdrachten dienen ter verwerking van de leerstof (en bieden daardoor gelijk een soort samenvatting van de tekst), andere opdrachten hebben als doel dat leerlingen inzicht verkrijgen over bepaalde zaken (hier meer over onder het kopje 'Vorm van opdrachten (benadering van leerlingen)').

7.4 Methode als geheel

De hoofdstukken zijn als volgt ingedeeld:

Hoofdstuk 1 'Migranten tussen twee culturen' gaat in op de vraag: *"Welke rol spelen levensbeschouwingen en in het bijzonder de islam, in het acculturatieproces dat zich in de Nederlandse cultuur afspeelt?"*

Hoofdstuk 2 'Land van aankomst' behandelt de vraag: *"Wat zegt het begrip moderniteit over de westerse cultuur en welke rol speelt moderniteit in het acculturatieproces dat zich in Nederland afspeelt?"* Het begrip moderniteit wordt hier vanuit verschillende invalshoeken bekeken. De begrippen authenticiteit, burgerschap-stijlen, secularisatie, multi-culturaliteit, Nederlands islambeeld en diversiteit van islam in Nederland vormen hierbij de kernbegrippen. In de basisstof wordt aangegeven dat (volgens Charles Taylor) de uitdaging van het acculturatieproces in onze (dat wil zeggen Nederlandse) tijd ligt in het vinden van gedeelde herinneringen en verbindende woorden en symbolen van de religie van nieuwkomers, de islam, en de religie van het land van aankomst, het christendom. Om die reden hebben de auteurs ervoor gekozen om in de volgende twee hoofdstukken (drie en vier) christendom en islam apart aan bod te laten komen. Vanuit die basiskennis over deze twee religies kan de zoektocht worden opgestart naar gedeelde herinneringen en verbindende waarden en symbolen van beide religies (ten behoeve van het acculturatieproces in Nederland). Vanuit deze beredenering behandelt hoofdstuk 3 'Christendom' de hoofdvraag: *"Waar gaat het in het christendom om en wat zijn de basisbegrippen van de christelijke levensbeschouwing?"* en hoofdstuk 4 'Islam' de hoofdvraag: *"Waar gaat het in de islam om en wat zijn de basisbegrippen van de moslimse levensbeschouwing?"*

Hoofdstuk 5 'Gedeelde verhalen en ethiek' heeft als hoofdvraag: *"Welke rol kunnen gedeelde verhalen en gedeelde opvattingen over goed en kwaad van christenen en moslims spelen in het acculturatieproces van de allochtonen en autochtonen?"*

Tot slot gaat hoofdstuk 6 'Gedeelde geschiedenis' over het volgende: *"Welke rol speelt gedeelde geschiedenis van christenen en moslims in het acculturatieproces van de Nederlandse cultuur met de (moslim) migrantenculturen?"*

7.5 Verscheidenheid tussen religies

Aangezien het lesboek gaat over het acculturatieproces in het huidige Nederland worden voornamelijk de religies besproken die te maken hebben met dat proces. Het verhaal van acculturatieprocessen in Nederland wordt in het eerste hoofdstuk *"vooral verteld vanuit de positie van de migranten die na de Tweede Wereldoorlog in Nederland zijn komen wonen."*⁷⁵.

⁷⁵ van Iersel J., *Leerboek a.w.:* pagina 7

Gedurende het gehele boek wordt eigenlijk alleen aandacht besteed aan het christendom en islam aangezien deze twee religies, impliceren de auteurs, sowieso te maken hebben met het proces. Ook wordt in hoofdstuk 2 aandacht besteed aan het huidige tijdperk in Nederland waar men te maken zou hebben met expressief individualisme (de roep om echtheid en authenticiteit). In het kort wordt de geschiedenis weergegeven van verzuiling naar ontzuiling met als gevolg dat er lifestylegroepen ontstonden. In deze lifestylegroepen zouden mensen zingeving en een waarden-kompas vinden in plaats van zoals vroeger in de zuilen. Deze groepen zouden dus kunnen worden gezien als een 'nieuwe' uiting van levensbeschouwing. De lifestylegroepen worden in het werkboek⁷⁶ nader beschreven waarbij de belangrijkste waarden per groep kort zijn geformuleerd.

7.6 Verscheidenheid binnen christendom

Het leerboek laat zowel zien dat er in het algemeen niet kan worden gesproken over 'het' christendom als dat er binnen Nederland sprake is van een waaier van verschillende stromingen. Deze informatie is allemaal kort weergegeven in paragraaf 1 hoofdstuk 3. Verschillende redenen worden genoemd waarom hét christendom niet bestaat. Elke cultuur geeft namelijk een eigen gezicht aan het christendom, onderling zijn christenen verdeeld over levensbeschouwelijke opvattingen waardoor er verschillende stromingen zijn ontstaan (hoofdstromen zijn het oosterse christendom, katholicisme en protestantisme) en ook dat er verschillende soorten christenen bestaan: progressief, conservatief, fundamentalist, liberaal, horizontalist en verticalist. In de kadertekst bij paragraaf 1 wordt kort stilgestaan bij vier groepen christenen in Nederland, echter komt daar niet expliciet naar voren of daar ook migrantenchristenen toe behoren. Aan het einde van het hoofdstuk wordt aangegeven dat de auteurs er niet op uit zijn om 'hét' christendom te gaan beschrijven maar dat hun doel is om basisbegrippen van het christendom (die voor elke christen belangrijk zijn) zo goed mogelijk te omschrijven. Via opdrachten in het werkboek worden leerlingen hier nogmaals van bewust gemaakt. Een voorbeeld is opdracht 1 b (paragraaf 1 hoofdstuk 3) waarbij leerlingen moeten aangeven waarom er niet van 'hét' christendom gesproken kan worden en wat er dan wel wordt bestudeerd. Daarnaast moeten leerlingen via opdracht 1 c (paragraaf 1 hoofdstuk 3) voor zichzelf duidelijk krijgen wat er bedoeld wordt met de verschillende soorten christenen (progressief, conservatief, etc). Ze moeten aangeven wat er bedoeld wordt met de tegenstellingen. Dezelfde paragraaf uit hoofdstuk 3 bevat tevens een kadertekst waarin wordt vastgesteld hoe christenen in Nederland te verdelen zijn. Vier groepen worden daar genoemd en wel de volgende: rooms-katholieken, protestanten, hersteld hervormden/voortgezette gereformeerden en evangelische christenen, Pentecostalen. Via opdracht 1 d (paragraaf 1 hoofdstuk 3) moeten de leerlingen de christenen van Nederland in een cirkeldiagram in kaart brengen.

Duiding

Het onderwerp migranten wordt alleen maar gekoppeld aan moslims. Op deze manier krijg je als lezer de indruk dat er alleen maar moslimmigranten bestaan. Christelijke migranten worden zowel in het tekst- als werkboek niet besproken met als gevolg dat men (mogelijk) een vertekend beeld krijgt. Eén op de tien kerkgangers op een zondag is immers een christen

⁷⁶ van Iersel J. (2010), *Zinspelen Werkboek deel 3 Grenzeloos*, Damon: pagina 18, 19

met een migratie geschiedenis. Conservatieve schattingen spreken over 700.000 migranten en meer optimistische schattingen spreken over 1.2 miljoen migranten christenen.⁷⁷

7.7 Verscheidenheid binnen islam

Het leerboek laat zowel zien dat er in het algemeen niet kan worden gesproken over 'de' islam als dat er binnen Nederland sprake is van een waaier van verschillende stromingen. Paragraaf 1 hoofdstuk 4 gaat in op wat islam is. Direct wordt aangegeven dat dé islam niet bestaat. Als reden wordt onder meer gegeven dat elke cultuur een ander gezicht geeft aan de islam en daarnaast er verdeeldheid bestaat over de opvatting over het leiderschap in de islam (waardoor een splitsing ontstond tussen soennieten en sjiieten). Daarnaast wordt er duidelijk gemaakt dat er sprake is van verschillende soorten moslims: progressief, conservatief, fundamentalist, liberaal, horizontalist en verticalist. Aan het einde van de paragraaf wordt aangegeven dat de auteurs er niet op uit zijn om 'dé' islam te gaan beschrijven maar dat hun doel is om basisbegrippen van de islam (die voor elke moslim belangrijk zijn) zo goed mogelijk te omschrijven. Via opdrachten in het werkboek worden leerlingen er nogmaals van bewust gemaakt. Een voorbeeld is opdracht 1 c en d (paragraaf 1 hoofdstuk 4) waarbij leerlingen drie redenen moeten aangeven waarom 'dé' islam niet bestaat en daarnaast ze moeten aangeven waarom het belangrijk is niet te spreken van 'dé' islam. Paragraaf 7 van hoofdstuk 2 is geheel gericht op de diversiteit van de islam in Nederland. *"De islam in Nederland is niet een eenheid maar kent een grote diversiteit. Deze wordt niet alleen veroorzaakt door generatiewisselingen, maar vooral door culturele verschillen in de landen van herkomst. De belangrijkste moslimgroepen in Nederland hebben Turkse, Arabische (vooral Marokkaanse) of Surinaams-Hindoestaanse wortels. Daarnaast zijn er kleinere moslimgemeenschappen afkomstig uit diverse landen, waaronder Indonesië, Palestina, Bosnië, Somalië en Pakistan."*⁷⁸ Vervolgens wordt een aantal moslimgroepen -dat in Nederland georganiseerd is- nader bekeken.

Duiding

Diversiteit binnen islam wordt in hoofdstuk 4 op eenzelfde manier benaderd en uitgewerkt als in hoofdstuk 3 het geval is voor christendom. Ze worden exact parallel beschreven.

7.8 Aandacht voor andersgelovigen en houdingen ten aanzien van andersgelovigen

Ook met betrekking tot dit onderwerp geldt dat er slechts aandacht wordt besteed aan christendom en islam aangezien het lesboek gaat over het acculturatieproces in het huidige Nederland waarbij die twee religies de belangrijkste religieuze actoren zijn. Paragraaf 6 hoofdstuk 2 is geheel gewijd aan Nederlandse islambeelden. Vanuit verschillende oogpunten wordt er bekeken hoe de islam wordt gezien en wel via: de rooms-katholieke, protestantse, koloniale en westerse bril. In de introductietekst wordt erop gewezen dat het beeld dat Nederlanders van de islam hebben vooral gebaseerd is op vooroordelen ten aanzien van moslims. De ideeën die gedurende de geschiedenis gevormd zijn door Nederlanders over de islam hebben bijgedragen aan de vorming van het islambeeld dat door verschillende niet-moslimse Nederlanders wordt onderschreven. Andersom gebeurt dit echter niet (beeld van moslims ten aanzien van het westen/christenen). Paragraaf 4.2 van hoofdstuk 4 gaat indirect tevens in op houdingen ten aanzien van islam. Hier wordt beschreven hoe de islam volgens

⁷⁷ Frederiks M. & Pruijsma N., (2010), *Journeying towards multiculturalism: The Relationship between Immigrant Christians and Dutch Indigenous Churches*, Journal Religion in Europa, 3/1: pagina 125- 155

⁷⁸ van Iersel J., *Leerboek a.w.*: pagina 44

Charles Taylor kan worden gezien door de moderne gesecculariseerde samenleving. Zowel het negatieve als het positieve beeld wordt daarbij omschreven. Negatief in de zin dat de islam worden gezien als obstakel voor integratie; positief in de zin dat aanwezigheid van moslims onze samenleving dwingt om erbij stil te staan dat moderniteit niet hetzelfde is als het verval van religies. Volgens Taylor moet men gedeelde herinneringen en verbindende waarden en symbolen van de religie van de nieuwkomers (de islam) en de religie van het land van aankomst (het christendom) zoeken, wil men het acculturatieproces laten slagen. Vanuit deze stelling hebben de auteurs van het lesboek ervoor gekozen om christendom en islam apart aan bod te laten komen in het boek (hoofdstuk 3 en 4) waarna er op zoek wordt gegaan naar de gedeelde herinneringen en verbindende waarden en symbolen van beide religies. In hoofdstuk 5 worden gedeelde verhalen en ethiek behandeld waaruit blijkt dat christendom en islam overeenkomstige opvattingen hebben over bepaalde waarden. De auteurs zeggen letterlijk in de introductie van paragraaf 2 hoofdstuk 5: *“Het idee dat de moslimse cultuur en levensbeschouwing zou uitgaan van een totaal ander waardenkompas, dat niet verenigbaar is met de waarden en normen van de westerse cultuur, is een misverstand. Een parallele lezing van soera 17: 22-37 en het Bijbelboek Exodus 20: 3-17 laat zien dat de heilige boeken van jodendom, christendom en islam nagenoeg dezelfde ethische uitgangspunten bezitten.”*⁷⁹ waarna ze de genoemde verzen weergeven. Deze verzen gaan over religieuze waarden die moeten worden nagestreefd. Hier wordt echter niet ingegaan op heikele punten zoals positie van de vrouw, homoseksualiteit, etc. Naast dat de verschillen dus tussen christendom en islam zichtbaar zijn geworden in hoofdstuk 3 en 4, wordt nu de nadruk gelegd op de overeenkomsten die op verschillende vlakken aanwezig zijn.

Duiding

Doordat het onderwerp het acculturatieproces in Nederland is, begrijp ik dat de auteurs zich beperken tot het behandelen van islam en christendom aangezien deze twee religies ook het meest wijdverbreid en frequent in het nieuws zijn. Hoewel ik een voorstander ben van het uitgebreid behandelen van deze twee religies, ben ik bang dat er voorbij gegaan wordt aan de realiteit. De realiteit laat namelijk zien dat de Nederlandse samenleving ook te maken heeft met enerzijds een steeds groeiende groep mensen die gesecculariseerd zijn, anderzijds met een groei van spirituele stromingen zoals boeddhisme en hindoeïsme. Lange tijd is de impact van de ‘oosterse’ tradities op de westerse traditie onderschat, terwijl deze oosterse traditie door de eeuwen heen al aanwezig was in de westerse traditie. In de westerse samenleving is duidelijk te merken dat die beïnvloed is door de oosterse traditie. Een expliciet voorbeeld is de aanwezigheid van Boeddhisme in Nederland.⁸⁰ In het SCP-onderzoek ‘God in Nederland’ van 2006 werd aangegeven dat 4,2% van de Nederlanders van 17 jaar en ouder zich het meest verwant voelden met het boeddhisme. Omgerekend ging het om meer dan 500.000 Nederlanders.⁸¹ Dit heeft onder meer te maken met het opkomen van een ‘alternatief’ gedachtegoed en de afnemende invloed van het christendom. Daarnaast laat het boekenaanbod in boekhandels en bibliotheken zien dat oosterse tradities hun intrede hebben gedaan in de westerse samenleving en dus een deel zijn geworden van nieuwe vormen van religiositeit in het Westen.⁸² De groei en populariteit van dit soort

⁷⁹ van Iersel J., *Leerboek a.w.:* pagina 90

⁸⁰ Campbell C. (2007), *The Easternization of the West: A thematic account of cultural change in the modern era*, 2007, Paradigm Publishers

⁸¹ http://www.boeddhistischeomroep.nl/uploadedDocs/Resultaten_Enquete_Boeddhisme_in_NL_definitief.pdf

⁸² <http://www.boeddhisme.nl>

stromingen blijven na de modernisatie van de samenleving bestaan. Door zo iets te vermelden wordt alles wat meer in perspectief geplaatst want nu lijkt het net alsof alleen islam en christendom de enige spelers zijn op het 'acculturatie-strijd-toneel' terwijl dat in mijn optiek niet geheel juist is. Het zou voldoende zijn als er vermelding wordt gemaakt dat ook oosterse religies te maken hebben met een acculturatieproces in Nederland.

Er wordt ook geen aandacht gegeven aan christelijke en islamitische initiatieven tot een interreligieuze dialoog. Voorbeelden zijn documenten zoals *Nostra Aetate* en *A common word* die aangeven wat voor houdingen onder meer de twee stromingen innemen ten aanzien van elkaar.

Wat ik positief vind is dat de leerlingen een kort overzicht krijgen van verschillende islambeelden. Er wordt zowel aangetoond hoe het beeld over de islam in het verleden was (gezien door de rooms-katholieke, protestantse, koloniale en westerse bril; paragraaf 6 hoofdstuk 2) als hoe het nu is, waarbij zowel de negatieve als positieve kijk wordt weergegeven (islam als obstakel voor integratie of als hulp; paragraaf 4,2 hoofdstuk 2). Op die manier kunnen leerlingen inzien waar negatieve islambeelden vandaan komen en dat er ook op een andere manier kan worden gekeken naar de islam. Doordat leerlingen een beeld krijgen hoe er gekeken wordt naar de islam, kan het misschien begrijpelijk worden waarom mensen zich gedragen ten aanzien van islam, zoals ze doen. Echter geven de auteurs niet weer hoe het beeld over christendom en in het bijzonder Westers christendom is van moslims. Immers ook dat is door geschiedenis, kolonisatie etc. beïnvloed. Ook dit beeld is belangrijk, aangezien het daardoor duidelijk zou kunnen worden waarom moslims zich op hun manier gedragen ten aanzien van christenen, andersgelovigen en niet gelovigen. Een ander kan beter worden begrepen zodra je weet waar diegene vandaan komt en wat diegene beweegt.

7.9 Secularisatie

Hoofdstuk 2 'Land van aankomst' en hoofdstuk 6 'Gedeelde geschiedenis' besteden aandacht aan het thema secularisatie.

Hoofdstuk 2

Voorbeeldparagraaf 3 van hoofdstuk 2 is geheel gewijd aan het begrip secularisatie. Het wordt behandeld als één van de drie aspecten van moderniteit van 'onze' (daarmee wordt de Nederlandse bedoeld) cultuur. Het begrip wordt allereerst benaderd vanuit een etymologische invalshoek, waarna de geschiedenis van het begrip wordt behandeld om te eindigen bij de Franse Revolutie waarbij/toen? de menselijke rede het laatste woord kreeg met betrekking tot de grote vragen van het leven in plaats van de godsdienst.

Na de historische benadering wordt er gekeken naar invloed van secularisatie met als vraag of secularisatie verantwoordelijk is voor het einde van religie. De auteurs stellen vast dat religie nooit helemaal zal verdwijnen, maar dat deze transformeert in nieuwe vormen, wat aansluit op de visie van Taylor. Ook wordt het onderwerp in een kadertekst nader bekeken in relatie tot het onderwerp verzuiling. Voor Nederlandse katholieken zou secularisatie namelijk een zegen zijn geweest, aangezien daarmee de invloed van de protestantse overheersing destijds werd verminderd (door scheiding van kerk en staat). Echter betekende dit niet dat de katholieken zich soepeler gingen opstellen tegenover andersgelovigen, maar juist dat ze hun eigen zuil gingen versterken. Door de verzuiling zette de secularisatie, als het

terugdringen van de rol van godsdienst in de samenleving, in Nederland gedurende lange periode niet door. Na de Tweede Wereldoorlog nam de band met de eigen religieuze identiteit af onder invloed van de ontzuiling.

Ook in basisparagraaf 4 wordt er aandacht besteed aan secularisatie met betrekking tot het onderwerp afbraak van de traditionele godsdienstigheid. Hier is tevens gekozen voor een historische benadering, waar wordt gekeken naar de invloed en rol die secularisatie heeft gehad in de (Nederlandse) geschiedenis.

Hoofdstuk 6

In voorbeeldparagraaf 3 wordt ingegaan op islam en moderniteit. Secularisatie wordt in deze context uitgelegd als 'geen behoefte hebben om op alle terreinen van het leven levensbeschouwing ter sprake te (laten) brengen'. Drie moslimgeleerden worden hier besproken vanwege hun streven aan te willen tonen dat moderniteit en islam niet onverzoenlijk zijn. Secularisatie wordt door deze geleerden niet gezien als het einde van religie maar als een nieuwe manier van omgaan met religie. Deze gedachtegang wordt tegenover de fundamentalistische en traditionalistische kijk op islam gezet.

Verdiepingsparagraaf 5 'beknopte geschiedenis van 'het' christendom' gaat in een subparagraaf in op secularisatie en de opkomst van het ongelooft. Wederom worden hier oorzaken omschreven die achter het secularisatieproces zitten.

Duiding

Door tegenover een fundamentalistische en traditionalistische kijk op islam een moderne kijk neer te zetten wordt de mogelijkheid gecreëerd dat leerlingen een bredere kijk op islam kunnen krijgen. Er is immers meer dan alleen de fundamentalistische en traditionalistische stroming van islam. Het valt me op dat bij de geschiedenis van christendom wel aandacht wordt besteed aan het secularisatieproces maar bij de geschiedenis van islam niet. Dit veronderstelt dat de geschiedenis van islam geen secularisatieproces kent. Er wordt kort aandacht besteed aan het Ottomaanse rijk en de afschaffing van het soennitische kalifaat en hervorming van Turkije door Kemal Atatürk. Er wordt verteld dat de dominante positie van islam in de staatspolitiek door hem tot op zekere hoogte werd teruggedrongen. Het valt me op dat deze ontwikkeling van scheiding tussen staat en religie niet wordt gekoppeld aan het begrip secularisatie, terwijl dat bij het christendom bij een soortgelijke ontwikkeling wel wordt gedaan.

