



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Religiewetenschappelijk Religieonderwijs: een Vergelijking tussen Nederlandse en Britse Lesmethoden

Koerhuis, Adaya

Citation

Koerhuis, A. (2023). *Religiewetenschappelijk Religieonderwijs: een Vergelijking tussen Nederlandse en Britse Lesmethoden*.

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [License to inclusion and publication of a Bachelor or Master Thesis, 2023](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3638392>

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



Religiewetenschappelijk Religieonderwijs: een Vergelijking tussen Nederlandse en Britse Lesmethoden

Onderwijsinstelling: Universiteit Leiden

Naam student: Adaya Koerhuis

Studentnummer: ██████████

Cursus: MA Thesis Project

Supervisor: Dr. T.E.M. Krijger

Tweede lezer: Dr. M. A. Davidsen

Definitief inlevermoment: 15 juni 2023

Versie: Definitieve Eindversie

Aantal woorden: 14040 (excl. Voetnoten)

Inhoud

Voorwoord	4
Hoofdstuk 1 - Inleiding.....	5
Teaching in/from/about religion	5
Onderzoek naar lesmethoden.....	6
Relevantie	7
Het onderzoek.....	8
Hoofdstuk 2 - Theoretisch Kader	9
Godsdienstpedagogiek	9
Religiewetenschappelijke visie.....	10
Domein 1: Een neutraal en waarde vrij perspectief op ‘religie’	10
Domein 2: Raadpleging van bronnen.....	11
Domein 3: Systematische bevraging en vergelijking vanuit een kritische houding	12
Domein 4: Conceptuele denkvaardigheden - kernconcepten en invloedsferen	13
Domein 4: Inzage in de historische diversiteit van religiositeit	14
Domein 6: Besef en kennis over variatie(s) in geloofsbeleving	15
Een religiewetenschappelijke checklist	16
Hypothese.....	18
Hoofdstuk 3 - Methode 1: <i>Perspectief 1 en 2</i>	20
3.1.1	21
3.1.2.....	22
3.1.3.....	24
3.1.4.....	25
3.1.5.....	26
3.1.6.....	27
Hoofdstuk 4 - Methode 2: <i>Zinspelen 1 en 2</i>	29
4.2.1.....	30
4.2.2.....	30
4.2.3.....	31
4.2.4.....	32
4.2.5.....	34
4.2.6.....	35
Hoofdstuk 5 - Methode 3: <i>KS3 Religious Education: Complete Revision & Practice</i>	37
5.3.1	38
5.3.2.....	39

5.3.3.....	40
5.3.4.....	41
5.3.5.....	42
5.3.6.....	43
Hoofdstuk 6 – Methode 4: <i>Themes to InspiRE for KS 3</i>	45
6.4.1.....	46
6.4.2.....	47
6.4.3.....	48
6.4.4.....	49
6.4.5.....	50
6.4.6.....	51
Hoofdstuk 7 - Conclusie & Debat.....	53
Conclusie	53
Vervolgonderzoek	54
Literatuuroverzicht	56
Bijlagen.....	59
Bijlage 1: Religiewetenschappelijke checklist	59
Bijlage 2: Label Legenda Religiewetenschappelijke checklist.....	59
Bijlage 3: Methode 1 – <i>Perspectief</i> : Score per domein	59
Bijlage 4: Methode 2 – <i>Zinspelen</i> : Score per domein.....	60
Bijlage 5: Methode 3 – <i>KS3 Religious Education</i> : Score per domein.....	60
Bijlage 6: Methode 4 – <i>Themes to InspiRE KS3</i> : Score per domein	61

Voorwoord

Dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van de Educatieve Master Docent Godsdienst en Levensbeschouwing aan de Universiteit Leiden. Veel dank aan Dr. T.E.M. Krijger, docent aan het Leiden University Centre for the Study of Religion (LUCSoR), voor zijn persoonlijke begeleiding in het opzetten en uitvoeren van dit onderzoek. Ook aan Dr. B.M. Verbaan, mijn oud-docent en ex-collega, voor zijn kritische blik in de afrondende fase. Ik hoop dat de lezer deze scriptie mag lezen met net zo veel plezier als ik hem heb geschreven.