Daarnaast wordt in dit hoofdstuk niet ingegaan op de eerder genoemde moslimgeleerden (paragraaf 3, hoofdstuk 6) die moderniteit en islam als verenigbaar met elkaar zien. Dit valt me op doordat de auteurs met betrekking tot christendom en secularisatie erg consequent zijn. In hoofdstuk 2 worden de oorzaken van secularisatie besproken die vervolgens nogmaals worden aangehaald in hoofdstuk 6 in de context van geschiedenis van het christendom. Deze consequente manier van formuleren ontbreekt dus enigszins bij islam gekoppeld aan secularisatie.

7.10 Rol van de Bijbel

De Bijbel wordt behandeld als een basisbegrip dat voor alle christenen op een of andere manier belangrijk is. Paragraaf 2 hoofdstuk 3 gaat in op de Bijbel. Daarin wordt weergegeven waar het woord Bijbel van is afgeleid, waar het boek uit bestaat, wanneer het is geschreven en hoe het is opgebouwd. Er wordt dieper in gegaan op de inhoud van het Oude en Nieuwe

Testament. In een kadertekst wordt daarnaast nog gesproken over de vier evangeliën. Paragraaf 3 hoofdstuk 3 behandelt een aantal Bijbelse bronnen met betrekking tot Jezus' leven (de brieven van Paulus en de evangelisten). Vervolgens wordt er een onderscheid gemaakt tussen de synoptische evangeliën en het niet-synoptische evangelie naar Johannes. Er wordt echter niet alleen over de Bijbel geschreven, maar zowel in de tekst als werkboek wordt gebruik gemaakt van fragmenten uit de Bijbel. In het leerboek worden onder meer verschillende parabels van Jezus behandeld waarbij duidelijk wordt gemaakt wat de functie van die parabels is. De parabels zijn belangrijk aangezien die door Jezus gebruikt zijn als vergelijking om het sleutelwoord van zijn leer inhoud en vorm te geven. Deze verhalen worden verwerkt in het werkboek via opdracht 29. Daar moeten de leerlingen bij iedere parabel (De verloren zoon; de goede landeigenaar en de bruiloftsgasten) aangeven wat de alledaagse situatie is in het verhaal, het schokeffect, sporen naar het koninkrijk van God en het koninkrijk van God in het alledaagse. Ze moeten dus de kenmerken van lange parabels (die staan uitgelegd in het leerboek) begrijpen, herkennen en kunnen toepassen. Naast dat Jezus een verteller is van parabels, geeft het leerboek aan dat het levensverhaal van Jezus zelf kan worden gezien als dé parabel van het koninkrijk van God. Korte raadselachtige uitspraken van Jezus (afkomstig vanuit verschillende delen uit de evangeliën) worden weergegeven waarna leerlingen er vragen over moet maken.

7.11 Rol van de Koran

De Koran wordt behandeld als een basisbegrip dat voor alle moslims op een of andere manier belangrijk is. Paragraaf 2 hoofdstuk 4 gaat in op de Koran. Daarin wordt weergegeven waar het woord van is afgeleid, waar het boek uit bestaat, wanneer het is geschreven, hoe het is ontstaan en hoe ermee moet worden omgegaan. In een kadertekst staat beschreven hoe het is opgebouwd. In paragraaf 3 hoofdstuk 4 staat beschreven dat de Koran een van de oudste historische bronnen is over het leven van Mohammed. Naast dat er over de Koran wordt geschreven, wordt er zowel in het tekst- als werkboek gebruik gemaakt van fragmenten uit de Koran. In hoofdstuk 4 worden op verschillende plekken vertaalde stukken uit de Koran weergegeven. Via deze teksten wordt onder meer duidelijk gemaakt hoe in de Koran wordt aangetoond dat de islam de leer van Gods één- en enigheid is; dat God de schepper is van alles wat bestaat en hij de schepping door de geschiedenis heen onderhoudt. Er wordt aangegeven dat de Koran de geloofspunten en plichten zeer eenvoudig en helder formuleert. Zes geloofspunten worden uiteengezet die soms ondersteund worden door Koranverzen (zoals over het geloofspunt leven na de dood⁸³ en over de vierde zuil vasten⁸⁴). In het werkboek worden Koranteksten onder meer gebruikt om leerlingen te laten herkennen tot welke laag in de Koran de teksten behoren (opdracht 5 paragraaf 2 hoofdstuk 4). Volgens de opdracht menen wetenschappers dat de historische lijn van de openbaringen in zes lagen, zes grote onderwerpen, zijn samen te vatten die elkaar logisch opvolgen. Het gaat om de volgende 'lagen': het laatste oordeel, God is ook 'ar-Rahman' (de barmhartige), verhalen over eerdere profeten, wetten, Joodse stammen en jodendom en Arabische gebruiken rond de Ka'ba. Ook zijn er verzen te vinden als er verhalen uit de Hadieth worden beschreven bij opdracht 11 (paragraaf 3 hoofdstuk 4).

⁸³ van Iersel J., *Leerboek* a.w.: pagina 80

⁸⁴ van Iersel J., *Leerboek* a.w.: pagina 84

Duiding

De auteurs trekken waar mogelijk parallellen tussen de Bijbel en Koran, maar leggen niet een geforceerd schema op. Zo wordt bij de Bijbel aandacht besteed aan parabels, bij Koran aan grote thema's, waardoor er in het kader van religieus pluralisme zowel aandacht is voor overeenkomsten als voor eigenheid.

7.12 Vorm van opdrachten (benadering van leerlingen)

Bij *Zinspelen deel 3 grenzeloos* is het de bedoeling dat de leerlingen inzicht krijgen in het proces van acculturatie in Nederland en hoe dat zou kunnen worden bevorderd. Via de opdrachten wordt geprobeerd om leerlingen de informatie uit het lesboek eigen te laten maken. Verschillende soorten opdrachten kunnen worden onderscheiden: feitenopdrachten; verwerkingsopdrachten; toepassingsopdrachten; discussieopdrachten; opdrachten die leerlingen zelf tot inzicht willen laten komen; verdiepingsopdrachten.

Voorbeelden van feitenopdrachten zijn: opdracht 4 a (paragraaf 2 hoofdstuk 1) waarbij leerlingen een ethnocentrische waarneming moeten beschrijven en twee voorbeelden van ethnocentrische waarneming met betrekking tot het beoordelen van het gedrag van moslima's met een hoofddoek door niet-moslimse Nederlanders moeten geven; opdracht 3 a (paragraaf 2 hoofdstuk 6) waar antwoord moet worden gegeven op de vraag wat de aanleiding was voor de kruistochten.

Via verwerkingsopdrachten behoren leerlingen de leerteksten kernachtig samen te vatten. Voorbeelden van verwerkingsopdrachten zijn: opdracht 13 (paragraaf 4 hoofdstuk 1) waarbij de leerlingen de drie fasen van het migratieproces kernachtig moeten samenvatten; opdracht 7 (paragraaf 4 hoofdstuk 6) waarbij leerlingen tabellen compleet moeten maken met informatie wat een samenvatting vormt van die paragraaf.

Met toepassingsopdrachten bedoel ik opdrachten waarbij leerlingen de begrippen uit de tekst moeten kunnen gaan toepassen. Achterliggende doel is naar mijn idee dat de leerlingen de begrippen zich zodanig eigen hebben gemaakt dat ze de begrippen kunnen gaan herkennen in situaties. Dit wordt als het ware getoetst doordat in het werkboek extra teksten worden gegeven. Aan de hand van die teksten wordt gevraagd om te kijken of bepaalde begrippen daarbij van toepassing zijn of niet. Voorbeelden van dit soort opdrachten zijn: opdracht 15 (paragraaf 5 hoofdstuk 1) waarbij gevraagd wordt om duidelijk te maken hoe de drie fasen van migratie (isolement, contact en integratie) in het leven en het werk van Kader Abdolah zichtbaar worden (*leerlingen kunnen deze opdracht alleen goed maken als ze de drie fasen van migratie kennen en kunnen toepassen*); opdracht 5 (paragraaf 3 hoofdstuk 6) waarbij leerlingen moeten uitleggen waarom paragraaf 3 van dit hoofdstuk een mooi voorbeeld is van het gegeven dat acculturatie naar twee kanten (de migrant verandert in het land van aankomst maar ook de cultuur van het land van aankomst verandert door de migratie) werkt (*leerlingen kunnen deze opdracht alleen maken als ze de twee kanten van acculturatie begrijpen en kunnen herkennen in elementen uit de paragraaf*).

Bij de discussieopdracht dienen de aangereikte stellingen bediscussieerd te worden. Leerlingen kunnen via de discussies leren van elkaars standpunten. Opdracht 16 (paragraaf 5 hoofdstuk 2) is zo'n opdracht waarbij een discussie moet worden georganiseerd naar

aanleiding van de volgende stellingen: *de multiculturele samenleving is een mislukking gebleken en de multiculturele samenleving is een feit. We moeten leren ermee om te gaan.*

Er zijn ook opdrachten die als doel hebben leerlingen te laten nadenken over bepaalde onderwerpen en tegelijk een eigen mening erover te laten vormen. Het zijn opdrachten die leerlingen zelf tot inzicht willen laten komen. Voorbeelden daarvan zijn: opdracht 8 (paragraaf 3 hoofdstuk 1) waarbij leerlingen na het lezen van een krantenartikel uit het werkboek een mening moeten geven (en hun antwoord moeten verklaren) over de vraag of het een verstandige beslissing is van de Zwitsers om de minaret te verbieden; opdracht 10 c (paragraaf 4 hoofdstuk 5) waarbij gevraagd wordt naar de mening van de leerling over Mohammed's gedrag als voorbeeldgedrag.

Als laatste zijn er verdiepingsopdrachten. Deze opdrachten vragen de leerling om dieper op de stof in te gaan buiten het lesboek om. Leerlingen moeten dus andere bronnen dan het lesboek gaan raadplegen om over een onderwerp meer te weten te komen. Dit kan in de vorm van essays, boeken, films en internetsites. Voorbeelden van deze opdrachten zijn: opdracht 2 (paragraaf 1 hoofdstuk 1) waarbij de leerling een essay moet schrijven met als titel '*Mijn eerste kennismaking met migrantenliteratuur*' naar aanleiding van het lezen van een aantal teksten van migrantenschrijvers; opdracht 2 (paragraaf 1 hoofdstuk 6): leerlingen moeten een flyer maken voor een reisbureau dat een speciale reis aanbiedt naar Jeruzalem als het centrum van de monotheïstische godsdiensten jodendom, christendom en islam.

7.13 Rol van Levensvragen

In het leerboek wordt in verschillende paragrafen aandacht besteed aan de manier hoe christendom of islam omgaan met bepaalde levensvragen. Paragraaf 4 hoofdstuk 5 gaat specifiek over ethiek die gedeeld wordt door christendom en islam. Het gaat dan onder meer over hoe men om moet gaan met goed en kwaad. Naast dat er wordt aangegeven hoe deze twee religies omgaan met 'levensvragen' moeten leerlingen zelf ook gaan nadenken hoe ze denken over bepaalde ethische zaken. Voorbeelden daarvan zijn de opdrachten die tot doel hebben om leerlingen te laten nadenken over bepaalde onderwerpen en er een eigen mening over te vormen. De auteurs laten leerlingen denken over algemeen menselijke vragen zoals: is het verstandig om een minaret te verbieden? Wat valt er te zeggen over een indeling van Nederlanders in burgerschapstijlen? Geldt de kritiek die Jezus uit met de tekst Mattheus 11, 16-19 ook nog voor mensen uit deze tijd en waarom wel/niet? Wat is belangrijker: verschillen of de overeenkomsten in Bijbel en Koran over Jezus? Wat valt er te zeggen over Mohammed's gedrag als voorbeeldgedrag? Via dit soort vragen wordt er geprobeerd om leerlingen bewust te maken van de eigen positie ten aanzien van een aantal stellingen.

7.14 Samenvatting Zinspelen deel 3 grenzeloos

De methode *Zinspelen deel 3 grenzeloos* lijkt als doel te hebben het onderwerp acculturatie in de Nederlandse context begrijpelijk te maken. Het lijkt erop dat de auteurs tot doel hebben om leerlingen handvatten te bieden zodat ze het acculturatieproces kunnen begrijpen en eventueel zelf kunnen verbeteren. Om het acculturatieproces tot de verbeelding te laten spreken worden het christendom en de islam gebruikt als voorbeelden. Deze twee religies worden zowel apart toegelicht als tezamen. Hierdoor worden zowel overeenkomsten als verschillen tussen de twee stromingen zichtbaar. In het concept zeggen

de auteurs zelf dat er geprobeerd wordt om zowel 'over' als 'van' en 'aan' levensbeschouwing en religie te leren. De leerlingen leren apart 'over' levensbeschouwingen via informatie over de stromingen. Dat leerlingen 'van' levensbeschouwing en religie kunnen leren, zie ik echter niet heel duidelijk terug. Via het hoofdstuk over gedeelde ethiek zouden leerlingen eventueel kunnen leren 'van' deze levensbeschouwingen, maar het is onduidelijk of dit het doel is van de auteurs, aangezien ze met name inzetten om de overeenkomsten te laten zien tussen de twee stromingen. Een ander voorbeeld waarbij ik denk dat leerlingen 'van' levensbeschouwing kunnen leren gebeurt via vragen als "*Geldt de kritiek die Jezus uit met de tekst Mattheus 11, 16-19 ook nog voor mensen uit deze tijd en waarom wel/niet?*". Ze moeten daarbij nagaan of de kritiek van Jezus tijdgebonden is of niet. Zo niet dan zouden ze kunnen leren 'van' diens woorden. Zelf weet ik niet zo goed wat de auteurs bedoelden met het leren 'aan' levensbeschouwingen. Ik zou zeggen dat dat in feite wel gebeurt, als je inziet dat de auteurs proberen de twee behandelde religies met elkaar te verbinden via gedeelde ethiek en geschiedenis. Via zo'n gedeelde herinnering denken ze dat het acculturatieproces zich beter kan ontwikkelen. Wat betreft de keuze om alleen twee religies te behandelen is naar mijn mening te begrijpen aangezien het acculturatieproces tussen christenen en moslims in kaart wordt gebracht. Echter denk ik dat ze daardoor wel de oosterse religies zoals boeddhisme en hindoeïsme te kort doen. Het is prima dat de hoofdfocus op het christendom en de islam wordt gelegd, maar de leerlingen moeten er naar mijn mening wel bewust van worden gemaakt dat ook andere stromingen hun nodige invloed hebben op de Nederlandse samenleving. Anders krijgen leerlingen een vertekend beeld dat alleen christendom en islam te maken zouden hebben met het acculturatieproces en dat is niet correct. Er bestaan immers meerdere stemmen in de Nederlandse samenleving. Religieus pluralisme en secularisatie worden nu alleen belicht vanuit twee invalshoeken (christendom en islam), terwijl in werkelijkheid Nederland te maken heeft met een veel breder scala aan religieuze en seculiere stemmen.

Ten slotte valt op dat het succes van een acculturatieproces wordt gekoppeld aan gezamenlijke verhalen en een gedeeld verleden. Hiermee wordt nadruk gelegd op kijken naar het verleden. Er wordt geen aandacht besteed aan een gedeelde toekomst terwijl de groepen wel samen deel uitmaken van eenzelfde samenleving. Sterker nog, juist omdat groeperingen met verschillende achtergronden deel uitmaken van eenzelfde samenleving vindt er een acculturatieproces plaats. Het is daardoor ook opmerkelijk dat er geen aandacht wordt besteed hoe het acculturatieproces zou kunnen worden bevorderd door te focussen op een gedeelde toekomst. Men zou hierbij kunnen denken aan de manier waarop de culturen elkaar beïnvloeden met betrekking tot eten en kleding. Daarnaast zien we dat de laatste decennia steeds vaker overheidsfuncties worden bekleed door mensen met een verschillende achtergrond. Enkele voorbeelden zijn de burgemeester van Rotterdam Aboetaleb en de Tweede Kamerleden Ahmed Marcouch (PvdA), Selçuk Öztürk (PvdA), Tunahan Kuzu (PvdA), Mohamed Mohandis (PvdA), Sadet Karabulut (SP), Wassila Hachchi (D66) en Tanja Jadnanansing (PvdA). Zij vormen vertegenwoordigers van een stad of van het land en denken na over de toekomst van Nederland als multicultureel land. Ze buigen zich tezamen over 'gezamenlijke' dilemma's. Ik vind het goed dat de auteurs aandacht besteden aan het verleden, aangezien veel zaken uit het heden kunnen worden begrepen en verklaard door/vanuit het verleden. Echter door zich meer te richten op heden en toekomst, zou er mijns inziens nog beter kunnen worden aangesloten op de belevingswereld van de leerlingen.

Hoofdstuk 8 *Perspectief voor de tweede fase*

8.1 Concept van *Perspectief voor de tweede fase*

Perspectief voor de tweede fase is een boek dat kan worden gebruikt voor de hele bovenbouw van havo en vwo. Volgens de auteurs zelf kan het boek worden gebruikt voor zowel havo als vwo-leerlingen aangezien ze ongeveer in dezelfde levensfase verkeren. De verschillen liggen op het intellectueel denkniveau en daarvoor heeft de methode mogelijkheden aangebracht tot differentiëring via de docentenhandleiding. Daarin wordt aangegeven welke onderdelen een hoger abstractie niveau hebben en wordt er extra achtergrond- en verdiepingsmateriaal aangeboden. Ook houdt het boek rekening met de verschillende profielen. Sommige (delen van) thema's zijn meer gericht op het 'bèta-profiel' aangezien daar meer de nadruk wordt gelegd op wetenschap. De stof van het boek is te uitgebreid om in één leerjaar te behandelen waardoor meestal moet worden gekozen door de docenten welke thema's worden behandeld. Die keuze is onder meer afhankelijk van de doelen die de docent, het leerplan en de school voor dit vak hebben vastgesteld.⁸⁵

8.2 Doelstelling van *Perspectief voor de tweede fase*

In de introductie van het boek wordt aangegeven dat godsdienst zowel een institutionele kant kent als een persoonlijke. Echter speelt godsdienst tegenwoordig vaak geen hoofdrol meer in het dagelijks leven. Toch heeft iedereen wel een levensbeschouwing (persoonlijke kijk op het leven). De auteurs komen tot de volgende doelstelling: *"Het vak levensbeschouwing heeft tot doel je af en toe wel nadrukkelijk stil te laten staan bij jouw levensbeschouwing en hoe deze doorwerkt in je dagelijkse doen en laten. Het maken van een persoonlijk levensvisieboek kan je daarbij helpen."*⁸⁶ De auteurs willen niet dat de leerlingen later het gevoel hebben het allemaal niet zo goed te weten doordat ze niet hebben leren praten over levensbeschouwing en er geen tijd voor hebben vrijgemaakt. Via een levensvisieboek willen de auteurs dat de leerlingen met zichzelf in gesprek raken over een aantal levensvragen. Dit betreft gerichte vragen die gekoppeld zijn aan thema's die behandeld worden. Leerlingen moeten via die vragen een eigen standpunt, levensvisie en blik creëren. Ze moeten dus een eigen antwoord geven op de levensvragen. Met het maken van een levensvisieboek sluiten ze het vak levensbeschouwing af.⁸⁷

8.3 Opbouw van *Perspectief voor de tweede fase*

Perspectief bestaat uit twee delen, een thematisch deel (151 pagina's) en een beschrijvend deel waar 6 stromingen worden behandeld (70 pagina's). Allereerst wordt de opdracht tot het maken van een levensvisieboek geïntroduceerd. Duidelijk wordt gemaakt wat de bedoeling ervan is en waarom het volgens de auteurs van belang is. Vanaf de introductie beginnen de leerlingen met het maken van het levensvisieboek via de opdracht een nieuw schrift te pakken, een titelblad te maken en vijf paragrafen te schrijven over familie, wortels, levensgeschiedenis, waarden en toekomst. In het vervolg zijn alle donkerblauwe opdrachten bij de zes thema's in het eerste deel van het boek, levensvisievragen.

⁸⁵ <http://www.perspectief-online.nl/documentenservice/pagina.asp?pagkey=80744> → pdf verantwoording

⁸⁶ Brokerhof D. (e.a.) (2007), *Perspectief godsdienst en levensbeschouwing voor de tweede fase*, ThiemeMeulenhoff: pagina 4

⁸⁷ Brokerhof D. (e.a.), a.w., pagina 4 en 5

<http://www.perspectief-online.nl/documentenservice/pagina.asp?pagkey=80744> → pdf verantwoording

Ieder thema begint met een introductie. Daarin wordt via vragen duidelijk gemaakt waar het in dat hoofdstuk om gaat. Er worden vragen uit de introductie behandeld via verschillende perspectieven (dus hoe de samenleving, vertegenwoordigers van verschillende religieuze tradities etc ernaar kijken). De paragrafen uit de hoofdstukken bestaan uit leesteksten, kaderteksten (weergegeven als bronnen in een apart kader) en opdrachten. Soms zijn er korte teksten aan de zijkant van de basistekst afgedrukt in het blauw die als het ware aangeven wat het belangrijkste is uit de gehele tekst (een zeer beknopte samenvatting). De leesteksten vormen de basis van de paragraaf. De kaderteksten gaan net wat dieper in op een bepaald stuk uit de basistekst en opdrachten dienen ter verwerking van de teksten (zowel lees als kaderteksten). Naast teksten wordt er ook gebruik gemaakt van afbeeldingen. Deze afbeeldingen worden gebruikt ter verduidelijking of visualisering van de teksten om een beter beeld te krijgen bij de leerstof teneinde beter begrip te krijgen van de leerstof (zoals op pagina 10 waar een moslima gekleed in een *nikaab* wordt afgebeeld om zo te laten zien wat een *nikaab* is).

Er zijn verschillende soorten opdrachten te onderscheiden. Er wordt gebruik gemaakt van drie verschillende kleuren en een i-teken bij de opdrachten. Het i-teken geeft aan dat er wordt verwezen naar een internetlink die kan worden gevonden op de methode-site: perspectief-online.nl. De geel kleurige opdrachten zijn ofwel opdrachten die gaan over de leerling zelf danwel feitenopdrachten. De lichtblauw kleurige opdrachten zijn verdiepingsopdrachten die nieuwe inzichten verschaffen via: gewone opdrachten; opdrachten tot het maken van een essay; opdracht tot het houden van een debat; opdracht tot het zoeken naar andere bronnen. De donkerblauwe opdrachten zijn opdrachten voor het levensvisieboek waarbij leerlingen vaak een stuk moeten schrijven waarin naar voren komt hoe zij denken over het behandelde thema (Hierover meer onder de kop 'Vorm van opdrachten (benadering van leerlingen)').

8.4 Methode als geheel

Ieder hoofdstuk uit het thematische deel gaat in op een bepaald thema. Hieronder een overzicht van de verschillende thema's.

Hoofdstuk 1 'Je lichaam, je leven' gaat over de verbondenheid met je lichaam. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op het lichaam zelf (wat het is, hoe het gebruikt wordt etc.), op waardering van het lichaam (wat is mooi, wat is lelijk), gezondheid en ziekte, lichaam en geest (bezielde lichaam) en het einde van het lichaam (en wel/niet geest). In het hoofdstuk wordt op sommige punten aangegeven hoe verschillende religies omgaan met de onderwerpen zoals het geval is bij het onderwerp ziekte (pagina 20 tot en met 24 waarbij de visie op ziekte vanuit het perspectief van het christendom, islam, boeddhisme en jodendom naast elkaar zijn gezet).

Hoofdstuk 2 'Relaties' gaat in op de verschillende relaties die een mens aangaat: van familie, vrienden, geliefde tot relatie met de miljoenen mensen op aarde. Er wordt begonnen met de relatie met familie waarna de stap naar vriendschap wordt gemaakt. Vervolgens is er een paragraaf gericht op verliefdheid (in alle soorten en maten), een vaste relatie hebben (vooral gefocust op het huwelijk) en als laatste de rest van de wereld (waar het gaat om verschillende houdingen die men ten aanzien van anderen kan hebben zoals tolerantie). Sommige onderwerpen binnen dit thema worden verder uitgediept via informatie hoe verschillende religies ermee omgaan (zoals op pagina 37 waarbij wordt nagegaan hoe christendom, islam en hindoeïsme familie beschouwen).

Hoofdstuk 3 'Wat is geluk?' richt zich op de dubbelzinnigheid van geluk. Paragraaf 1 'Toppunt van geluk' laat verschillende eigenschappen van geluk de revue passeren. Er wordt daarnaast gekeken of geluk je lot of een keuze is, of het alleen om jezelf gaat of ook om het geluk van anderen en de wegen hoe men tot geluk komt. Verschillende visies van religies dienen ter illustratie wat als geluk kan worden gezien (zoals op pagina 78 waarbij wordt weergegeven hoe christenen, moslims en humanisten denken over wanneer en hoe er geluk kan worden gevonden).

Hoofdstuk 4 'Agressie en geweld' gaat in op de verschillende soorten conflicten in de samenleving. Allereerst wordt in paragraaf 1 'Sterk en zwak' aangegeven dat het leven kan worden gezien als een lange reeks krachtmetingen. Er wordt nagegaan of agressie menselijk is of niet, wanneer agressie te ver gaat binnen conflicten en hoe godsdiensten omgaan en soms vermengd zijn met geweld. Als laatste wordt het onderwerp terrorisme behandeld waarbij onder meer aandacht wordt besteed aan religieus terrorisme. Hier wordt niet ingegaan op verschillende religieuze tradities. De focus wordt gelegd op conflicten waarbij islam een rol speelt (zoals de moord op Theo van Gogh, het Midden-Oosten conflict en de aanvallen in 2001 op het World Trade Center in New York en het Pentagon in Washington). De paragraaf 'Godsdienst en geweld' gaat expliciet in op hoe godsdiensten te maken hebben gehad met geweld. Er wordt in het bijzonder aandacht besteed aan het christendom, de islam en de opkomst van oude religieuze denkbeelden in nieuwe stromingen en muziekstijlen⁸⁸.

Hoofdstuk 5 'Vrijheid...blijheid?' laat zien dat vrijheid nooit zonder grenzen is en verplichtingen met zich meebrengt. Paragraaf 1 'Wat is vrijheid' gaat in op verschillende definities van vrijheid. Ook worden regels behandeld die zorgen voor veiligheid waardoor vrijheid ingeperkt wordt. Het wordt ook benaderd vanuit het perspectief dat vrijheid een keuze of verantwoordelijkheid is. Vanuit het perspectief van religies wordt nagegaan wat voor regels er gelden bij jodendom, christendom en islam.

Hoofdstuk 6 'Waar of niet' gaat over de waarheid van geloof en wetenschap. Eerst wordt nagegaan hoe men in de loop van de geschiedenis dingen als waar of onwaar beoordeelde en waar dat aan lag. Vervolgens wordt er ingegaan op verschillende soorten waarheden, de waarheid en samenleving, de waarheid van wetenschap ten opzichte van geloof en waarheid claims van geloven. Bij waarheid claims van geloven wordt aangegeven wat christendom en islam als waar beschouwen.

Het deel over de 'stromingen' geeft een overzicht van zes levensbeschouwingen. Met stromingen bedoelen de auteurs verschillende levensbeschouwelijke (zoals humanistisch) en godsdienstige (zoals jodendom) stromingen. Dit gedeelte van het boek biedt een basis (een begin) om iets meer van de te behandelen religies af te weten. Vanuit die basis kunnen leerlingen zelf verder op ontdekkingstocht gaan. De auteurs geven aan dat er een zekere afstand nodig is om godsdiensten te kunnen bestuderen. Dit gedeelte dient een overzicht te geven van een aantal stromingen dat volgens de auteurs in Nederland van invloed is. Bij de vraag of de auteurs hiermee -zoals ze noemen- de 'ware gelovigen' recht doen, wordt als respons gegeven dat de beschreven stromingen slechts een soort 'ideaalbeeld' zijn. De realiteit kent volgens de auteurs veel variaties en nuances die per tijd en plaats kunnen

⁸⁸ Brokerhof D. (e.a.), a.w.: pagina 97 t/m 99

verschillen.⁸⁹ Ook hebben gebeurtenissen invloed op levensbeschouwingen; dit wil zeggen dat ze niet statisch zijn maar dus mee ontwikkelen. De leerlingen worden in de introductie ervan bewust gemaakt dat elke levensbeschouwelijke stroming heterogeen is en er orthodoxen en fundamentalisten te vinden zijn. De grootste groep wordt echter gevormd door mensen met gematigde denkbeelden, aldus de auteurs. Tegelijkertijd wordt aangegeven dat er veel meer varianten in Nederland aanwezig zijn. Er zijn veel meer kerken en genootschappen uit het christendom die niet besproken worden in het boek en dat geldt in principe voor elke stroming. Als opdracht wordt gegeven om een werkstuk te maken over één van de zes stromingen. De leerlingen moeten informatie over de stroming naar keuze verzamelen. Het werkstuk moet bestaan uit een inleiding (met motivatie), impressie van de inhoud van de stroming en betekenis voor Nederland, uitleg van één van de centrale kenmerkende begrippen, levensverhaal van een belangrijk persoon, verslag van een bijeenkomst die de leerling heeft bijgewoond, interview met iemand die zich tot de stroming rekent en relatie van deze stroming met minimaal één andere stroming.

Het boek behandelt de volgende stromingen: jodendom, christendom, islam, hindoeïsme, boeddhisme en humanisme.

De Abrahamitische stromingen kennen eenzelfde soort indeling. Allereerst wordt er ingegaan op het ontstaan van de religie, vervolgens worden een historisch overzicht en karakteristieken weergegeven. Als laatste wordt er in gesprek gegaan met een gelovig persoon uit Nederland, waarbij duidelijk wordt hoe iemand in de praktijk levensbeschouwing vorm geeft en wat het voor diegene betekent. Bij het hindoeïsme wordt er een historische schets gegeven en wordt er ingegaan op de moderne tijd met betrekking tot hindoeïsme. Vervolgens worden ook bij deze stroming de karakteristieken op een rijtje gezet en wordt er in gesprek gegaan met een gelovige uit Nederland. Het hoofdstuk over boeddhisme begint met het ontstaan ervan waarna de verschillende stromingen worden behandeld en vervolgens ook de karakteristieken. Als laatste wordt er in gesprek gegaan met een Nederlandse boeddhist. Het humanisme zoals we het nu kennen is een modern verschijnsel maar heeft de wortels in de oudheid. Er wordt een ontwikkelingsoverzicht gegeven vanaf de Griekse oudheid tot modern humanisme waarna karakteristieken worden opgesomd en in gesprek wordt gegaan met een Nederlandse humanist. Na iedere stroming worden aandachtspunten opgesomd voor het geval een leerling er een werkstuk over wil maken.

Duiding

Naar mijn mening sluiten de thema's goed aan op de belevingswereld van de leerlingen. Het gaat immers over onderwerpen waar leerlingen vanaf de bovenbouw steeds meer mee geconfronteerd worden of meer bij stilstaan. Ze worden zich vanaf de bovenbouw steeds meer bewust van zichzelf en de omgeving, waardoor een thema als *Je lichaam, je leven* hen kan helpen bij deze bewustwording. Ook komen steeds meer soorten relaties voor (zoals vriend-vriendin) en zullen ze ook te maken hebben met agressie en geweld (als ze bijvoorbeeld uitgaan en er conflicten ontstaan); dit kan aanleiding zijn om na te denken tot op welke hoogte vrijheid haalbaar is, wil er geen agressie en geweld zijn. Het zijn dus thema's die in mijn optiek aansluiten bij de ontwikkelingsfase waar de leerlingen vanaf de bovenbouw in verkeren.

⁸⁹ Brokerhof D. (e.a.), a.w.: pagina 154: "De stromingen zoals ze hier beschreven zijn, geven een soort 'ideaalbeeld'. De realiteit is vaak een stuk weerbarstiger, met allerlei variaties en nuances die van tijd tot tijd en van plaats tot plaats kunnen verschillen."

8.5 Verscheidenheid tussen religies

Zowel in het thematische deel als het deel over stromingen komen verschillende religies aan bod. Bij de thema's komt minstens één keer aan bod hoe verschillende religies denken over een bepaald onderwerp dat te maken heeft met het thema. Vaak wordt er weergegeven hoe men vanuit het perspectief van het christendom en de islam (*pagina 52 en 53 hoofdstuk 2, het huwelijk in christendom en in islam*) over zaken denkt, maar af en toe wordt ook kenbaar gemaakt welk standpunt in het hindoeïsme (*pagina 37 hoofdstuk 2, hindoeïsme over familiebanden*), boeddhisme (*pagina 22 hoofdstuk 1, boeddhisme en ziekte*), jodendom (*pagina 23 hoofdstuk 1, jodendom en ziekte*) of humanisme (*pagina 79 hoofdstuk 3, humanisme en gerichtheid op het leven nu*) ten aanzien van de besproken zaken wordt ingenomen. Ook komen één keer de 'oude religies'⁹⁰ (*pagina 99 hoofdstuk 4, herleving van oude religies*) en het atheïsme (*pagina 150 hoofdstuk 6, in relatie tot waarheid en het atheïsme*) aan bod.

Het onderdeel stromingen gaat dieper in op zes stromingen die door de auteurs worden onderscheiden als stromingen die in Nederland hun invloed doen gelden en waar dus duidelijke voorbeelden in Nederland van te vinden zijn. De auteurs geven gelijk aan dat dit slechts basiskennis betreft waarbij beschrijvingen worden gegeven van het ontstaan, de ontwikkeling, de karakteristieke kenmerken en een portret van een jongvolwassene die zich tot de stroming rekent. Het is niet de bedoeling een compleet beeld te schetsen maar eerder om een eerste handreiking te geven zodat leerlingen verder kunnen gaan op ontdekkingstocht. Daarbij wordt aangegeven dat er binnen stromingen sprake is van variëteit maar dat die niet aan de orde komt aangezien daar de ruimte niet voor is. In plaats daarvan proberen de auteurs de 'kern' te schetsen van de verschillende stromingen.

Duiding

Het viel me op dat bij themahoofdstuk 3 paragraaf 3 -als het gaat om geluk in meervoud en verbondenheid- alleen het christendom (over naastenliefde) en het Tibetaanse boeddhisme (over mededogen) bij het onderwerp worden betrokken, de andere religies worden niet behandeld. Dit is opvallend omdat er in het boek regelmatig voorbeelden te vinden zijn waar de auteurs wel drie of vier (religieuze) tradities met elkaar vergelijken met betrekking tot een bepaald onderwerp (zoals op pagina 20 tot en met 22 met betrekking tot het onderwerp ziekte –christendom, islam, boeddhisme en jodendom; pagina 37 met betrekking tot het onderwerp familie –christendom, islam en hindoeïsme; pagina 78 en 79 met betrekking tot posities ten aanzien van 'leven' – christendom, islam en humanisme; pagina 97 tot en met 99 bij het onderwerp heilige oorlogen –christendom, islam en oude religies-).

Het lijkt nu net alsof alleen het christendom en het Tibetaanse boeddhisme een bepaalde positie innemen ten aanzien van dit onderwerp. In het onderdeel stromingen is te lezen dat ook humanisme een vorm van verbondenheid kent, als zijnde één van de karakteristieken. Daarnaast legt het humanisme uit dat de overeenkomsten tussen mensen zwaarder wegen dan de verschillen waardoor gelijkheid voorop staat. Dat zou kunnen worden gezien als een vorm van geluk in meervoud en verbondenheid. Ik denk dat het belangrijk is dat dit gegeven ook bij de eerder genoemde paragraaf wordt vermeld aangezien bij het onderdeel

⁹⁰ Met oude religies doelen de auteurs op onder meer de Katharen, oosterse mystiek, geheime tradities uit het oude Tibet en oude Noorse tradities.

stromingen de leerlingen alleen het onderdeel hoeven te lezen dat ze hebben gekozen als onderwerp voor hun werkstuk. Daardoor bestaat de kans dat ze er niet achter komen dat een stroming als humanisme of Islam of welke andere religie dan ook in principe ook uitgaat van een vorm van naastenliefde.

Er wordt ook niet (zowel niet in het thematisch als stromingen deel) aangegeven over hoe de islamitische traditie omgaat met liefde/zorg voor de ander. Het is evenwel bekend dat er in de islam sprake is van 'broederschap', zekat, zorg voor wezen en weduwen etc. Omwille van broederschap moet men elkaar troosten, beschermen, ontheffen, helpen en steunen. Men moet afgunst, exploitatie, leugens, vijandschap, onderdrukking en intimidatie vermijden en elkaar niet teleurstellen of in de steek laten in moeilijke situaties. Door broederschap ontstaat er liefde en respect voor elkaar en dat leidt uiteindelijk tot trouw en loyaliteit.

Dit laatste sluit aan op de christelijke kijk op het liefhebben van de naaste. Om duidelijkheid te scheppen besloten kerken in de middeleeuwen een lijst op te stellen van werken van barmhartigheid om op die manier het gebod van 'Heb je naaste lief als jezelf' en 'heb je vijanden lief' binnen het kunnen van de mens te plaatsen.⁹¹ Naastenliefde is op die manier toegespitst op helpen, troosten en verdragen wat volledig aansluit op de plichten van broederschap. De werken worden in beide religies gezien als bewijs van een dienst aan de ander en hebben een weldoend effect. Het is daardoor onderdeel van en aanvulling op de sociale ethiek. Waar de algemene christelijke visie en islamitische visie enigszins in verschillen is wie ze als hun naasten zien. In het christendom wordt zelfs de vijand als naaste gezien terwijl dat in de islam niet het geval is. Met betrekking tot broederschap wordt gesteld dat men een andere moslimbroeder troost, beschermt en helpt. Na lezing en bestudering van verschillende visies kom ik tot de conclusie dat dit interpretatiegevoelig is. Men kan zelf bepalen hoe inclusief of exclusief men het woord 'broeder' interpreteert, aangezien in de islam gastvrijheid voor de reiziger (ongeacht de religieuze of culturele achtergrond) ook een belangrijke deugd is.

Aangezien er dus wel degelijk sprake is van geluk in meervoud en verbondenheid binnen de islam via broederschap en verbondenheid bij humanisme, zou hier, gezien de doelstelling van het boek, aandacht kunnen en moeten worden voor ingeruimd voor andere naast de twee in het boek behandelde stromingen.

8.6 Verscheidenheid binnen religies

Bij het onderdeel stromingen komt per stroming min of meer aan bod welke hoofdstromingen er bestaan. In de inleiding van dit deel wordt echter gelijk al aangegeven dat er allerlei variaties en nuances bestaan per stroming. *"Zo kent het christendom veel meer kerken en genootschappen dan hier in de beschrijving zijn opgenomen. En eigenlijk geldt dat voor elke stroming die hier aan bod komt. Daarnaast zijn er nog totaal andere levensbeschouwingen, zoals wicca, het animisme of het geloof van de baha'i. Het zou te ver voeren om deze allemaal aan bod te laten komen."*⁹² Daarnaast wordt duidelijk gemaakt dat een stroming van tijd tot tijd en van plaats tot plaats kan verschillen. Ook wordt duidelijk uit het boek dat overtuigingen naar aanleiding van gebeurtenissen kunnen veranderen.

⁹¹ Moyaert P. (1998), *De mateloosheid van het christendom, over naastenliefde, betekenisincarnatie en mystieke liefde*, Uitgeverij SUN, Nijmegen: pagina 42, 43

⁹² Brokerhof D. (e.a.), a.w.: pagina 115

Daarnaast maken dat auteurs duidelijk dat er bij elke levensbeschouwelijke stroming sprake is van mensen die orthodox of fundamentalist zijn en dus de regels strikt hanteren en op zoek zijn naar een zuivere en oorspronkelijke beleving van hun geloof.

Bij alle stromingen wordt onder het kopje 'historisch overzicht' onder meer gesproken over de diversiteit binnen een stroming. Het hoofdstuk over jodendom spreekt over verschillende nieuwe stromingen binnen het jodendom vanaf de achttiende en negentiende eeuw. De joden veranderden doordat ze in andere landen gingen wonen en dus met andere culturen te maken kregen. Chassidisme en de opstelling van liberalen en orthodoxen komen eveneens ter sprake in dit onderdeel. Bij het christendom wordt het schisma van 1054 gepresenteerd als een splitsing waar de rooms-katholieken en de oosters-orthodoxen uit voortkwamen. Ook worden de protestanten behandeld als een onderdeel van de grotere stroming. Over de islam wordt er gesproken over de soennieten, de sjiieten, de moe'tazilieten, volgelingen van al-Asj'ari, het wahhabisme en de moslimbroederschap. Wat betreft het hindoeïsme wordt er gesproken van een 'katholiek hindoeïsme' en 'protestants hindoeïsme' (die Arya Samaj aanhangen). Ook wordt het modern hindoeïsme behandeld en tevens wordt er gesproken over Mahatma Gandhi als iemand die een politieke en sociale invulling gaf aan het hindoeïsme. Bij het boeddhisme is er een aparte tussenkop die verschillende stromingen binnen het boeddhisme behandelt. Theravada, Mahayana, Tibetaans boeddhisme, zenboeddhisme en westers boeddhisme worden daar besproken. Tot slot wordt bij het humanisme de ontwikkeling besproken van het humanisme vanaf de Griekse oudheid tot het moderne humanisme. Daarnaast wordt aangegeven dat er drie grote verschillende stromingen zijn te onderscheiden waarbij het onderscheid vooral ligt in hun houding tegenover godsdiensten: anti-godsdienstig; pluriformiteit; religieus-humanistisch.

8.7 Aandacht voor andersgelovigen en houdingen ten aanzien van andersgelovigen

Beide delen van het boek besteden aandacht aan verschillende soorten levensbeschouwingen en daarmee aan 'andersgelovigen'; het boek kiest ook geen normatief perspectief in één van de stromingen en veronderstelt geen bijzondere voorkennis van één van de stromingen. In ieder hoofdstuk van het thematisch deel wordt gekeken hoe verschillende stromingen over bepaalde thema's denken. Enkele voorbeelden: in hoofdstuk 1 paragraaf 3 wordt aangegeven hoe het christendom, de islam, het boeddhisme en het jodendom kijken naar ziekte. Men kiest hierbij voor de insteek om ziektes te benaderen vanuit de leer van de religieuze tradities. In hoofdstuk 2 paragraaf 1 wordt bekeken wat christendom, islam en hindoeïsme denken over familie. Tevens wordt in hetzelfde hoofdstuk paragraaf 4 bekeken wat het huwelijk binnen christendom en islam betekent. Hoofdstuk 3 behandelt het christendom en boeddhisme ten aanzien van geluk voelen in meervoud of in verbondenheid (hierbij komt naar voren wat voor houding mensen aannemen ten aanzien van elkaar). Ook worden de verschillende wegen naar geluk vanuit het perspectief van christendom, islam en humanisme behandeld. Hoofdstuk 4 behandelt de relatie met geweld en christendom, islam en oude religies. Hoofdstuk 5 gaat in op regels die belangrijk zijn voor jodendom, christendom en islam (bij dit onderdeel komt naar voren hoe jodendom en islam zich verhouden ten aanzien van anderen). Hoofdstuk 6 bespreekt hoe christendom en islam omgaan met waarheid (en waarheidsclaims).