Hoofdstuk 1 - Inleiding

Het onderwerp van deze scriptie is religieonderwijs. Religieonderwijs is een punt van discussie binnen Europa.¹ In deze scriptie wordt gepoogd een beschouwing te geven van dit debat en de verschillende perspectieven hierin. Daarbij is er specifiek aandacht voor een visie op religieonderwijs die stelt dat wetenschappelijke inhouden, houdingen en competenties centraal moeten staan. Deze religiewetenschappelijke visie op godsdienstonderwijs wordt aangevoerd door diverse wetenschappers die stellen dat het religieonderwijs sterke aanpassingen behoeft om leerlingen de juiste competenties te leren verwerven om te functioneren in het pluriforme Europa. Aan de hand van deze visie wordt er een vergelijking gemaakt tussen lesmethoden voor religieonderwijs in Nederland² en lesmethoden voor Religious Education in Engeland om de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden: in hoeverre sluit het geselecteerde materiaal van Nederland en Engeland aan bij een religiewetenschappelijke visie op religieonderwijs? Mijn voornaamste doel is om de kwaliteit van Nederlandse lesmethoden in kaart te brengen. Een vergelijking met de Engelse context, waarin religieonderwijs, in tegenstelling tot de Nederlandse situatie, een verplicht onderdeel is van het onderbouwcurriculum van het voortgezet onderwijs, kan theoretische inzichten bieden en kan tevens mogelijkheden bieden voor de praktijk.

Teaching in/from/about religion

De didactische benadering die centraal staat in deze thesis is een religiewetenschappelijke invulling van religieonderwijs. Deze focust zich op het leren over religie als fenomeen in de samenleving (*teaching about*) en bestaat naast twee andere benaderingen van religieonderwijs: socialisatie (*teaching in religion*) en een hermeneutisch-communicatieve benadering (*teaching from*). Ik zal uiteenzetten hoe een religiewetenschappelijke benadering, een vorm van *teaching about religion*, geduid kan worden door een zestal religiewetenschappelijke domeinen te benoemen. Zo ontstaat een soort 'religiewetenschappelijke checklist' die door mij en anderen kan worden gebruikt om te beoordelen in hoeverre een lesmethode religiewetenschappelijk

¹ Dit blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat er een Europees onderzoek naar religieonderwijs is uitgezet in de periode 2006-2009, zie <https://cordis.europa.eu/project/id/28384/reporting>, geraadpleegd op 3 mei 2023.

² Hierna GL: godsdienst en levensbeschouwing.

van aard is. Zwakke en sterke punten kunnen in één oogopslag worden waargenomen en docenten kunnen hun handelen hierop aanpassen.

Onderzoek naar lesmethoden

Alhoewel er relatief weinig studies zijn gepubliceerd over lesmaterialenonderzoek van religieonderwijsmateriaal, zijn er toch een aantal parallelle studies die hier kort genoemd moeten worden. Voor de Nederlandse context biedt het werk van Wiegiers & Kommers (2008) relevante inzichten. Zij voeren een verkennende analyse uit van zeven Nederlandse lesmethoden en hebben daarbij de keuze gemaakt om meerdere methoden te bekijken, aangezien docenten vaak diverse methoden gebruiken om hun leermateriaal vorm te geven. Op basis van hun analyse stellen de auteurs allereerst dat de materialen over het algemeen een vergelijkende aanpak hanteren, meestal op basis van een 'wereldreligies'-model waarbij de vijf grootste religies – het jodendom, het christendom, de islam, het hindoeïsme en het boeddhisme - naast elkaar worden gezet (Wiegiers & Kommers 2008, 277). Desalniettemin zijn zij van mening dat niet alle godsdiensten gelijk worden behandeld in de zin dat beschrijvingen soms generaliserend en homogeniserend van aard zouden zijn (ibid.). Auteurs van de methoden reflecteren noch op de gemaakte selectie van de leerstof noch op gemaakte keuzes in de representatie van het geselecteerde materiaal (ibid.). Er wordt een nauwe definiëring van religie gehanteerd in de zin dat de wereldgodsdiensten een prominente plek hebben binnen de selectie, waardoor er nauwelijks aandacht is voor traditionele of juist meer hedendaagse uitingen van religie. Daarnaast worden religie en cultuur vaak door elkaar gehaald (ibid., 278). Er is sprake van ethnocentrisme en er ontbreekt een kritisch buitenperspectief³ bij het materiaal (ibid., 279). Alhoewel de auteurs argumenten aanleveren om hun interpretaties in de analyse te onderbouwen, is het jammer dat zij weinig inzage bieden in de manier waarop zij de methoden hebben geanalyseerd en hebben gereflecteerd op hun positie als onderzoeker. Desalniettemin biedt het werk een verkenning van de religiewetenschappelijke kwaliteit van Nederlandse lesmethoden, tot dusver de enige publicatie over Nederlandse GL-methoden in de lespraktijk en een die inmiddels gedateerd is geraakt.