Wat betreft de houding ten aanzien van andersgelovigen valt op dat bij de opdracht bij het gedeelte over de verschillende stromingen leerlingen onder meer een relatie met minimaal één van de andere stromingen moeten onderzoeken. Ze moeten dus zelf gaan ontdekken hoe het ene geloof zich verhoudt ten opzichte van het andere geloof. Het is als het ware een uitnodiging tot een interlevensbeschouwelijke dialoog. Daarnaast wordt er in hoofdstuk 6 paragraaf 5 aandacht gegeven hoe verschillende levensbeschouwingen omgaan met het al dan niet verspreiden van het geloof. Het jodendom, hindoeïsme en boeddhisme hebben, volgens de auteurs, weinig drang om anderen te overtuigen⁹³. Overigens is deze stelling wel gemakkelijk te falsificeren. In de eerste eeuwen was zeker het boeddhisme bijvoorbeeld een zeer missionaire godsdienst.⁹⁴ Christendom en islam daarentegen hebben een missie om anderen te bekeren om op die manier ‘de waarheid’ door te geven. Daar spelen gevoelens van superioriteit en exclusiviteit een belangrijke rol.⁹⁵ Echter wordt ook aangegeven dat men een wat meer open houding kan aannemen ten aanzien van het bestaan van verschillende opvattingen van waarheid en dat deze ook bestaansrecht hebben. Dit wordt verduidelijkt via het parabel van de drie ringen (geschreven door Nathan de Wijze). Daarin wordt aangegeven dat ieder gerechtvaardigd is om zijn eigen geloof aan te hangen en dat dus verschillende opvattingen van de waarheid naast elkaar bestaansrecht hebben.

8.8 Secularisatie

Het thema secularisatie wordt in het thematisch gedeelte niet expliciet behandeld. Soms komen wel enige raakvlakken aan bod die iets te maken hebben met secularisatie. Enkele voorbeelden zijn te vinden in paragraaf 3 hoofdstuk 6: Waarheid en samenleving zoals: de subparagraaf Kerk en staat (een van de oorzaken van secularisatie), bron 9 ‘*Religie zal zich moeten aanpassen*’ waarbij wordt gesteld dat de gelovige zijn formulering zal moeten aanpassen om mee te gaan met de wetenschap en de kadertekst over ‘*De waarheid en het atheïsme*’ met het tussenkopje ‘*verlichtingsdenken*’. Tevens zouden de kaderteksten en het stromingenhoofdstuk over humanisme kunnen worden gezien als een effect van secularisatie.

In de introductie van het stromingen onderdeel wordt er kort stilgestaan bij secularisatie. Het wordt hier uitgelegd als het proces waarbij mensen afstand nemen van de godsdienst waarmee ze zijn opgevoed en uiteindelijk het geloof ter discussie stellen, soms zelfs naast zich neerleggen of afzweren. Na dit proces blijft er een wereldse werkelijkheid over. Hierbij wordt de kanttekening gemaakt dat er echter niet zoiets bestaat als ‘vereniging van seculieren’ met statuten en regels. Daarnaast zijn er geen specifieke rituelen en feesten om het seculiere te vieren.

Duiding

Gekeken naar de thematische opzet van de methode is het te verklaren waarom er expliciet geen aandacht wordt besteed aan secularisatie. De levensbeschouwelijke tradities worden ingezet om diverse visies op de thema’s weer te geven en om op die manier verschillende

⁹³ Brokerhof D. (e.a.), a.w.: pagina 147: “Ook in het hindoeïsme en het boeddhisme is er nauwelijks sprake van zending of verkondiging. Natuurlijk is de hindoe overtuigd van de waarde en waarheid van zijn geloof, maar hij zal niet zijn best doen om anderen tot het hindoeïsme te bekeren. Het is een sterk praktisch en op de persoonlijke levensweg gerichte godsdienst. In het boeddhisme vormen de ‘vier edele waarheden’ de kern van de leer. Maar het doel in deze religie is de persoonlijke verlossing uit het rad der wedergeboorte.”

⁹⁴ Vanhoute E., (2008) *Wereldgeschiedenis, een inleiding*, Gent, Academia Press: pagina 113

⁹⁵ Brokerhof D. (e.a.), a.w.: pagina 147

perspectieven te behandelen. Bij deze aanpak gaat het niet om het verloop van de rol van religie in de samenleving. Een fenomeen als secularisatie lijkt derhalve minder goed te passen in het frame dat de auteurs hebben ontworpen voor levensbeschouwingen.

8.9 Rol van heilige boeken

In het gedeelte stromingen worden de heilige boeken die horen bij de stromingen vrij objectief behandeld. Bij het hoofdstuk over jodendom wordt aangegeven dat de Tenach het heilige boek is. Er wordt in het kort beschreven wat het woord Tenach betekent en dat het van belang is om de Thora en de heilige boeken te bestuderen. Over het christendom wordt alleen kenbaar gemaakt dat het een gedeelte van het heilige schrift deelt met het jodendom (oude testament). Er wordt aangegeven dat Jezus de centrale persoon is voor de christenen en zijn levensverhaal is opgetekend in de vier evangeliën in het Nieuwe Testament. Wat betreft de islam is er een kadertekst over de Koran die aangeeft hoe moslims de tekst van de Koran beschouwen, waar de Koran uit bestaat en dat de islam voortbouwt op de boodschap van de joodse Thora en de christelijke evangeliën. Daarnaast wordt er onder het kopje karakteristieken nogmaals stilgestaan bij de Koran en de traditie, de vijf zuilen van het geloof, de jihad en rituelen en voorschriften. In de historische schets van het hindoeïsme wordt weergegeven dat de heilige geschriften waar alle hindoes hun inspiratie uit halen de Veda's zijn en dat deze in het Sanskriet op schrift zijn gesteld. In de Veda's staan voorschriften voor de tempelrituelen, verhalen over de verschillende goden en mythische navertellingen van de oudste geschiedenis. Deze geschriften zouden volgens de hindoes afkomstig zijn van *rishi's* (mensen die in een andere werkelijkheid kunnen kijken en daardoor diep inzicht verwerven). Er wordt meteen vermeld dat er tegenwoordig andere theorieën bestaan over de herkomst van de Veda's. In het gesprek met een gelovige geeft de geïnterviewde aan dat ze de heilige geschriften soms nog wel leest en daarnaast de heilige geschriften ook onder meer zelf naspeelt in de vorm van theater. Via de verhalen kan worden opgemaakt hoe men op een goede manier moet leven en hoe men zich moet gedragen tegenover ouders en kinderen. Bij het boeddhisme wordt onder het kopje verschillende stromingen duidelijk gemaakt welke geschriften voor welke stroming belangrijk zijn. Zo waren bij het Theravada boeddhisme de Pali-geschriften belangrijk. Daarin zijn toespraken van Boeddha, regels voor monniken en filosofische commentaren opgenomen. Bij het Tibetaans boeddhisme worden *mantra's* als heilig schrift beschouwd.

Af en toe wordt bij de behandeling van stromingen binnen thema's weergegeven wat voor invloed de heilige boeken hebben of wat de heilige boeken over bepaalde onderwerpen -die betrekking hebben op het thema- vertellen. Een voorbeeld is de manier waarop jodendom met ziekte omgaat.⁹⁶ Of de manier waarop christenen en moslims omgaan met familie waarbij citaten uit de Bijbel en Koran zijn gebruikt.⁹⁷ Ook wordt er aangegeven wat er volgens de christelijke en de islamitische traditie gezegd wordt over het huwelijk⁹⁸ en over de waarheid⁹⁹ met betrekking tot de Bijbel en de Koran. Al met al lijkt het erop dat de heilige teksten worden gebruikt om de leerlingen verschillende perspectieven te laten zien inzake één onderwerp en misschien ook waar mensen hun ethische richtlijnen vandaan halen. Op

⁹⁶ Brokerhof D. (e.a.), a.w.: pagina 23

⁹⁷ Brokerhof D. (e.a.), a.w.: pagina 37

⁹⁸ Brokerhof D. (e.a.), a.w.: pagina 52, 53

⁹⁹ Brokerhof D. (e.a.), a.w.: pagina 148, 149

die manier kunnen ze leren dat er verschillende overtuigingen en meningen bestaan over onderwerpen.

Duiding

Het valt op dat bij het gedeelte over stromingen bij het christendom eigenlijk niet wordt ingegaan op de opbouw van de Bijbel en wat dit betekent voor christenen terwijl de Bijbel toch wel de leidraad vormt. Er wordt dus ook niet uitgelegd hoe mensen met een oude tekst omgaan en hoe historiciteit in sommige verhalen kan worden onderscheiden van meer mythische of doxologische teksten. Daarnaast heb ik gemerkt dat niet bij alle stromingen de heilige geschriften apart worden behandeld, maar vaak met een verhaal over 'historische schets' of 'ontstaan' is verweven. Het zou goed zijn wanneer de heilige boeken, waar het relevant is, echter wel een apart deel krijgen binnen de behandeling van stromingen. Heilige boeken bepalen namelijk vaak de stromingen en zijn bepalend voor welke regels gelovigen van nu moeten volgen. Ik denk evenwel dat het van belang is om, waar het van toepassing is, aan te geven waar de heilige boeken uit bestaan en hoe ze door gelovigen worden beschouwd. Dit mis ik bij de stromingen christendom, hindoeïsme en boeddhisme. Daar waar heilige boeken of teksten minder relevant zijn zou er extra aandacht kunnen worden besteed aan zaken als rituelen die eenzelfde rol spelen als geschriften bij andere tradities.

Een pluspunt vind ik dat bij sommige interviews met gelovigen uit de stromingen kenbaar wordt gemaakt wat ze met de heilige boeken uit de stroming doen en wat ze betekenen voor diegene. Alhoewel de hermeneutische vraag niet apart gethematiseerd wordt, komt deze wel impliciet aan de orde. Zo geeft de joodse respondent aan dat ze de Thora interessant vindt voor analyse. De verhalen zeggen haar iets en zijn betekenisvol voor haar. De christelijke respondent geeft aan dat hij de Bijbel ervaart als het woord van God waar veel van te leren is (onder meer over hoe men met elkaar om moet gaan). De moslim geeft aan dat hij de Koran regelmatig zelf leest maar ook erg veel naar luistert. Daarbij geeft hij aan dat de Koran eigenlijk gehoord moet worden doordat er door de klank van de woorden iets gebeurt. De hindoeïstische respondent zegt dat ze soms de heilige geschriften leest maar daarnaast de geschriften ook naspeelt in de vorm van een theaterstuk.

8.10 Vorm van opdrachten (benadering van leerlingen)

De auteurs zelf geven op de volgende manier weer wat volgens hen het belang is van het gesprek in de klas: *"In veel methodes wordt leerlingen geleerd te debatteren over levensbeschouwelijke kwesties. In een debat geldt de kracht van argumenten. Er is uiteindelijk een winnaar en een verliezer aan te wijzen. Wij menen dat deze werkvorm voor het vak levensbeschouwing over het algemeen minder geschikt is. Wij maken er dan ook slechts een enkele keer gebruik van. Natuurlijk moeten leerlingen leren hun mening onder woorden te brengen. Maar bij levensbeschouwelijke zaken zou het niet zo moeten zijn dat er aan het eind van het gesprek een 'winnaar' of een 'verliezer' aan te wijzen is. Want wie kan er zeggen wie het gelijk aan zijn kant heeft? Wie heeft, als het op levensbeschouwelijke onderwerpen aankomt, de waarheid in pacht? Bovendien worden er in een debat 'partijen' gevormd die tegenover elkaar staan. Het lijkt ons juist in deze tijd van groot belang dat er meer gezocht wordt naar wat ons bindt dan naar wat ons scheidt. De lessen levensbeschouwing vormen wat ons betreft daar het podium bij uitstek voor.*

Het gaat erom dat leerlingen leren luisteren naar elkaar. Dat ze de overtuigingen van medeleerlingen leren kennen en respecteren. Die mag best schuren aan hun eigen overtuiging. Ze zullen dat 'later' nog volop tegenkomen. Het is ons inziens belangrijk dat leerlingen leren 'het verschil uit te houden.' Dat ze leren omgaan met verschillende overtuigingen en meningen. Zonder zichzelf onmiddellijk aangevallen te voelen. Zonder de ander onmiddellijk te veroordelen. We citeren Jonathan Sacks, opperrabbin in Groot Brittannië. Hij stelt de vraag: hoe kunnen we morele verscheidenheid erkennen en tegelijk vasthouden aan een gemeenschap die deze verscheidenheid omvat? Volgens hem ligt het antwoord in het gesprek. 'Niet zomaar een debat, maar een gedisciplineerd communiceren (mijn opvattingen begrijpelijk maken voor iemand die ze niet deelt) en luisteren (de wereld binnenstappen van iemand wiens opvattingen tegenover de mijne staan). Dat is een authentieke vorm van respect, van aandacht voor de ander, van waarde hechten aan zijn of haar mening ook als het de mijne niet is. In een debat is er een winnaar en een verliezer, maar beiden blijven wat ze waren. In een gesprek verliest niemand maar worden beiden veranderd doordat ze erachter komen hoe de werkelijkheid eruit ziet vanuit een ander gezichtspunt. Dat wil niet zeggen dat ze hun eerdere overtuigingen opgeven. Daar is het in een gesprek niet om begonnen. Het betekent wél dat ik ga beseffen dat ik ruimte moet maken voor andermans diepgekoesterde geloof, en dat de ander gaat beseffen dat hij ruimte moet maken voor het mijne. (...) De samenleving is een veelstemmig gesprek. (...) Respectvol, betrokken, wederkerig gesprek, dat een grote mate van empathie en begrip in ons losmaakt, is de morele gestalte van een wereld die geregeerd wordt door de idee van menswaardige verscheidenheid.'¹⁰⁰ Het komt er dus op neer dat de leerlingen de opdracht krijgen om echt naar elkaar te leren luisteren en daarop volgend de overtuigingen van medeleerlingen leren kennen en respecteren. Ze moeten leren omgaan met verschillende overtuigingen en meningen. Doordat de methode de leerlingen zelf regelmatig aan het woord laat komen en door middel van het opstellen van een levensvisieboek hen ook tot reflectie aanzet, sluit het geheel aan op hun eigen belevingswereld.

De gele opdrachten zijn opdrachten die vaak gaan over de leerlingen zelf of zijn feitenopdrachten. De opdrachten die over leerlingen zelf gaan, betreffen vragen die leerlingen bewust proberen te maken van hun kijk, hun visie en hun ervaringen soms voorafgegaan aan de vraag hoe de samenleving ernaar kijkt. Voorbeelden zijn: opdracht 25 (pagina 38, hoofdstuk 2) met de vraag of de leerling vindt dat een vriend voor je hoort te bidden of te vechten en opdracht 18 (pagina 134, hoofdstuk 6) als leerlingen moeten aangeven of ze een overdrijving hetzelfde vinden als een leugen.

De gele feitenopdrachten hebben als doel om zaken uit de tekst te laten verwerken door de leerlingen. Voorbeelden van dit soort opdrachten zijn: Opdracht 56 (pagina 46, hoofdstuk 2) waarbij leerlingen het verschil moeten aangeven tussen seks en erotiek en opdracht 42 (pagina 139, hoofdstuk 6) als de leerlingen moeten aangeven wat het belang van de vrije pers is voor een democratie.

Lichtblauwe opdrachten lijken verdiepingsopdrachten te zijn. Er wordt namelijk gevraagd dieper in te gaan op bepaalde onderwerpen. Daarnaast wordt er via deze opdrachten ook geprobeerd de informatie uit het leesgedeelte te verwerken en eigen te maken. Bij deze

¹⁰⁰ <http://www.perspectief-online.nl/documentenservice/pagina.asp?pagkey=80744> → kopje PTF2FF
verantwoording-v4.doc

opdrachten is er soms het i-teken te vinden waarbij leerlingen naar een internetlink moeten gaan en ze vervolgens een opdracht moeten maken. Er wordt verdiept via 'gewone' opdrachten (*pagina 8 opdracht 5 waarbij leerlingen na het lezen van een bron drie situaties moeten bedenken waarin ze ervaren dat je een lichaam hebt en drie situaties waarin je ervaart dat je een lichaam bent*), opdracht tot het maken van een essay (*na onderzoek op het internet zoals pagina 9 opdracht 13 waarbij leerlingen op internet na moeten gaan welke soorten sluiers er in de islam worden gedragen en waarom. Daar moeten ze een essay over schrijven*), opdracht tot het houden van een debat (*pagina 138 opdracht 40 waarbij in de klas een debat moet worden gehouden over de waarheid van de herkomst van het hiv-virus - nadat de leerlingen op internet diverse verklaringen van het ontstaan van hiv hebben opgezocht en verschillende argumenten verzameld hebben om die verklaringen te ondersteunen-*), opzoeken van andere bronnen (*pagina 72 opdracht 51 waarbij leerlingen de joodse geloofsbelijdenis in Deuteronomium 6 vanaf vers 4 moeten lezen. Deze tekst moeten ze vergelijken met de tekst uit bron 12 waarna de aanpassing van de joodse geloofsbelijdenis moet worden besproken in een groep. Vervolgens dienen de leerlingen de Tien geboden in Exodus 20:2-17 te lezen en moeten ze aangeven welke geboden met naastenliefde te maken hebben waarna ze in één zin moeten samenvatten wat christelijke naastenliefde is volgens de leerling zelf*).

Ieder hoofdstuk (en vaak ook paragrafen) wordt afgesloten met de donkerblauwe opdrachten. Dat zijn de opdrachten voor het levensvisieboek. Leerlingen moeten dan een stuk schrijven over hoe ze zelf aankijken tegen onderwerpen die behandeld zijn in het thema of over het thema zelf. Voorbeelden van dit soort opdrachten zijn: opdracht 6 (pagina 8, hoofdstuk 1) *"Wie ben jij? Beschrijf hoe je eruit ziet, welke uiterlijke kenmerken typisch bij jou horen en wat je lichaam voor jou betekent*; opdracht 97 (pagina 57, hoofdstuk 2) *"Beschrijf hoe jij tegen tolerantie aankijkt. Waar ligt de grens? Wat vind je niet te tolereren?*"; opdracht 68 (pagina 79, hoofdstuk 3) *"Schrijf nu een paragraaf over de weg naar geluk voor je eigen levensvisieboek"*; opdracht 80 (pagina 103, hoofdstuk 4) *"Schrijf in je levensvisieboek een paragraaf over jouw visie op terreur, oorlog en vrede."*; opdracht 87 (pagina 127, hoofdstuk 5) *"Schrijf een stuk in je levensvisieboek over verantwoordelijkheid – jegens je medemensen, een hogere macht, God of de aarde. Maak duidelijk wat verantwoordelijkheid volgens jou in de praktijk van alledag betekent*; opdracht 81 (pagina 151, hoofdstuk 6) *"Beschrijf jouw religie of levensovertuiging en vertel waarom dit jouw waarheid is. Voeg dit toe aan je levensvisieboek."*

8.11 Rol van Levensvragen

Levensvragen nemen een centrale plek in bij deze methode. Zowel thema's als verschillende soorten opdrachten houden zich bezig met dit soort vragen. Een thema als 'Je lichaam, je leven' gaat over zaken als: *"wie ben jij? En zijn we slechts een lichaam of is er meer zoals een geest en ziel?"* Het zijn vragen die in principe ieder mens kan stellen ongeacht zijn achtergrond. Via opdrachten voor het levensvisieboek moeten de leerlingen bedenken hoe ze zelf denken over de thema's om dit vervolgens op schrift te zetten. Via deze opdrachten is het de bedoeling dat ze hun eigen levensbeschouwing gaan beschrijven, met alles wat erbij hoort. De auteurs schreven zelf wat betreft het levensvisieboek het volgende: *"Veel volwassenen hebben het gevoel 'het allemaal niet zo goed te weten,' omdat ze niet hebben leren praten over levensbeschouwing en er ook geen tijd voor hebben vrijgemaakt. Een goede manier om dat wel te doen, is het maken van een levensvisieboek. Hierin praat je*

eigenlijk met jezelf over een aantal wezenlijke levensvragen. En doe je dus een boekje over jezelf open...¹⁰¹

8.12 Samenvatting *Perspectief voor de tweede fase*

Perspectief doet naar mijn mening zijn titel eer aan. De auteurs proberen namelijk via verschillende thema's duidelijk te maken dat een onderwerp vanuit verschillende gezichtspunten kan worden bekeken. Echter snap ik soms niet waarom er alleen van twee soorten stromingen wordt aangegeven hoe ze met een onderwerp omgaan. Dat viel me onder meer op bij thema-hoofdstuk 3 paragraaf 3 waar het gaat over geluk in meervoud en verbondenheid. Daar wordt alleen aangegeven hoe het christendom en het Tibetaanse boeddhisme er invulling aan geven en wordt er voorbijgegaan aan hoe dat (op hun eigen manier) ook terugkomt in bijvoorbeeld het humanisme (wat nog wel te lezen is bij het onderdeel stromingen, waarbij één van de karakteristieken verbondenheid met andere mensen is) en islam (nergens staat genoteerd dat broederschap in principe op eenzelfde manier wordt geuit als de werken van barmhartigheid wat gezien kan worden als praktische invulling van naastenliefde uit het christendom). Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de auteurs uitgaan van een veronderstelde affiniteit van de doelgroep en daarom niet evenveel aandacht besteden aan iedere religieuze traditie.

Na het aanreiken van verschillende mogelijke benaderingen van de gepresenteerde thema's is het de taak van de leerling om een eigen mening en positie in te nemen ten aanzien van het behandelde onderwerp. Via het levensvisieboek stimuleren de auteurs de leerlingen nadrukkelijk aan om over bepaalde onderwerpen na te denken. Wat mij daarnaast opviel is dat in hoofdstuk 6 paragraaf 5 gebruik wordt gemaakt van een parabel dat ingaat op hoe verschillende levensbeschouwingen zouden moeten omgaan met andere levensbeschouwingen. Dit gebeurt via de parabel 'Nathan de wijze' die op een bondige manier geformuleerd is. Via de bijbehorende opdrachten moeten de leerlingen onder meer aangeven wat de centrale boodschap is van de parabel, namelijk dat verschillende opvattingen van de waarheid bestaansrecht hebben naast elkaar. De methodische insteek versterkt dit; ook daar wordt als doel geformuleerd dat leerlingen leren omgaan met een verscheidenheid aan opvattingen en leren respectvol om te gaan met de verschillen tussen levensbeschouwingen.

Naast een thematisch onderdeel waarbij verschillende stromingen aan het woord komen - die in Nederland hun invloed doen gelden en waar dus duidelijke voorbeelden in Nederland van te vinden zijn- is er ook een apart onderdeel stromingen waar de zes stromingen die in Nederland de meeste invloed hebben, nader worden bekeken. Daarmee wordt een basis (een kern) gecreëerd waar leerlingen zelf verder mee kunnen via een te maken werkstuk.

¹⁰¹ Brokerhof D. (e.a.), a.w.: pagina 5

Hoofdstuk 9 Vergelijkende analyse van lesmethodes

9.1 Aanpak van de vergelijkende analyse

Om achter de expliciete en impliciete levensbeschouwelijke visie van de methodes te komen (en ze te kunnen vergelijken) heb ik in hoofdstuk 3 vooraf geselecteerde informatie als leidraad gepakt afkomstig uit de boeken van Siedema en Alii. In onderhavig hoofdstuk heb ik onder de subkop *'Toepassing van de visies ten behoeve van analyse van lesmethodes'* een aantal fragmenten geselecteerd en daarbij vragen ter analyse geformuleerd ten behoeve van de vergelijkende analyse van de lesmethodes. Ik ben gekomen tot de volgende vragen:

Vragen ter analyse:

1. In hoeverre wordt er aandacht besteed aan verschillende religieuze tradities en op welke manier gebeurt dat? Wordt hierbij één religieuze traditie als normatief gesteld, of gaat de methode uit van religieus pluralisme zoals gedefinieerd door Maat?
2. Zorgen de methodes ervoor dat alle stemmen uit de samenleving weerklinken, zowel religieuze als seculiere stemmen? Proberen de methodes de leerling aan te sporen zich in te leven in de medeburger?
3. Ondersteunen de methodes expliciet de zogenaamde 'cultuur van amnesie' of wordt er uitgegaan van een joods-christelijke basis bij leerlingen? Welke vorm van overdracht komt daarop aansluitend in de methodes voor (i.e. behoudende, veranderende en/of innovatieve overdracht)?

Aan de hand van bovenstaande 'vragen' heb ik een aantal categorieën opgesteld die de onderscheidende paragrafen vormen bij de vergelijkende analyse:

Paragraaf 9.2: *Benadering religieuze tradities*

Paragraaf 9.3: *Weerklinken van de meerstemmige samenleving*

Paragraaf 9.4: *Vorm van overdracht*

De categorie *Weerklinken van de meerstemmige samenleving* wordt daarnaast - aan de hand van de hierboven genoemde tweede vraag ter analyse - in de vergelijkende samenvatting opgedeeld in een drietal subcategorieën, te weten: *levensbeschouwelijke tradities, secularisatie en inleving*. De categorie *Vorm van overdracht* is - aan de hand van de hierboven genoemde derde vraag ter analyse - opgedeeld in een tweetal subcategorieën, te weten: *vorm van overdracht* en *veronderstelde voorkennis bij leerlingen*.

Via deze categorieën hoop ik een vergelijking te kunnen maken tussen de methodes en er achter te komen welke visies expliciet en impliciet ten grondslag liggen aan de methodes. Door een vergelijking te maken hoop ik inzicht te krijgen in de manier waarop religieus pluralisme en secularisatie in de samenleving worden gepresenteerd middels deze methodes. Tevens hoop ik inzicht te krijgen in de manier waarop de methodes religieuze tradities en secularisatie onder de aandacht brengen en of de methodes uitgaan van voorkennis (gebaseerd op een religieuze dan wel niet-religieuze achtergrond).

Opbouw van de analyse

Voorbeelden uit de methodes tezamen met hoofdstuk 5 tot en met 8 vormen de informatiebron voor de beantwoording van bovenstaande vragen. Per categorie zal ik iedere methode behandelen waarna ik zal afsluiten met een vergelijkende samenvatting.

9.2 Benadering religieuze tradities

Wegen van navolging

Wegen van navolging heeft als doel christendom op fenomenologische wijze bij de leerlingen onder de aandacht te brengen. Dit betekent dat er methodisch de keuze is gemaakt, alleen één religieuze traditie tegelijkertijd te behandelen. Hierbij wordt het christendom benaderd en beoordeeld naar eigen maatstaven. Dit komt met name duidelijk naar voren doordat er ruim aandacht wordt besteed aan de geschiedenis, identiteit en achtergrond van het christendom bekeken vanuit een christelijke traditie. Doordat de auteurs aandacht besteden aan de geschiedenis van het christendom (in grote lijnen) komen er al verschillende varianten van het christendom aan bod. Daardoor is het moeilijk te zeggen of het boek uit gaat van één vorm van christendom die centraal wordt gezet als normatief. Gekeken naar de diversiteit binnen het christendom is het opvallend dat de methode ten aanzien van de wereldwijde oriëntatie alleen onderscheid maakt tussen Rooms-katholieken, Protestanten/anglicanen en Orthodoxen. Andere stromingen binnen het christendom worden geschaard onder de categorie 'Overigen'. Bij christenen in Nederland wordt er aandacht besteed aan Rooms-katholieken, Nederlands hervormden, gereformeerden, overige gezindten en geen kerkelijke gezindten. Opmerkelijk is dat migrantenchristenen niet worden genoemd. Sommige opdrachten lijken impliciet uit te gaan van Nederland als een christelijk land aangezien er impliciet bepaalde voorkennis wordt verwacht bij de leerlingen. Een expliciet voorbeeld hiervan is opdracht 2 van paragraaf 1 hoofdstuk 4. Hier moeten leerlingen nummers van zinnen -die te maken hebben met levensbeschouwing, geloof en godsdiensten- omcirkelen waar ze het geheel of bijna geheel mee eens zijn. Aan het eind krijgen ze van de docent te horen welke letter bij welke zin hoort waarna ze moeten optellen welke letter ze het vaakst hebben gekozen. Hiermee wordt bepaald tot welk type gelovige je gerekend wordt. De gegeven typeringen lijken impliciet uit te gaan van een christelijke grondslag. Dit is met name te zien bij woorden als: 'de Heilige Schrift, Het betrouwbare Woord van God en kerkelijke organisatie'. Iemand met een hindoeïstische achtergrond zou zich bijvoorbeeld niet kunnen herkennen in de gegeven typeringen. Overigens laat deze indeling in vier typen gelovigen wel weer zien dat er sprake is van diversiteit binnen het christendom waarmee het een voorbeeld is van pluraliteit binnen één religieuze traditie.

Wegen van overgave

Wegen van overgave heeft een zelfde opzet als *Wegen van navolging*. Dit betekent dat ook deze methode op een fenomenologische wijze te werk is gegaan met de behandeling van één religieuze traditie, de islam. Echter wordt de islam bij deze methode niet altijd benaderd naar eigen maatstaven en daardoor lijkt het alsof er een andere (religieuze) traditie als normatief wordt gesteld. Net als bij *Wegen van navolging* wordt de geschiedenis, identiteit en achtergrond van islam behandeld. Echter zit er af en toe een impliciete vooronderstelling in de teksten en opdrachten verwerkt waaruit een ander perspectief doorklinkt. Dit is bijvoorbeeld het geval als aan het begin van de methode twee Turkse ouders iets vertellen over hoe zij en hun kinderen in de loop van de tijd zich hebben aangepast aan Nederlandse gewoontes. Impliciete boodschap hierbij is dat moslims mensen zijn die een migratie geschiedenis hebben en die zich dienen aan te passen aan de Nederlandse cultuur. Er wordt hier dus niet uit gegaan van Nederlandse moslims of derde of vierde generatie Nederlands-Turkse moslims. Moslims worden hierbij als 'allochtonen' neergezet. De islamitische cultuur

wordt hier beoordeeld middels de normen, waarden en gewoonten van een andere groep (autochtonen). Een ander voorbeeld is opdracht 2 (hoofdstuk 1) waarbij tips over de Nederlanders goed moeten worden gelezen en men zelf moet ontdekken wat de andere cultuur daartegenover belangrijk zou vinden. Ook hier wordt er een verbinding gemaakt tussen islam en allochtoon, benaderd vanuit een autochtoon gezichtspunt.

Zinspelen deel 3 grenzeloos

Zinspelen deel 3 grenzeloos behandelt christendom en islam ter illustratie van het acculturatieproces. Daarmee impliceert de methode dat religies problematisch kunnen zijn voor acculturatie.

In de methode lijken de religieuze tradities zowel naar eigen maatstaven te worden bekeken als vanuit de visie van 'de autochtone Nederlander'. De eerste benaderingswijze komt duidelijk naar voren in de hoofdstukken die de geschiedenis, achtergrond, karakteristieken en belangrijkste persoon van de betreffende religie behandelen. Ook de hoofdstukken over gedeelde verhalen, ethiek en gedeelde geschiedenis worden op eenzelfde (gelijke) wijze benaderd.

Het hoofdstuk 'Land van aankomst' daarentegen benadert islam op een andere wijze. Hier worden verschillende visies ten aanzien van islam en integratie weergegeven (islam als obstakel voor integratie en islam als een hulp bij integratie), waaronder ook een 'autochtone' Nederlandse visie. Via deze visie wordt islam beoordeeld vanuit de waarden en normen van de autochtone Nederlanders. Hierbij wordt niet expliciet duidelijk of er wordt uitgegaan of Nederland een (overwegend) christelijke samenleving is. Bij 'islam als obstakel' wordt er wel een koppeling gemaakt met de drie (in het hoofdstuk eerder genoemde) kenmerken van moderniteit waarmee rekening wordt gehouden met de geseclariseerde samenleving. Bij het beeld 'islam als hulp' wordt er juist gekeken naar een bewustwording inzake welke rol religie voor de moderne individuele mens kan hebben. Islam daagt als het ware uit tot nadenken over de eigen positie ten aanzien van religie. Impliciet lijkt dat er wordt uit gegaan van een land dat overwegend geseclariseerd is.

Daarnaast worden er vier Nederlandse beelden over islam gepresenteerd in paragraaf 6 hoofdstuk 2 'Het Nederlandse islambeeld'. Daar wordt islam bekeken (en beoordeeld) vanuit de rooms-katholieke, protestantse, koloniale en westerse optiek. Het is hierbij opmerkelijk dat alleen islam wordt bekeken vanuit westers/Nederlands autochtoon perspectief. Andersom komt dit niet voor, terwijl moslims woonachtig in Nederland ook te maken hebben met beeldvorming ten aanzien van autochtone Nederlanders. Er wordt dus alleen (bewust) gekeken vanuit Nederlandse autochtone waarden en normen inzake 'de' islamitische cultuur, wat mijn inziens neerkomt op een ongelijke benadering van religieuze tradities.

Perspectief

Bij het thematisch onderdeel van *Perspectief* leveren alle vijf de wereldreligies, humanisme, atheïsme en oude religies illustratiemateriaal bij de thema's. Het is bij het thematisch onderdeel niet de bedoeling om aan te geven welke levensbeschouwelijke traditie de ware is, maar eerder om een waaier met diverse visies aan de leerlingen aan te bieden. Echter blijkt wel dat visies vanuit islam en christendom meer vertegenwoordigd zijn dan de visies vanuit andere tradities. Mogelijk laten de auteurs hier meespelen dat christendom en islam beide tradities zijn met een groot aantal aanhangers in Nederland. Ondanks deze ongelijkwaardige verhouding van aandacht worden de tradities wel benaderd naar eigen

maatstaven. Eén onderwerp wordt namelijk vanuit verschillende tradities benaderd, waardoor de waarden en normen per traditie zichtbaar worden. Er wordt hierbij niet geoordeeld vanuit een ander perspectief dan die van de betreffende traditie. Tevens worden in het stromingen deel de tradities op gelijke wijze onderzocht. Er wordt een overzicht gegeven van de geschiedenis en karakteristieken van iedere levensbeschouwelijke traditie. Iedere stroming wordt afgesloten met een 'in gesprek met...' -interview waarbij een in Nederland woonachtige gelovige -uit de betreffende traditie- aan het woord wordt gelaten. De lezer verwerft aldus tweeledig inzicht over bepaalde tradities: enerzijds verwerft de leerling basiskennis over de verschillende religieuze tradities, anderzijds leert de leerling iets over de betekenis van religieuze tradities in het leven van mensen, via de verhalen van in Nederland woonachtige gelovigen die de waarden en normen bekijken en benaderen vanuit de aangehangen traditie.

Samenvatting

Wegen van navolging en *Wegen van overgave* behandelen ieder apart één religieuze traditie. De auteurs hebben als doelstelling om een religie op een zo fenomenologische en daarmee zakelijke manier weer te geven. Beide methodes zijn door dezelfde auteurs tot stand gebracht, waarbij het opmerkelijk is dat ze niet beide een zelfde benaderingswijze hanteren. *Wegen van overgave* blijkt bij sommige stukken tekst en opdrachten moslims neer te zetten als allochtonen wat een Nederlands autochtone kijkwijze impliceert. Dit wordt echter niet expliciet vermeld.

Zinspelen deel 3 grenzeloos behandelt twee religieuze tradities –christendom en islam- tezamen als zijnde de religieuze actoren in het acculturatieproces. In het hoofdstuk 'Land van aankomst' wordt er bewust gekozen voor een weergave van de beeldvorming over islam vanuit Nederlands autochtoon perspectief. Opmerkelijk is de keuze dat alleen beeldvorming over islam wordt behandeld en niet ook beeldvorming over autochtone Nederlanders door in Nederland woonachtige moslims.

Perspectief biedt het grootste aanbod religieuze tradities aan binnen de methode. De religieuze tradities worden hier gebruikt als voorbeelden, om visies ten aanzien van thema's te illustreren. De levensbeschouwelijke tradities worden vanuit de eigen waarden en normen behandeld zonder dat daar een oordeel uit een andere traditie aan te pas komt. Dit komt met name duidelijk naar voren in het onderdeel 'in gesprek met...' aangezien daar de gelovigen zelf aan het woord komen over de levensbeschouwelijke traditie.

Concluderend kan gesteld worden dat het verschil tussen de bestudeerde methodes bij de benadering van de religieuze tradities allereerst is gelegen in het kwantitatieve aanbod van religies. Dit valt te verklaren door het verschil in doelstellingen per methode. Daarnaast lijken de methodes op het eerste gezicht de behandelde tradities voornamelijk via het eigen waarden en normenpatroon te benaderen. Echter blijkt er soms impliciet (*Wegen van Overgave* en *Zinspelen deel 3 grenzeloos*) en soms expliciet (*Zinspelen deel 3 grenzeloos*) ook sprake te zijn van een kijk waarbij een andere traditie als normatief centraal wordt gezet. Opvallend is ook dat twee van de drie methodes islam expliciet verbinden met migratie, waardoor er methodisch een link tussen de thematiek integratie en islam wordt gelegd. In plaats van aandacht te vragen voor de ontwikkelingen van de tweede, derde en vierde generaties moslim en voor Nederlandse bekeerlingen tot de islam, wordt via het

levensbeschouwelijk onderwijs gecommuniceerd dat moslims 'de ander' zijn in de Nederlandse samenleving. Daardoor lijken de methodes (onbedoeld) bij te dragen aan een polarisatie van moslims enerzijds en de overige Nederlandse samenleving anderzijds, in plaats van een poging te doen via het onderwijs de groeiende kloof in de Nederlandse samenleving te slechten.

9.3 Weerklinken van de meerstemmige samenleving

Wegen van navolging

De methode maakt onderdeel uit van de serie *Wereldgodsdiensten*. Dit betekent dat ervoor gekozen is om de verschillende religieuze tradities apart te behandelen en niet in gezamenlijkheid of relatie tot elkaar. De methode kiest er bewust voor die tradities apart te behandelen die meestal als wereldreligies worden neergezet, namelijk christendom, islam, jodendom, hindoeïsme/boeddhisme. Het heeft wat dat betreft misschien iets weg van een verzuiling aangezien daar ook iedere religie apart werd gezien en behandeld. De methode richt zich op de christelijke stem uit de samenleving. De verscheidenheid binnen het christendom wordt behandeld waarbij nadruk ligt op verschillen tussen katholicisme en protestantisme. Migrantenchristendom in Nederland komt niet aan orde.

Tevens schenkt de methode kort aandacht aan de seculiere stem. Secularisatie wordt hierbij gekoppeld aan persoonlijke beleving van religies. Dit sluit enigszins aan op de eerste interpretatie die Taylor noemde: religie of de afwezigheid ervan is grotendeels een privézaak geworden. De mens laat zich, volgens de auteurs, steeds minder leiden door godsdienstige voorschriften en steeds meer door eigen inzichten en belangen. Secularisatie heeft volgens de auteurs geleid tot een veelkleurigheid op religieus terrein. Voornamelijk jongeren kunnen zich niet meer vinden in traditionele diensten en vormen van de kerk en bezoeken daarvoor in de plaats jongerensamenkomsten. Daarnaast kiezen ze voor een meer individuele vorm van levensbeschouwing. Uit de methode blijkt dat er op verschillende manieren over de inhoud van het christendom kan worden gedacht wat onder meer wordt geïllustreerd aan de hand van een opdracht over persoonlijke verhalen van christenen waaraan leerlingen de vijf typering van gelovigen (zie **9.2** *Wegen van navolging*) moeten koppelen. Deze typering geven iets weer over de meerstemmigheid namelijk intrareligieuze diversiteit binnen christendom. Daarnaast wordt er gekeken naar manieren waarop christenen hun geloof vormgeven in de praktijk van elke dag. Daarbij wordt er gerefereerd aan een aantal groepen en organisaties die zich vanuit het christelijke geloof inzetten voor de zwakkeren in de samenleving. Het is aan de leerling de taak om een werkstuk of presentatie te maken over één van de in het boek genoemde organisaties of een andere organisatie die zich vanuit het christelijke geloof inzet voor de zwakkeren. Dit alles wordt door de auteurs gerangschikt onder het thema 'veranderd geloven' en 'hedendaags christelijk geloof'.

De auteurs geven zelf aan dat ze op een fenomenologische wijze aan de slag gaan met het christendom. Dit betekent dat er op vrij zakelijke manier informatie wordt gegeven over de invloeden van het christelijk geloof op de Nederlandse cultuur en over de religieuze verschijnselen die teruggrijpen op elementen uit het christelijk geloof. Nadruk ligt hierbij op het vergroten van kennis en begrip van het christendom. Sommige opdrachten impliceren een bepaalde verbinding met het christendom. Als voorbeeld moge de volgende opdracht dienen: *'Het woord 'christendom' is afgeleid van het woord 'Christus' dat verbonden is met*

de naam 'Jezus'. Over de naam gaat de volgende opdracht. Welke gedachten of gevoelens roept het woord 'Jezus' bij jou op? Hieronder zie je een groot aantal woorden en gedachten over Jezus bij elkaar, waaruit je kunt kiezen. Omcirkel de woorden die jou het meeste aanspreken.' (opdracht 3 paragraaf 1, hoofdstuk 1, pagina 8)¹⁰² De volgende woorden staan genoteerd: voorbeeld, wonderdoener, liefdevol, zoon van God, vriend, Christus, vergevend, machtige, inspirator, profeet, helper, verzoener, redder, heilige, zoon van Maria, naastenliefde, prediker, bevrijder, kerk, christen, God, gekruisigde, evangelist, bevrijder, doop, mysterieus, opstanding en jood. Het valt op dat deze woorden of neutraal of positief van aard zijn. Allereerst moeten de leerlingen weten wat deze woorden stuk voor stuk betekenen. Woorden als naastenliefde, Christus, opstanding en doop hebben een christelijke achtergrond. Leerlingen met een andere achtergrond zouden hier misschien geen weet van hebben. Daarnaast is de opdracht vrij gestuurd naar christelijke richting. Joodse traditie zou bijvoorbeeld 'leraar/rabbi' kunnen hebben gezegd in plaats van profeet. Wat dat betreft vraagt deze opdracht wel om inleving van de leerlingen in christelijke medeburgers, echter gebeurt dit impliciet. Nergens staat namelijk aangegeven: "De volgende woorden en gedachten over Jezus zijn afkomstig vanuit een christelijk perspectief." Door deze toevoeging zou de opdracht wat transparanter zijn aangezien het in de huidige vorm lijkt alsof het algemene woorden en gedachten over Jezus zijn, terwijl het tegendeel waar is.

Wegen van Overgave

De methode maakt net als *Wegen van Navolging* onderdeel uit van de serie *Wereldgodsdiensten*. De methode focust op de islamitische stem uit de samenleving en heeft als doel de islam te verhelderen. De verscheidenheid binnen de islam wordt behandeld waarbij de nadruk ligt op verschillen tussen de twee hoofdstromingen soennisme en sjiisme. Daarnaast wordt er tevens aandacht besteed aan de stromingen alevieten en wahhabisme. Echter, dit zijn niet de enige stromingen die we met betrekking tot islam in Nederland tegenkomen. Er wordt in de methode geen melding gemaakt dat er een grote variëteit aan islamitische stromingen bestaat waardoor de meerstemmigheid binnen islam (in Nederland) slechtst beperkt wordt gepresenteerd. Tevens worden soennisme en sjiisme als homogene groepen gepresenteerd, terwijl ook daar variëteit heerst. Deze variëteit wordt mede bepaald door verschil in culturele en etnische achtergrond. Wat dat betreft laat de methode slechts enkele stemmen van de islam binnen de samenleving horen, zonder dat expliciet te benoemen.

Impliciet wordt er kort stil gestaan bij secularisatie als er gesproken wordt over de rol van godsdienst in een moderne samenleving. Met betrekking tot die rol worden er verschillende opvattingen gegeven. Er wordt een vergelijking gemaakt tussen het Nederlandse en islamitische perspectief. Deze perspectieven worden echter niet genuanceerd aangezien het lijkt alsof alle Nederlanders godsdienst als een privé-zaak zien en het grootste deel van de islamitische landen geen verlichting kent waarin een nieuwe wijze van denken centraal staat. Hiermee wordt opnieuw de meerstemmigheid beperkt doordat slechts één kant van het verhaal wordt belicht en er niet bij wordt vermeld dat er ook andere visies zijn met betrekking tot de rol van godsdienst in een moderne samenleving.

¹⁰² Jongeneelen C. (red), a.w.: pagina 8

Net als *Wegen van Navoring* maakt deze methode gebruik van een fenomenologische benadering. Informatie over wat islam is, hoe het in de loop van de geschiedenis zich heeft ontwikkeld en op welke manier het vorm krijgt in deze samenleving, wordt op een vrij zakelijke manier gebracht. Door deze benadering ligt over het algemeen niet de focus op inleving in de islamitische traditie. Bij enkele vragen wordt echter wel geprobeerd via de belevingswereld van de leerlingen aansluiting te vinden bij de leerstof. Dit zou kunnen worden gezien als een poging om leerlingen te laten inleven. Dit gebeurt onder meer in paragraaf 3 van hoofdstuk 2 over rituelen van het leven. Bij vraag 1 van deze paragraaf moeten de leerlingen bedenken welke plechtigheden of feesten zij zelf vieren in de loop van het jaar. Hierbij moeten ze per feest/plechtigheid een bijbehorend belangrijk ritueel noteren. Na de opdracht wordt er ingegaan op feesten of plechtigheden bij islam met bijbehorende rituelen. Een ander voorbeeld van een opdracht die probeert de leerlingen te laten inleven is opdracht 2 van dezelfde paragraaf. Nadat het onderwerp verloving en huwelijk is behandeld wordt aan de leerlingen de vraag gesteld wat zijzelf belangrijk vinden ten aanzien van een toekomstige huwelijkspartner. Ze moeten drie kenmerken noteren die voor hen zelf van belang zijn waarbij een lijstje van voorbeelden wordt gegeven (*haar/zijn ouders- grote rijkdom- knap uiterlijk – godsdienst – nationaliteit – humoristisch – houden van uitgaan- gezondheid- intelligentie- opleiding- karakter- zorgzaam- modebewust- leeftijd- eventuele andere zaken*). Door de leerlingen zich bewust te laten worden van de eigen ideeën en waarden met betrekking tot dit onderwerp zouden ze zich makkelijker (moeten) kunnen inleven in de belangen die moslims hechten aan bepaalde eigenschappen bij de toekomstige huwelijkspartner. Een kanttekening hierbij is dat er vanuit wordt gegaan dat iedereen wil trouwen wat wellicht niet geheel aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen van vandaag. Daarbij valt het op dat er op geen enkele wijze aandacht wordt besteed aan homoseksualiteit.

Zinspelen deel 3 grenzeloos

De methode draait om het onderwerp acculturatie. Aan het eind van de lesmethode behoort de leerling een beeld te krijgen hoe het acculturatieproces in Nederland plaatsvindt en hoe het zou kunnen worden bevorderd. De twee behandelde religies worden zowel afzonderlijk van als verbonden met elkaar benaderd en bestudeerd om uiteindelijk te komen tot gedeelde herinneringen en verbindende waarden en symbolen. Wat betreft christendom en islam wordt er bij beide religies stilgestaan bij de bestaande variëteit. Naast de verschillende stromingen binnen de religies worden ook de verschillende soorten houdingen van christenen en moslims ten aanzien van religie benoemd (progressief, conservatief, fundamentalist etc.). De auteurs maken daarbij duidelijk dat ze er niet op uit zijn om 'hét' christendom of 'dé' islam te gaan beschrijven. Ze hebben als doel om de basisbegrippen van beide religies te omschrijven.

Opmerkelijk is dat er ten aanzien van islam meer wordt stilgestaan bij de diversiteit en de oorzaak daarvan (zoals paragraaf 7 hoofdstuk 2: 'de diversiteit van de islam in Nederland') dan bij het christendom. Dit suggereert dat het christendom in Nederland minder verschillen kent die veroorzaakt zijn door onder meer generatiewisselingen en culturele verschillen; dit terwijl het christelijk-religieuze landschap in Nederland ook ingrijpend veranderd is door migratie. Wat daarnaast opvalt is dat er wel aandacht wordt besteed aan islambeelden vanuit Nederlands/christelijke perspectief, maar niet aan beelden ten aanzien van christendom vanuit in Nederland woonachtige moslims/migranten. Deze twee

kanttekeningen (diversiteit-aandacht en beelden over religies vanuit een bepaalde groep mensen) vallen vooral op doordat de auteurs het acculturatieproces in beeld willen brengen en willen bevorderen terwijl ze zelf in deze twee gevallen het proces niet volledig doorvoeren. De auteurs omschrijven acculturatie immers als de *wederzijdse* beïnvloeding van mensen met verschillende culturele achtergronden waardoor ze nieuwe wegen van denken en doen inslaan. Hierbij wordt slechts één kant van het verhaal getoond waardoor het lijkt alsof de andere groep daar (in het geval van diversiteit en heersende beelden) niet of minder mee te maken heeft. In de rest van de methode worden beide religies wel op een systematische en evenwichtige manier benaderd. Dezelfde hoofdvragen worden bijvoorbeeld gesteld bij de hoofdstukken over christendom en islam.

In de methode wordt er op verschillende plekken expliciet en impliciet stilgestaan bij secularisatie. Allereerst in paragraaf 3 van hoofdstuk 2 in de context van Nederland als land van aankomst voor migranten. Het wordt hier gepresenteerd als één van de drie aspecten van moderniteit waarvan sprake is in 'onze' (Nederlandse) cultuur. Het begrip wordt vanuit de volgende perspectieven belicht: etymologisch, historisch en er wordt gekeken naar mogelijke gevolgen/effecten. Daarnaast wordt er specifiek ingegaan op de houding van Nederlandse katholieken ten aanzien van secularisatie. Al met al is deze benadering fenomenologisch en daarmee zakelijk van aard. In paragraaf 4 van hoofdstuk 2 wordt er nog kort op de historische achtergrond van secularisatie ingegaan. Hoofdstuk 6 'gedeelde geschiedenis' bekijkt het begrip vanuit de relatie religie en moderniteit. In paragraaf 3 wordt de positie van drie moslimgeleerden ten aanzien van deze relatie besproken. Hierbij gaat het om een bepaalde zienswijze, een visie die wordt neergezet tegenover de fundamentalistische en traditionele kijk op islam, waardoor een bredere kijk op islam tot stand kan worden gebracht. In paragraaf 5 van dit hoofdstuk wordt secularisatie opnieuw vanuit historisch perspectief met betrekking tot christendom behandeld. Wederom worden oorzaken van dit proces beschreven. Echter met betrekking tot de geschiedenis van islam wordt geen expliciet secularisatieproces omschreven. Dit is opvallend aangezien er wel wordt gesproken over de afschaffing van het soennitische kalifaat en hervorming van Turkije door Kemal Atatürk. Onder zijn leiding werd de dominante positie van islam in de staatspolitiek teruggedrongen. Deze ontwikkeling zou men kunnen zien als bepaalde gestalte van het secularisatieproces, echter wordt het niet expliciet daaronder geschaard. Daarnaast is het opmerkelijk dat er in deze paragraaf geen ruimte is gecreëerd om dieper in te gaan op de eerder genoemde positie van de drie moslimgeleerden ten aanzien van secularisatie en geloof.

De auteurs geven zelf aan dat leerlingen geleerd wordt 'over', 'van' en 'aan' levensbeschouwing en religie. Leren 'over' levensbeschouwing en religie omvat voornamelijk een zakelijke benadering van de tradities. Leren 'van' en 'aan' tradities vergt nogal wat inlevingsvermogen van de leerlingen. Als leerlingen moeten nagaan of de kritiek van Jezus tijdgebonden is of niet en moeten nagaan waarom het wel/niet tijdgebonden is, moeten de leerlingen zich proberen te verdiepen in de historische tekst en bedenken wat ermee bedoeld wordt. Ook bij het idee om 'aan' tradities te leren, komt het begrip inleving aan de orde. Het leren 'aan' koppel ik aan de poging van de auteurs om het acculturatieproces te bevorderen via gedeelde herinneringen. Door de leerlingen kennis te laten maken met verschillende religieuze ethische perspectieven en te laten concluderen dat een aantal van deze perspectieven gedeeld zijn, krijgen leerlingen nieuwe inzichten. Via deze nieuwe

inzichten kan er worden gewerkt aan meer begrip in de samenleving die leerlingen op hun beurt kunnen ‘voorleven’ en daarmee mogelijk doorgeven aan anderen. Vooral in de opdrachten wordt er een appel gedaan op het inlevingsvermogen van de leerlingen. Een voorbeeld is opdracht 9 voor bij pagina 33 uit het leerboek, *“Ga op zoek naar een levensverhaal van iemand die zelf heeft meegemaakt hoe God verdween uit de Nederlandse cultuur. Daarbij kun je denken aan je ouders en je grootouders en misschien aan allebei. Laat ze vertellen over hoe zij het secularisatieproces hebben ervaren en wat zij de goede en minder goede kanten ervan vinden. Maak een verslag van je gesprek(ken).”*¹⁰³ Leerlingen moeten iemand uit de eigen omgeving gaan bevragen om een concreet beeld te krijgen van de verdwijning van God uit de Nederlandse cultuur. Door concrete verhalen en voorbeelden kunnen leerlingen zich een voorstelling maken bij het secularisatieproces waardoor ze zich wellicht meer kunnen inleven in seculiere mensen in Nederland. Het is hierbij opvallend dat er bij de ouders en grootouders wordt uitgegaan van mensen die al minimaal drie generaties in Nederland wonen en daarmee autochtone Nederlanders zijn. Een ander voorbeeld is opdracht 2 voor bij pagina 49 uit het leerboek: *“De christelijke levensbeschouwing is zeer aanwezig in het Nederlandse landschap met zijn duizenden kruisen, kapelletjes, kerken en kerkjes. Bezoek en beschrijf een karakteristiek christelijk gebouw (een kerk, kapelletje, klooster) in je eigen omgeving.”*¹⁰⁴ Door een gebouw te bezoeken en met eigen ogen te zien kunnen de leerlingen zich beter een voorstelling maken bij karakteristieken van het christendom. Dit kan het inlevingsproces bevorderen aangezien ze zich nu een fysiek beeld kunnen vormen. Kanttekening bij deze opdracht: aan het begin van het werkboek is er ook opdracht voor een bezoek aan de moskee opgenomen¹⁰⁵. De opdracht is echter wel iets uitgebreider aangezien de opdracht leerlingen instrueert niet alleen een beschrijving te geven, maar ook te onderzoeken in welke tijd de moskee is gebouwd, hoe de ontstaansgeschiedenis van de moskee was, wat voor rol de moskee nu speelt in dorp, stad of wijk en hoe de autochtone Nederlanders daar tegenover staan. Hier is dus geen sprake van een gelijke benadering van de twee religieuze gebouwen. Daardoor lijkt het alsof de auteurs ervan uitgaan dat leerlingen van christelijke gebouwen van te voren weten hoe autochtone (en allochtone) Nederlanders erover denken, welke rol het inneemt voor de omgeving, in welke tijd het is gebouwd en hoe de ontstaansgeschiedenis was, terwijl dit juist in een steeds verdergaande gesecculariseerde context te betwijfelen valt. Als laatste viel me opdracht 2 voor bij pagina 109 van het leerboek op: *“Maak een flyer voor een reisbureau dat een speciale reis aanbiedt naar Jeruzalem als het centrum van de monotheïstische godsdiensten jodendom, christendom en islam.”*¹⁰⁶ Via deze opdracht moeten de leerlingen zich gaan realiseren dat Jeruzalem het centrum is van deze monotheïstische godsdiensten en onderzoeken hoe dat komt. Om deze flyer te kunnen maken moeten de leerlingen zich inleven in iedere afzonderlijke traditie. Hiermee wordt enerzijds gecommuniceerd dat religies bepaalde dingen delen (zoals heilige plaatsen) en anderzijds wordt ook een conceptuele categorie (monotheïstische godsdiensten) aangereikt om die inzichten te duiden.

¹⁰³ van Iersel J., *Werkboek*; a.w. : pagina 23

¹⁰⁴ van Iersel J., *Werkboek*, a.w: pagina 34

¹⁰⁵ van Iersel J., *Werkboek*, a.w: pagina 8

¹⁰⁶ van Iersel J., *Werkboek*, a.w: pagina 95

Perspectief

De methode bestaat uit twee onderdelen. Ieder onderdeel lijkt op een andere manier om te gaan met de meerstemmigheid van de samenleving.

Het thematische onderdeel heeft als doel de leerlingen stil te laten staan bij de eigen levensbeschouwing en hen bewust te maken hoe deze doorwerkt in het dagelijks doen en laten. Het gaat daar niet zozeer om de vraag wat correct is van de visies inzake bepaalde tradities, maar eerder over de vraag welke invulling tradities geven aan de thema's. Bij de thema's komt elke religie minstens één keer aan bod en wordt besproken hoe verschillende religies denken over een bepaald onderwerp dat te maken heeft met het thema. Hierbij valt het op dat voornamelijk christendom en islam aan bod komen. In mindere mate worden ook de visies vanuit het hindoeïsme, boeddhisme, jodendom, humanisme, 'oude religies' en atheïsme besproken. Wat betreft de weergave van de meerstemmigheid van de samenleving wordt de nadruk dus gelegd op islam en christendom aangezien er verhoudingsgewijs meer aandacht wordt besteed aan deze twee tradities ten opzichte van de andere tradities (7 en 8 keer verdiepingsstof over islam en christendom ten opzichte van 1 of 2 keer verdiepingsstof bij hindoeïsme, boeddhisme, jodendom en humanisme. Over het gehele thematische onderdeel komt islam 30 keer en christendom 36 keer voor terwijl jodendom 13 keer, boeddhisme 5 keer, hindoeïsme 3 keer, atheïsme 2 keer en humanisme, New Age en 'oude religies' 1 keer worden vermeld. Zie bijlage voor compleet overzicht aantal vermeldingen per levensbeschouwelijke traditie in het thematisch onderdeel). Er worden dus meerdere stemmen van de samenleving getoond, al krijgt niet iedere stem evenveel aandacht waardoor er niet kan worden gesproken over een evenwichtige manier van benadering. Op deze manier lijkt het namelijk alsof alleen christenen en moslims een visie hebben op het huwelijk, terwijl joden en hindoestanen uiteraard ook hun rituelen en symbolen kennen bij dit gebeuren. Er wordt nergens in de methode vermeld dat er in het thematisch onderdeel focus wordt gelegd op islam en christendom. Deze keuze zou echter wel kunnen worden verantwoord door bijvoorbeeld aan te geven dat deze twee tradities de meeste invloed hebben op de Nederlandse samenleving met als gevolg dat leerlingen daar voornamelijk mee te maken hebben/krijgen. Daardoor zou kunnen worden gesteld dat de numeriek onevenwichtige weergave wel een evenwichtige representatie van de meerstemmige samenleving is gekeken naar de betekenis en aanwezigheid van die tradities in de Nederlandse samenleving.

Het onderdeel stromingen gaat dieper in op de zes stromingen (jodendom, christendom, islam, hindoeïsme, boeddhisme en humanisme) die door de auteurs worden gezien als stromingen die in Nederland hun invloed doen gelden en waar dus duidelijke voorbeelden in Nederland van te vinden zijn. De auteurs zijn zich ervan bewust dat ze slechts een schets kunnen geven van de verschillende stromingen. Het is dan ook bedoeld als begin van een ontdekkingsstocht aangezien er binnen de stromingen sprake is van variëteit, die door gebrek aan ruimte niet in de methode zelf uitgebreid kan worden weergegeven. In de inleiding van het onderdeel is weergegeven dat mensen verschillende houdingen kunnen aannemen per stroming (zoals orthodox of fundamentalistisch). Er wordt vervolgens per stroming bij historisch overzicht kort gesproken over de diversiteit en ingegaan op karakteristieken. Als laatste wordt er in gesprek gegaan met een gelovig persoon uit Nederland waarbij duidelijk wordt hoe iemand in de praktijk de levensbeschouwing vorm geeft en wat het voor diegene betekent. Na iedere stroming worden aandachtspunten opgesomd voor het geval een

leerling er een werkstuk over wil maken. Iedere stroming wordt op een zelfde manier benaderd, waardoor ze op een vergelijkbare wijze kunnen worden bestudeerd.

Door de gelijksoortige benadering komen de verschillende stromingen op een gelijkwaardige manier aan bod. Een kleine kanttekening hierbij is dat er iets meer aandacht wordt besteed aan de abrahamitische tradities dan aan de andere drie stromingen (jodendom, christendom en islam worden behandeld in elk 12 pagina's. Hindoeïsme, boeddhisme en humanistiek in 10 pagina's). Echter is dit verschil niet substantieel te noemen.

Het thema secularisatie wordt in het thematisch onderdeel niet expliciet behandeld. Af en toe komen er wel onderwerpen aan bod die raakvlakken hebben met secularisatie. De geringe aandacht voor secularisatie is te verklaren door de doelstelling van de methode: via thema's leerlingen een eigen persoonlijke visie laten verwoorden. Deze thema's worden geïllustreerd met voorbeelden van visies van tradities. Het is daarbij niet de bedoeling aan te geven welke traditie correct is, maar om leerlingen in aanraking te laten komen met diverse standpunten omtrent thema's. De methode kiest met betrekking tot levensbeschouwelijke tradities (en ook tot secularisatie) voor een comparatieve cognitieve insteek waarbij de visies als voorbeeld dienen. Hierbij zou wel kunnen worden gesteld dat er te kort wordt gedaan aan leerlingen die zichzelf als gesecculariseerd zien.

In de introductie van het stromingen deel wordt er kort stilgestaan bij secularisatie. Hier wordt secularisatie uitgelegd als afstand nemen van de godsdienst waar iemand mee is opgevoed. Er wordt aangegeven dat men er vanuit kan gaan dat de meeste mensen tegenwoordig behoren tot een niet-geïnstitutionaliseerde levensbeschouwing. Hierbij wordt echter niet expliciet stilgestaan bij de privatisering van religie, zoals besproken in hoofdstuk 1 van deze scriptie.

Volgens de auteurs gaat het bij het vak levensbeschouwing erom dat leerlingen leren luisteren naar elkaar. De overtuigingen van medeleerlingen behoren ze te leren kennen en respecteren. Ze behoren te leren omgaan met verschillende overtuigingen en meningen. *'Niet zomaar een debat, maar een gedisciplineerd communiceren (mijn opvattingen begrijpelijk maken voor iemand die ze niet deelt) en luisteren (de wereld binnenstappen van iemand wiens opvattingen tegenover de mijne staan). Dat is een authentieke vorm van respect, van aandacht voor de ander, van waarde hechten aan zijn of haar mening ook als het de mijne niet is. (...) In een gesprek verliest niemand maar worden beiden veranderd doordat ze erachter komen hoe de werkelijkheid eruit ziet vanuit een ander gezichtspunt. Dat wil niet zeggen dat ze hun eerdere overtuigingen opgeven. Daar is het in een gesprek niet om begonnen. Het betekent wél dat ik ga beseffen dat ik ruimte moet maken voor andermans diep gekoesterde geloof, en dat de ander gaat beseffen dat hij ruimte moet maken voor het mijne..'*¹⁰⁷ De auteurs geven hiermee aan dat leerlingen moeten leren zich in te leven in de ander, aangeduid met leren luisteren. Via verdiepingsopdrachten wordt er geprobeerd de leerling ertoe te zetten zich te verdiepen in de eigen en andermans visies. Dit kan via het schrijven van een essay (waaraan een klein onderzoek vooraf gaat), houden van een debat (waarbij vooraf op internet diverse verklaringen en argumenten moeten worden gezocht) en opzoeken van andere bronnen (waarna ze opdrachten moeten maken die aansluiten op deze bronnen). Aan het einde van ieder hoofdstuk behoren ze na te gaan wat hun eigen visie is ten aanzien van het behandelde onderwerp.

¹⁰⁷ <http://www.perspectief-online.nl/documentenservice/pagina.asp?pagkey=80744> → kopje PTF2FF
verantwoording-v4.doc

Samenvatting

Het verschil tussen de bestudeerde methodes bij het weerklinken van de meerstemmige samenleving is met name gelegen in welke mate er focus wordt gelegd op het onderdeel levensbeschouwelijke tradities dan wel secularisatie en de mate waarin een beroep wordt gedaan op het inlevingsvermogen van de leerling. Hieronder zal ik per onderdeel de methodes rangschikken naar kwantiteit, van hoge naar lage mate van focus.

Levensbeschouwelijke tradities

De methode die in eerste instantie het meeste aandacht lijkt te besteden aan een meerstemmige samenleving is *Perspectief* met het onderdeel 'Stromingen'. In de introductie wordt expliciet weergegeven dat er ook binnen de stromingen allerlei variaties en nuances (zoals orthodoxen en fundamentalisten) bestaan "[...] die van tijd tot tijd en van plaats tot plaats kunnen verschillen." Tevens stellen de auteurs dat in deze methode evenwel geen ruimte is voor een meer diepgaande beschrijving en ze zich ten doel stellen slechts een soort ideaalbeeld te willen schetsen.

Het stromingen deel benadert op een consequente manier de zes hoofdstromingen op een zo gelijkwaardig mogelijke manier (12 pagina's per abrahamitische stroming en ieder 10 pagina's over hindoeïsme, boeddhisme en humanistiek respectievelijk). Verschillende stemmen van de samenleving weerklinken doordat ongeveer dezelfde onderwerpen worden behandeld per stroming. Kanttekening hierbij is dat de methode niet beoogd de leerlingen alle stromingen te laten onderzoeken. Ze behoren een werkstuk te maken over één van de zes stromingen. In het werkstuk moeten ze de relatie van de gekozen stroming met minstens één andere stroming onderzoeken. Dit heeft als gevolg dat alle stemmen van de samenleving niet per definitie worden doorgrond door de leerlingen, maar heeft als keerzijde dat ze zich in één bepaald stroming grondig verdieping en tevens reflecteren op hoe deze stroming zich verhoudt tot minimaal één andere stroming.

In het thematisch onderdeel ligt de focus vooral op de abrahamitische tradities en dan voornamelijk op christelijke en islamitische visies ten aanzien van thema's. Christendom en islam krijgen in dit onderdeel dus meer ruimte zich te laten horen dan andere stemmen (zoals boeddhisme, hindoeïsme en humanistiek).

Zinspelen deel 3 grenzeloos komt wat betreft het laten weerklinken van de meerstemmige samenleving op de tweede plaats. Hier worden de twee tradities christendom en islam bewust met elkaar vergeleken ter illustratie van het onderwerp acculturatieproces waarna er gekeken wordt naar mogelijkheid tot bevordering van dit proces. Er wordt bij beide religieuze tradities stil gestaan bij de bestaande variëteit binnen elke traditie. Opvallend is echter wel dat bij islam meer aandacht wordt besteed aan variëteit dan bij christendom.

In de methodes *Wegen van navolging* en *Wegen van overgave* komt de meerstemmige samenleving het minst aan bod. De oorzaak ligt hem in de keuze van de auteurs om de verschillende stemmen ieder apart te behandelen, met als gevolg dat er voornamelijk één stem weerklinkt per methode.

Secularisatie

Zinspelen deel 3 grenzeloos staat het meest stil bij secularisatie. Het wordt onder meer behandeld als zijnde een aspect van moderniteit waar de hedendaagse Nederlandse

samenleving mee te maken heeft. Naast een historische en oorzaak-gevolg benadering van secularisatie wordt het ook gepositioneerd in relatie tot de twee levensbeschouwelijke tradities. Met betrekking tot islam wordt de open houding ten aanzien van moderniteit besproken vanuit het perspectief van drie moslimgeleerden. Secularisatie wordt in deze methode gekoppeld aan moderniteit als zijnde één van de drie aspecten van moderniteit. In het kader van christendom wordt secularisatie behandeld als deel van de geschiedenis. In de beknopte geschiedenis van 'de' islam worden wel verschijnselen van modernisatie en secularisatie behandeld maar niet verwoord als zijnde modern of seculier. De insteek van deze methode is met name te kijken naar het verleden om op die manier het acculturatieproces te begrijpen en bevorderen. Hier hadden de auteurs echter ook kunnen kiezen voor een meer contemporaine of toekomst-gerichte benadering, rekening houdend met een seculiere omgeving.

De methode *Wegen van navolging* behandelt secularisatie als verandering van een collectieve naar meer persoonlijke beleving van religie. Het hedendaags christelijk geloof wordt beschreven als een brede waaier waarvan naast traditionele kerkgenootschappen ook andere kerkelijke en christelijke organisaties deel uitmaken, als gevolg van het secularisatieproces. Hierbij wordt ook kort aandacht gegeven aan individualisering en mensen die zonder kerk geloven.

De methode *Perspectief* maakt in de inleiding van het onderdeel stromingen kort melding van secularisatie. Daarin wordt het uitgelegd als afstand nemen van de godsdienst waar men mee is opgevoed. De methode wil hiermee niet aangeven dat mensen door secularisatie geen persoonlijke kijk meer hebben op het leven. De rol van godsdienst in het dagelijks leven is veranderd of in beslag genomen door een niet-religieuze levensbeschouwing volgens deze methode.

Wegen van overgave staat nauwelijks stil bij secularisatie. Impliciet wordt er kort ingegaan op de rol van godsdienst in een moderne samenleving. Daarbij worden verschillende perspectieven met elkaar vergeleken, echter ontbreekt daar de nuancering. Zoals het gepresenteerd wordt lijkt het net alsof godsdienst voor alle Nederlanders een privé-zaak is geworden en de islamitische landen nog geen verlichting hebben gekend met een daarmee gepaard gaande nieuwe wijze van denken.

Inleving

De methode *Perspectief* doet het meeste beroep op het inlevingsvermogen van leerlingen. In de verantwoording van de methode geven de auteurs aan dat ze als doel hebben leerlingen te laten luisteren naar de anderen en hem/haar op die manier de wereld te laten binnenstappen van iemand wiens opvattingen tegenover de eigen opvattingen staan. Voornamelijk via verdiepingsopdrachten wordt er een poging gedaan deze vaardigheid verder te beheersen. Deze opdrachten stimuleren de leerlingen om de informatieve teksten uit het boek nader te onderzoeken. Er wordt via deze opdrachten bewust ruimte gemaakt voor andersgelovigen en tegelijk wordt het besef gecreëerd dat leerlingen ook zelf hun ruimte moeten leren innemen.

De methode *Zinspelen deel 3 grenzeloos* heeft zoals eerder gesteld als doelstelling leerlingen te leren 'over', 'van' en 'aan' levensbeschouwing en religie. Voornamelijk het leren 'van' en

‘aan’ tradities doet een beroep op het inlevingsvermogen. Leerlingen moeten zich daarbij namelijk verdiepen in de tradities waarbij ze behoren en proberen te achterhalen wat er bedoeld wordt. Tevens leent het onderwerp zich voor het leren begrijpen en bevorderen van het acculturatieproces en levert het aanknopingspunten op voor het leren inleven in de ander. Door na te gaan dat mensen van verschillende achtergronden elkaar wederzijds beïnvloeden en door via die insteek op zoek te gaan naar gedeelde herinneringen, is het haast een vereiste om je te verdiepen in verschillende achtergronden. Ook bij deze methode wordt voornamelijk via opdrachten een appel gedaan op het inlevingsvermogen van de leerlingen.

Wegen van navolging en *Wegen van overgave* richten zich het minste op de ontwikkeling van inlevingsvermogen van leerlingen in (andere) levensbeschouwingen. Dit komt doordat de methodes op een fenomenologische wijze de tradities benaderen. Impliciet wordt er soms in opdrachten een beroep gedaan op het inlevingsvermogen doordat bijvoorbeeld aan de leerlingen de vraag wordt gesteld wat zijzelf belangrijk vinden ten aanzien van een toekomstige huwelijkspartner. Door de leerlingen zich bewust te laten worden van de eigen ideeën en waarden met betrekking tot dit onderwerp zouden ze zich makkelijker (moeten) kunnen inleven in de belangen die moslims hechten aan bepaalde eigenschappen bij de toekomstige huwelijkspartner.

9.4 Vorm van overdracht

Wegen van Navolging

Bij deze methode is er sprake van een ‘veranderende overdracht’. Er wordt namelijk geprobeerd om de veranderende omstandigheden binnen de samenleving en binnen het geloof te weerspiegelen. Met name hoofdstuk 4 *Vele wegen van navolging* is een duidelijk voorbeeld waarin veranderingen in de praktijk worden weergegeven. Verschillende gelovigen uit de huidige tijd komen daar aan het woord die ieder een andere invulling geven aan het christelijk geloof. Daarnaast zijn er in dat hoofdstuk twee vragenlijsten opgenomen waaruit moet blijken of en zo ja, hoe gelovig de leerlingen zelf zijn. De leerlingen worden gevraagd na het invullen van deze vragenlijsten de resultaten met elkaar uit te wisselen om vervolgens met elkaar in dialoog te gaan.

Het valt bij deze methode op dat er soms impliciet wordt uitgegaan van joods-christelijke voorkennis, met name geldt dit voor de te maken opdrachten. Voorbeeld is opdracht 3 hoofdstuk 1 (pagina 8) waar een aantal woorden en gedachten over Jezus bij elkaar staan. De leerlingen moeten de woorden omcirkelen die hen het meest aanspreken. Ik kan me voorstellen dat onder meer de woorden ‘naastenliefde, opstanding, gekruisigde en evangelist’ vraagtekens kunnen oproepen bij leerlingen. Een aantal opdrachten is gericht op toepassing, waarbij er impliciet van wordt uitgegaan dat de tekst voldoende informatie biedt om de vragen te kunnen beantwoorden. Het is echter maar de vraag of bijvoorbeeld het verschil tussen protestanten en rooms-katholieken duidelijk genoeg wordt uitgelegd wanneer leerlingen geen joods-christelijke achtergrond hebben, om zo bijvoorbeeld de verschillende stromingen te kunnen herkennen in het schilderij ‘*De Zielenvisserij*’ (opdracht 3 hoofdstuk 3, pagina 51). Hetzelfde geldt voor opdracht 1 van hoofdstuk 3 (pagina 47) waarbij leerlingen de informatie over Erasmus moeten kunnen herkennen in het schilderij ‘*Hooiwagen*’.

Wegen van overgave

Ook *Wegen van overgave* probeert net als *Wegen van navolging* de veranderende omstandigheden weer te geven. Naast een historisch overzicht over de islam wordt er ook ingegaan op de nieuwe situatie. Hoofdstuk 5 is daarnaast geheel gewijd aan Nederlandse moslims waarbij wordt ingegaan op hoe ze leven in deze samenleving. Tevens wordt het woord gegeven aan een aantal moslimjongeren die ieder een andere visie op de islam hebben. De methode probeert middels leesteksten de dynamische moderne samenleving te beschrijven, hetgeen aansluit op veranderende overdracht. De opdrachten sluiten echter minder aan op deze vorm van overdracht. Er zijn namelijk maar weinig opdrachten die tot uitwisseling, ontmoeting en dialoog aansporen. Veel opdrachten zijn opgesteld in de vorm van een puzzel hetgeen eerder reproductie dan toepassingsgericht (waar een inzichtelijk en begrijpend manier van denken aan ten grondslag ligt) is.

De manier waarop informatie over islam wordt uitgelegd en verwerkt middels opdrachten laat zien dat er niet wordt uitgegaan van enige voorkennis bij de leerlingen. De opdrachten zijn namelijk allemaal te beantwoorden met de informatie uit de leesteksten en vergen daardoor geen achtergrondkennis.

Zinspelen deel 3 grenzeloos

De methode draagt de informatie vooral over via een veranderende vorm van overdracht aangezien er bewust rekening wordt gehouden met de moderne dynamische samenleving. Een duidelijk voorbeeld hiervan is hoofdstuk 2 'Land van aankomst' waarin wordt ingegaan op moderniteit en levensbeschouwing. Via opdrachten worden uitwisseling, ontmoeting en dialoog gestimuleerd mede via discussie (opdracht 16, pagina 29 uit het werkboek), kleine onderzoeken met behulp van actuele informatie uit kranten, tijdschriften en internet (opdracht 2, pagina 53 uit het werkboek) en bezoek aan en verslag maken over religieuze gebouwen (opdracht 9, pagina 8 uit het werkboek; opdracht 3, pagina 34 uit het werkboek). Er zou (in mindere mate) ook kunnen worden gesproken van een innovatieve vorm van overdracht. De methode heeft namelijk mede tot doel om het acculturatieproces te bevorderen bij leerlingen. Hierbij is het dus niet alleen de bedoeling om tradities begrijpelijk te maken maar ook toegankelijker. Ze doen dit door leerlingen zelf te laten zoeken naar verbanden tussen islam en christendom. Voorbeeld is de opdracht waarbij leerlingen in trefwoorden de waarden uit de Koran en de Bijbel naast elkaar moeten opsommen waarna ze verbindingslijnen moeten trekken tussen overeenkomende waarden. Daarnaast wordt de vraag gesteld waarom deze vergelijking belangrijk is voor voorstanders van een joods christelijke islamitische traditie (opdracht 2, pagina 80 en 81 uit het werkboek). In het werkboek zijn er nog meer opdrachten die de twee religieuze tradities met elkaar laat vergelijken met als doel de verbanden tussen de tradities door de leerlingen te laten ontdekken.

In de methode wordt religie als middel gebruikt om acculturatie te behandelen. De islam wordt als de 'zij-cultuur' behandeld -de migranten en nieuwkomers- terwijl christendom als 'wij-cultuur' wordt gepresenteerd. Deze link komt met name naar voren doordat het begrip autochtoon wordt gekoppeld aan christendom. Ook wordt er gesproken over islam als religie van de nieuwkomers en over christendom als religie van het land van aankomst (hoofdstuk 2 paragraaf 4, pagina 38). Dit wijst erop dat de auteurs mogelijk uitgaan van een joods-

christelijke achtergrond van de leerlingen. Een ander bewijs voor deze aanname is te vinden in het tweede hoofdstuk waar meer aandacht aan de variëteit binnen de islam in Nederland wordt besteed dan aan de variëteit binnen het christendom in Nederland. Hierdoor komt het bij mij over alsof de methode ervan uitgaat dat de leerlingen al enige voorkennis hebben over de heersende diversiteit binnen het christendom in Nederland.

Perspectief

Het thematisch onderdeel behandelt de verschillende levensbeschouwelijke tradities als illustratie van de verschillende visies die men kan hebben met betrekking tot één onderwerp. Deze opzet impliceert zowel een veranderende als een innovatieve vorm van overdracht. Door thema's te behandelen die aansluiten op de belevingswereld van de leerlingen wordt er aangesloten op de dynamische moderne samenleving. Ook het laten weerklinken van verschillende stemmen over één onderwerp is een weerspiegeling van deze samenleving. Naast veranderend is deze aanpak tegelijk ook innovatief. Door via thema's verschillende levensbeschouwelijke tradities aan het woord te laten worden de tradities toegankelijker gemaakt voor de leerlingen. De onderwerpen spreken namelijk al aan bij de leerlingen waardoor het makkelijker is om zich iets bij de visies van de levensbeschouwelijke tradities voor te stellen.

Ook in het stromingen deel is er sprake van zowel een veranderende als een innovatieve overdracht. Via historisch overzicht wordt geprobeerd de verandering binnen de stroming in de loop van de geschiedenis te tonen. Het deel is echter ook innovatief te noemen, met name gekeken naar de opdrachten en het deel 'in gesprek met'. Ook behoren de leerlingen een werkstuk te maken over één van de zes stromingen. Ze moeten onder meer een verslag maken van een bijeenkomst die ze hebben bijgewoond en een interview houden met iemand die zich tot deze stroming rekent. Door leerlingen een bijeenkomst te laten ervaren wordt de levensbeschouwelijke traditie toegankelijker gemaakt. Ook de opgenomen interviews 'in gesprek met...' en de opdracht om een interview met iemand te houden die zich tot de stroming rekent kan helpen de traditie uit de vergetelheid te houden. Door de persoonlijke verhalen kunnen de tradities mogelijk eerder tot de verbeelding spreken bij de leerlingen.

In de introductie van de methode laten de auteurs weten dat ze zich bewust zijn van het gegeven dat godsdienst tegenwoordig vaak geen hoofdrol meer speelt in het dagelijks leven en er dus niet vanzelfsprekend sprake is van religieuze basiskennis bij leerlingen. Hiermee lijken de auteurs er vanuit te gaan dat de leerlingen ongeveer over dezelfde voorkennis beschikken met betrekking tot alle zes de stromingen. Wat wel opvalt is dat er zowel in het thematische als stromingen deel van de methode verhoudingsgewijs meer aandacht wordt besteed aan islam en christendom ten opzichte van de andere stromingen.

Samenvatting

Vorm van overdracht

Iedere methode hanteert in principe een veranderende vorm van overdracht. De methodes besteden namelijk ieder op eigen wijze aandacht aan veranderende omstandigheden binnen de samenleving en binnen de religieuze stroming(en). *Wegen van navolging* en *overgave* doen dat op een fenomenologische wijze. *Zinspelen deel 3 grenzeloos* benadert deze

veranderingen vanuit het onderwerp acculturatie. *Perspectief* maakt enerzijds gebruik van 'actuele' thema's en anderzijds van een fenomenologisch overzicht van zes levensbeschouwelijke stromingen.

In mindere mate kan er ook een innovatieve vorm van overdracht worden ontdekt bij de methodes *Zinspelen deel 3 grenzeloos* en *Perspectief*. *Zinspelen* heeft namelijk als bedoeling om de leerlingen inzicht te bieden hoe ze het acculturatieproces kunnen bevorderen. De leerlingen worden aangespoord om verbindingen te leggen tussen de twee behandelde stromingen, christendom en islam. Door de leerlingen daar zelf onderzoek naar te laten doen en tevens door leerlingen religieuze gebouwen te laten bezoeken, wordt er geprobeerd om de tradities uit de vergetelheid te houden en toegankelijk te maken. *Perspectief* probeert via thema's verschillende levensbeschouwelijke tradities aan het woord te laten komen. Doordat deze thema's tot de verbeelding spreken bij leerlingen (aangezien ze aansluiten op de belevingswereld) wordt daarmee de informatie vanuit de religieuze stromingen toegankelijker. In het stromingen deel komt de innovatieve aanpak voornamelijk naar voren in de persoonlijke verhalen van aanhangers van een stroming. Ook de opdracht om een werkstuk te maken over één van de stromingen waarbij leerlingen een bijeenkomst moeten bijwonen en een aanhanger van de stroming moeten interviewen reken ik tot een innovatieve vorm van overdracht.

Veronderstelde voorkennis bij leerlingen

Geen van de methodes geeft expliciet aan dat ze uitgaan van voorkennis bij de leerlingen over een bepaalde levensbeschouwelijke traditie. Impliciet lijken echter alle methodes met uitzondering van *Perspectief* wel uit te gaan van joods-christelijke voorkennis. Dit komt voornamelijk tot uiting in de manier waarop de opdrachten zijn geformuleerd en de keuze om bepaalde onderwerpen alleen vanuit een bepaald perspectief te benaderen.

Wegen van navolging kent een aantal opdrachten waarbij de kennis over bepaalde elementen van het christendom zodanig eigen moet zijn bij de leerlingen, dat ze het kunnen toepassen. Terwijl in *Wegen van navolging* met name toepassingsgerichte vragen worden gesteld, worden in *Wegen van overgave* opdrachten geformuleerd die kennis probeert eigen te laten maken via puzzels. Dit verschil in aanpak van verwerking is opmerkelijk doordat de twee methodes zijn geschreven door dezelfde auteurs. Een verklaring lijkt te zijn dat de auteurs er impliciet vanuit gaan dat leerlingen al over joods-christelijke voorkennis beschikken. Hierdoor is het te verklaren waarom de in de methodes voorkomende opdrachten verschillen in moeilijkheidsgraad. De drempel bij opdrachten over islam, in vergelijking met opdrachten over christendom, wordt - naar het lijkt- bewust wat lager gehouden.

Bij *Zinspelen deel 3 grenzeloos* valt het op dat christendom als 'wij-cultuur' en islam als 'zij-cultuur' wordt gepresenteerd. Dit komt met name naar voren bij de koppeling autochtoon-christendom. Tevens wordt er gesproken over islam als religie van de nieuwkomers en over christendom als religie van het land van aankomst. Bij *Zinspelen deel 3 grenzeloos* valt het op dat er meer aandacht wordt besteed aan de variëteit binnen de islam in Nederland dan aan de variëteit binnen het christendom in Nederland. Dit veronderstelt dat kennis over variëteit binnen het christendom in Nederland als bekend wordt geacht bij de leerlingen en er dus enigszins van voorkennis wordt uitgegaan.

Perspectief gaat er als enige methode van uit dat leerlingen geen voorkennis hebben ten aanzien van de behandelde levensbeschouwelijke tradities. In de introductie van de methode verwoorden de auteurs dit middels de expliciete veronderstelling dat godsdienst tegenwoordig vaak geen hoofdrol meer speelt in het dagelijks leven van leerlingen.

Hoofdstuk 10 Conclusie

Er zijn duidelijke verschillen te onderkennen bij de beantwoording van de vraag: “*Hoe wordt de meerstemmige samenleving -waarbij zowel sprake is van religieus pluralisme als secularisatie- gepresenteerd in de methodes Wegen van navolging/Wegen van overgave, Zinspelen deel 3 grenzeloos en Perspectief voor de tweede fase.*’ - bestemd voor bovenbouw levensbeschouwelijk voortgezet onderwijs op havo-vwo niveau?” Dit heeft te maken met het feit dat iedere methode vanuit een andere doelstelling werkt.

In het geval van *Zinspelen deel 3 grenzeloos* is het de doelstelling van de methode om het acculturatieproces in Nederland in kaart te brengen en te bevorderen. Het onder de aandacht brengen van een specifieke religieuze traditie op een fenomenologische wijze is de doelstelling van *Wegen van navolging* en *Wegen van overgave*. *Perspectief* legt daarentegen de nadruk op het aanleren van een eigen standpunt en levensvisie. De beoogde doelstelling heeft ook invloed op het aantal religieuze tradities dat aan bod komt.

De meerstemmigheid van de samenleving is voor deze scriptie opgesplitst in twee categorieën: religieuze tradities en secularisatie. Bij religieuze tradities is er gekeken in hoeverre er aandacht werd besteed aan verschillende religieuze tradities en op welke manier dit gebeurde. Tevens was het de vraag of de methode uitgaat van een religieus plurale benadering zoals Maat die heeft gedefinieerd (namelijk gelijkwaardige benadering van verschillende tradities) of dat de methode is uitgegaan van één religieuze traditie die als normatief werd gesteld. In *Perspectief* worden de meeste religieuze tradities belicht waarbij ze dienen als een illustratie bij te behandelen thema's. Via de religieuze tradities worden diverse perspectieven weergegeven om leerlingen een beeld te geven van verschillende standpunten met betrekking tot een thema. Opvallend is het dat secularisatie bij deze methode slechts kort ter sprake komt. De seculiere stem van de samenleving is wat dat betreft onderbelicht. Zeker in vergelijking met de andere behandelde methodes. Wat betreft secularisatie staat *Zinspelen deel 3 grenzeloos* het meeste stil bij dit fenomeen. Secularisatie wordt, na een historische benadering, in relatie tot de twee besproken levensbeschouwelijke tradities, christendom en islam, in perspectief geplaatst. Bij *Wegen van navolging* en *Wegen van overgave* wordt er bewust voor gekozen om zich te richten op de aparte behandeling van één religieuze traditie waarbij secularisatie alleen bij *Wegen van navolging* een expliciete rol kent.

Gekeken naar hoe intrareligieuze diversiteit wordt gepresenteerd heeft ook iedere methode een eigen aanpak. In *Perspectief* wordt er in de inleiding van het onderdeel stromingen weergegeven dat mensen verschillende houdingen kunnen aannemen binnen iedere stroming en dat er daarnaast sprake is van variëteit. De auteurs laten blijken hiervan bewust te zijn maar geven aan dat dit onderdeel is bedoeld als begin van een ontdekkingsstocht ten aanzien van stromingen. In dit onderdeel is er slechts ruimte om de omvangrijkste ‘aftakkingen’ per stroming kort te behandelen. Bij *Zinspelen deel 3 grenzeloos* is het opmerkelijk dat er ten aanzien van islam meer wordt stilgestaan bij de diversiteit en de oorzaak daarvan (zoals paragraaf 7 hoofdstuk 2: ‘de diversiteit van de islam in Nederland’) dan bij het christendom. Dit suggereert dat het christendom in Nederland minder verschillen kent terwijl het christelijk-religieuze landschap in Nederland ook ingrijpend veranderd is door migratie. De methode *Wegen van navolging* legt expliciet de nadruk op verschillen

tussen katholicisme en protestantisme. Net als bij *Zinspelen deel 3 grenzeloos* wordt hier geen aandacht besteed aan migrantenchristendom in Nederland. In het hoofdstuk over 'veranderd geloven' en 'hedendaags christelijk geloof' wordt er in het kader van secularisatie meer aandacht besteed aan de veelkleurigheid binnen christendom. Met name via opdrachten komt dit naar voren (zoals de vijf typering en organisaties die zich vanuit christelijk geloof inzetten voor zwakkeren in de samenleving). *Wegen van overgave* presenteert de intrareligieuze diversiteit binnen islam in Nederland zeer beperkt. Er wordt hier een grof onderscheid gemaakt tussen soennisme en sjiisme zonder dat er wordt stilgestaan bij de variëteit die bestaat binnen deze twee groepen.

De manier waarop de verschillende religieuze tradities worden benaderd, verschilt tevens per methode. Op het eerste gezicht lijken de methodes de religies te benaderen naar eigen maatstaven en op gelijke wijze (hetgeen aansluit op de manier waarop Maat religieus pluralisme benadert namelijk als een fenomeen waarbij nadruk wordt gelegd op de gelijkwaardigheid van verschillende tradities). Bij nader inzien blijkt evenwel dat twee van de drie methodes op bepaalde punten ook via een ander waarden- en normenpatroon naar religieuze tradities kijken. Zo zet *Zinspelen deel 3 grenzeloos* deze kijkwijze bewust in om op die manier een weergave te geven van heersende beelden over islam onder groepen Nederlandse autochtonen. *Wegen van overgave* behandelt de islam door opdrachten impliciet vanuit een Nederlands autochtone kijkwijze te benaderen. Er worden verbindingen gelegd tussen islam en allochtonen, overigens zonder dat deze zienswijze verantwoord en geëxpliciteerd wordt.

Door een beroep te doen op het inlevingsvermogen van leerlingen kan worden geprobeerd om hen beter te leren omgaan met een meerstemmige samenleving. De mate waarin dit wordt bevorderd, varieert sterk per lesmethode en is wederom te verklaren vanuit de onderliggende doelstelling. *Perspectief* houdt zich het meest bewust bezig met het inlevingsvermogen aangezien ze leerlingen willen laten luisteren naar de ander om op die manier de wereld binnen te stappen van iemand wiens opvattingen tegenover de eigen opvattingen staan. Via opdrachten wordt er bewust ruimte gemaakt voor andersgelovigen en tegelijkertijd een besef gecreëerd dat leerlingen zelf ook hun ruimte moeten gaan innemen. Ook *Zinspelen deel 3 grenzeloos* doet bewust een appel op het inlevingsvermogen van leerlingen via het maken van relevante opdrachten. Leerlingen behoren, kijkend naar christendom en islam, zelf inzicht te creëren dat er gedeelde ethiek, geschiedenis en verhalen zijn. Om deze opdracht goed te kunnen uitvoeren is het kunnen inleven in de traditie een voorwaarde. Immers pas als men zich heeft verdiept in de verschillende tradities, met in acht name van ieders waardesysteem, kan men een vergelijkend onderzoek doen naar de tradities. De methodes *Wegen van navolging* en *Wegen van overgave* leggen de minste nadruk op inlevingsvaardigheid. Echter zijn er ook bij deze methodes impliciet enkele voorbeelden te vinden waarbij via inlevingsopdrachten een brug wordt geslagen naar de leesteksten.

De methodes die het meeste aandacht hebben voor inlevingsopdrachten zijn ook de methodes waar naast een veranderende vorm (wat kenmerkend is voor alle onderzochte lesmethodes) ook via een innovatieve vorm van overdracht wordt gewerkt om de religieuze tradities aan te reiken. Bij zowel *Perspectief* als *Zinspelen deel 3 grenzeloos* wordt er bewust geprobeerd om tradities meer toegankelijk te maken via nieuwe benaderingswegen. De

leerlingen worden hier niet alleen aangespoord om te leren over de tradities door erover te lezen, maar ook door bijeenkomsten bij te wonen en interviews te houden met aanhangers van levensbeschouwelijk tradities. Ze gaan leren door zelf te ervaren, wat de tradities uit de vergetelheid houdt en tegelijkertijd ook toegankelijker maakt.

Voorts is het mij opgevallen dat twee van de drie methodes impliciet uitgaan van joods-christelijke voorkennis bij de leerlingen. Bij *Wegen van navolging* komt dit met name tot uiting door te kijken naar de moeilijkheidsgraad van sommige opdrachten. Sommige opdrachten zijn toepassingsgericht en vergen verregaande voorkennis. Opvallend is dat de opdrachten behorend bij de methode *Wegen van overgave*, geschreven door dezelfde auteurs, niet dezelfde moeilijkheidsgraad kennen. Daar wordt de informatie regelmatig in de vorm van puzzelopdrachten verwerkt waarbij de leerlingen alleen moeten reproduceren wat ze hebben gelezen, in plaats van het eigen maken en toepassen van informatie. Dit onderschrijft voor mij dat de auteurs van *Wegen van navolging* en *Wegen van overgave* uitgaan van joods-christelijke basiskennis.

Zinspelen deel 3 grenzeloos presenteert het christendom als een 'wij-cultuur' - door deze te koppelen aan het begrip autochtoon- en islam als 'zij-cultuur' – door deze te koppelen aan het begrip allochtoon. Ook hier lijkt er impliciet te worden uitgegaan van een joods-christelijke achtergrond bij leerlingen aangezien sommige onderwerpen minder worden belicht. Het wekt de indruk dat de auteurs ervan uitgaan dat sommige onderwerpen -zoals variëteit binnen het christendom in Nederland- bekend zijn bij de leerlingen.

Perspectief is de enige methode die expliciet rekening houdt met de situatie dat leerlingen geen enkele religieuze basiskennis hebben. Een kanttekening hierbij is wel dat er in de uitwerking meer aandacht wordt besteed aan de abrahamitische tradities dan aan de andere wat te verklaren is vanuit het feit dat de eerstgenoemde tradities meer prominent aanwezig zijn in de huidige Nederlandse samenleving.

Afsluitend concludeer ik dat de verschillende gehanteerde doelstellingen van de onderzochte methodes goed aansluiten bij de bestaande diversiteit in de huidige Nederlandse samenleving. Anders geformuleerd: de methodes weerspiegelen als het ware de bestaande diversiteit en doen daarmee recht aan de meerstemmige samenleving. Afhankelijk van de doelstelling/-groep van een school kan een zo goed mogelijke aansluiting worden gevonden bij de leerlingengroepen. Zo kan ik mij goed voorstellen dat een christelijke school met een geringe diversiteit in etnische achtergrond bij de leerlingen kiest voor de methode *Wegen van navolging/Wegen van overgave*. Een school gelegen in de randstad, met een niet-christelijke signatuur, zal daarentegen eerder geneigd zijn te kiezen voor de methode *Zinspelen deel 3 grenzeloos* of *Perspectief*.

Met het in deze scriptie verrichte onderzoek denk ik voldoende inzicht te hebben verkregen om op termijn een vervolgstap te zetten in een proces om de mogelijkheid te onderzoeken of parabels -die ingaan op religieus pluralisme- zijn te gebruiken in het voortgezet onderwijs voor lessen levensbeschouwing. Zowel de methode *Zinspelen deel 3 grenzeloos* als de methode *Perspectief* bieden hiervoor in mijn optiek voldoende ruimte en perspectief.

Bronnenlijst

Geraadpleegde literatuur

- Alii E.T. (2009), *Godsdienstpedagogiek. Dimensies en spanningsvelden*, Uitgeverij Meinema
- Campbell C. (2007), *The Easternization of the West: A thematic account of cultural change in the modern era*, Paradigm Publishers
- Casanova J, (2001) 'Religion, the new millennium, and globalization'. *Sociology of Religion*, deel 62
- Dewey J., 'Ethical principles underlying education', in: J.-A. Boydston (ed.), John Dewey, (1972a) *The Early Works*. Volume 5, Carbondale & Edwardsville, Southern Illinois University press
- Fakhry M., (2001), *Averroes: His live, works and influence*, Oxford
- Frederiks M. & Pruiksma N., (2010), *Journeying towards multiculturalism: The Relationship between Immigrant Christians and Dutch Indigenous Churches*, *Journal Religion in Europa*, 3/1
- Imelman J.D. (red) (1986), *Tussen leuren en leren. Analyse van elf methoden voor godsdienstonderwijs*, Kampen
- Knippenberg H. (2005), *The changing religious landscape of Europe*, Amsterdam, Het Spinhuis
- Maat H. (2009), *Religious diversity, intelligibility and truth: an inquiry into epistemological and theological aspects of religious pluralism*, Zoetermeer, Boekencentrum Academic
- Martin D., (1978) , *A general theory of secularization*, Oxford, Basil Blackwell
- Miedema S. (2006), *Levensbeschouwelijk leren samenleven. Opvoeding, Identiteit & Ontmoeting*, Uitgeverij Meinema
- Moyaert P. (1998), *De mateloosheid van het christendom, over naastenliefde, betekenisincarnatie en mystieke liefde*, Nijmegen, Uitgeverij SUN
- Pinto D. (2004), *Interculturele communicatie, conflicten en management*, Bohn Stafleu Van Loghum
- van Segbroeck F. (2004), *Het Nieuwe Testament Leren Lezen*, Leuven, vierde druk
- Smart N. (2010), *The world's religions*, Cambridge University Press
- Taylor C. (2010), *Een seculiere tijd*, Lemniscaat

Vanhaute E., (2008) *Wereldgeschiedenis, een inleiding*, Gent, Academia Press

de Wit J., (2004), *Psychologie van de adolescentie. Basisboek*; HBuitgevers

Methodes ter analyse voor empirisch onderzoek

Brokerhof D. (e.a.) (2007), *Perspectief godsdienst en levensbeschouwing voor de tweede fase*, ThiemeMeulenhoff

van Iersel J. (2010), *Zinspelen Leerboek deel 3 Grenzeloos*, Damon

van Iersel J. (2010), *Zinspelen Werkboek deel 3 Grenzeloos*, Damon

Jongeneelen C. (red.) (2004), *Christendom – wegen van navolging*, ThiemeMeulenhoff

Jongeneelen C. (red.) (2004), *Islam – wegen van overgave*, ThiemeMeulenhoff

Websites

<http://www.boeddhisme.nl>

http://www.boeddhistischeomroep.nl/uploadedDocs/Resultaten_Enquete_Boeddhisme_in_NL_definitief.pdf

<http://www.damon.nl/serie.php?usrid=%7Cusrid%7C&id=41>

<http://www.thiememeulenhoff.nl/over-thiememeulenhoff>

<http://www.thiememeulenhoff.nl/voortgezet-onderwijs/mens-en-maatschappij/levensbeschouwing/van-horen-zeggen/van-horen-zeggen-christendom---wegen-van-navolging-leerwerkboek>

http://www.thiememeulenhoff.nl/voortgezet-onderwijs/mens-en-maatschappij/levensbeschouwing/van-horen-zeggen?r19_r1_r1:sort=title&r19_r1_r1:tab=products&r19_r1_r1:size=5&r19_r1_r1:page=3

Bijlage inzake aantal vermeldingen per levensbeschouwelijke traditie in de methode *Perspectief* van het thematisch onderdeel

De levensbeschouwelijke tradities kwamen op drie verschillende manieren voor in het thematisch onderdeel van de methode *Perspectief*: i.e. via verdiepingsteksten, algemene leesteksten en bronnen. Hieronder een overzicht van het aantal vermeldingen van de levensbeschouwelijke tradities per tekstsoort.

Totaal aantal vermeldingen per levensbeschouwelijke traditie in het thematische deel van *Perspectief*

Levensbeschouwelijke traditie	Aantal vermelding in thematisch deel
christendom	36
islam	30
jodendom	13
boeddhisme	5
hindoeïsme	3
atheïsme	2
humanisme	1
New age	1
Oude religies	1

Vermeldingen in verdiepingsteksten

8 teksten gewijd aan christendom

7 teksten gewijd aan islam

2 teksten gewijd aan jodendom

2 teksten gewijd aan boeddhisme

1 tekst gewijd aan hindoeïsme

1 tekst gewijd aan humanisme

1 tekst gewijd aan oude religies

Hoofdstuk 1

Christendom en ziekte → pagina 20

Islam en ziekte → pagina 21

Boeddhisme en ziekte → pagina 22

Jodendom en ziekte → pagina 23

Hoofdstuk 2

Eer je vader en je moeder → pagina 37 (christendom)

Familie blijft → pagina 37 (islam)

Pitri Poedja → pagina 37 (hindoeïsme)

Het huwelijk in het christendom → pagina 52

Het huwelijk in de islam → pagina 53

Hoofdstuk 3

Naastenliefde → pagina 72 (christendom)

Mededogen → pagina 73 (boeddhisme)

Eeuwig leven → pagina 78 (christendom)

Het paradijs → pagina 78 (islam)

Leven nú → pagina 79 (humanisme)

Hoofdstuk 4

Martelaren en kruistochten → pagina 97 (christendom)

Heilige strijd → pagina 98 (islam)

Herleving van oude religies → pagina 99 (oude religies)

Hoofdstuk 5

Regels die bevrijden → pagina 115 (jodendom)

Verlossing door Christus → pagina 116 (christendom)

Gerechtigheid in de islam → pagina 116 (islam)

Hoofdstuk 6

De waarheid en het christendom → pagina 148

De waarheid en de islam → pagina 149

De waarheid en het atheïsme → pagina 150

Vermeldingen in de algemene leestekst

15 keer wordt christendom betrokken bij de leestekst

15 keer wordt islam betrokken bij de leestekst

7 keer wordt jodendom betrokken bij de leestekst

2 keer wordt boeddhisme betrokken bij de leestekst

1 keer wordt hindoeïsme betrokken bij de leestekst

Hoofdstuk 1

Kleren maken de man... en de vrouw, islam → pagina 9

Ziekte en zin: christendom, islam → pagina 19

Leven na de dood: Islam, christendom en jodendom → pagina 30-31

Hoofdstuk 2

Religie en seksueel moraal: islam, christendom en jodendom → 46-47

Seksuele revolutie: islam en christendom → 47-48

Hoofdstuk 3

Teleurstellingen en tegenslagen: christendom, jodendom en boeddhisme → 74-75

Nu en later: christendom, boeddhisme en islam → 77

Hoofdstuk 4

Oorsprong van het kwaad: christendom → pagina 85

Godsdienstige conflicten: christendom en islam → pagina 95

Dreiging en realiteit: islam → 100

Hoofdstuk 5

Godsdienstige antwoorden: jodendom, christendom en islam → 115

Vrije wil en Gods wil: christendom en islam → 121-122

Vrijheid verplicht : islam → 123-124

Woestijn: jodendom, christendom en islam → 125

Het goede doen: christendom → 126

Hoofdstuk 6

Eerlijkheid en betrouwbaarheid: jodendom, christendom en islam → 136

Schepping en evolutie: christendom en islam → 143

Waarheidsclaims: hindoeïsme, boeddhisme, jodendom, christendom en islam → 14

Vermeldingen in bronnen

13 bronnen gewijd aan christendom

8 bronnen gewijd aan islam

4 bronnen gewijd aan jodendom

2 bronnen gewijd aan atheïsme

1 bron gewijd aan boeddhisme

1 bron gewijd aan hindoeïsme

1 bron gewijd aan New age

Hoofdstuk 1

Bron 3: verbod op Nikaab. Islam → pagina 10

Bron 12: Bijbel. Christendom → pagina 20

Bron 13: Hagedis. Islam → pagina 21

Bron 14: Midrasj. Jodendom → pagina 23

Bron 19: Opstanding des vlees. Christendom → pagina 30

Bron 20: Voortleven bij God. Christendom → pagina 31

Hoofdstuk 2

Bron 1: Karma. Hindoeïsme → pagina 33

Bron 2: Levenslessen. New age → pagina 34

Bron 16: Bidden om een man. Christendom → pagina 50

Bron 18: Bloemen voor Maria. Christendom → pagina 52

Bron 19: Henna avond. Islam → pagina 53

Hoofdstuk 3

Bron 7: Seintjes. Islam → pagina 67

Bron 14: Zaligsprekingen. Christendom → pagina 75

Bron 15: Bevrijding uit Egypte. Jodendom/christendom → pagina 75

Bron 16: Loslaten. Boeddhisme → pagina 75

Bron 17: Zijn. Christendom → pagina 76

Bron 18: Kloosters. Christendom → pagina 77

Hoofdstuk 4

Bron 11: De paus en de islam. Christendom en islam → pagina 97

Bron 13: 'Al-qaidanisme. Islam → pagina 101

Hoofdstuk 5

Bron 13: De tien woorden. Jodendom → pagina 115

Bron 14: Geloof in Christus maakt vrij. Christendom → pagina 116

Bron 15: Tanden van een kam. Islam → pagina 116

Hoofdstuk 6

Bron 4: Het negende gebod. Jodendom en christendom → pagina 136

Bron 13: Visitekaartje. Christendom → pagina 148

Bron 14: Intentie. Islam → pagina 149

Bron 15: Niet aannemelijk. Atheïsme → pagina 150

Bron 16: Allemaal illusie. Atheïsme → pagina 150