In het buitenland lijkt meer onderzoek naar de 'religiewetenschappelijkheid' van lesmethoden te bestaan. Zo focust Frank (2014) zich op één Zwitserse lesmethode,

³ Met buitenperspectief wordt het volgende bedoeld: een neutraal en wetenschappelijk perspectief wat adequate en objectieve bestudering waarborgt (Loobuyck 2018, 215-6).

Sachbuch Religionen. Zij concludeert dat de lesmethode docenten weinig ondersteunt bij het verzorgen van het in Duitstalig Zwitserland verplichte vak *Religionskunde*, daar het boek bijdraagt aan het aanleren van interreligieuze competenties⁴ in plaats van religiewetenschappelijke competenties, wat een formeel doel is van het vak (Frank 2014, 77). In de manier waarop het genoemde lesboek is vormgegeven, draagt het bij aan een versterking van zowel de positieve als negatieve stereotiepe beelden die ook via de Zwitserse media worden verspreid (ibid., 76). De belangrijkste kritieken gaan over de manier waarop religie te nauw wordt gedefinieerd waardoor minder geïnstitutionaliseerde uitingen van religiositeit buiten beeld worden gelaten, over een kijk op religiositeit als een constant iets en over de afwezigheid van uitspraken over de maatschappelijke relevantie van de leerdoelen die de methode stelt (ibid., 77). De analyse van Frank is sterk en onderbouwd. De vergelijking die wordt gemaakt tussen de manier waarop onderwijsmateriaal wordt gepresenteerd in lesboeken en de manier waarop religie wordt ge(re)presenteerd in nationale media, stelt een belangrijk probleem aan de kaak: hoe maken we neutraal en kwalitatief goed onderwijs als de lesmethoden haaks staan op de religiewetenschappelijke visie? In mijn optiek dienen verschillende materialen met elkaar te worden vergeleken om te komen tot betere methoden; tot dusver ontbreekt het namelijk aan vergelijkend lesmaterialenonderzoek en gestandaardiseerde onderzoeksmethoden hiervoor.

Relevantie

Door een overzicht te bieden van de belangrijkste visies op wat een religiewetenschappelijke invulling van religieonderwijs zou moeten inhouden, biedt deze scriptie onder andere een beknopte samenvatting van een visie die wordt verkondigd als dé oplossing van maatschappelijke en sociale vraagstukken door prominente academici uit Nederland en Engeland. Door op basis van deze visie een gestandaardiseerde methode te ontwerpen om een (inter)nationale vergelijking te maken van de kwaliteit van lesmethoden, kan het onderzoek naar niet opgenomen lesmethoden worden gestimuleerd.

Ook in praktische zin is deze scriptie relevant. De sectie Godsdienst waarin ik werkzaam ben als docent in onder- en bovenbouw van een christelijk lyceum in de

⁴ Bestaande uit vaardigheden, kennis en attitudes die nuttig blijken in het omgaan met diversiteit op het gebied van religie en levensbeschouwing.

Randstad is van mening dat er een methodewissel nodig is.⁵ Actueel vergelijkend lesmethodeonderzoek om te raadplegen is er niet. Ondanks meerdere pogingen om diverse methoden zelf te vergelijken, zijn we er voor het komende schooljaar niet in geslaagd een keuze te maken. Deze thesis biedt mij als docent antwoord op lesmethodevraagstukken, maar kan wellicht ook meer inzicht geven in vraagstukken van anderen⁶ en/of anderen stimuleren dergelijke onderzoeken, binnen mijn vakgebied of een andere, uit te voeren en uit te wisselen. Daarnaast hoop ik aan de hand van mijn analyse aanbevelingen te kunnen doen over hoe Nederlandse GL-lesmethoden ‘religiewetenschappelijker’ kunnen worden óf inzicht te geven in welke aanpassingen er kunnen worden gedaan in bestaande methoden om deze meer *religiewetenschap-proof* te maken om docenten de juiste materialen toe te reiken, zodat zij religieonderwijs kunnen verzorgen dat leerlingen competenties leert om deel te nemen aan een pluriforme, seculiere en geglobaliseerde samenleving.⁷ Daarbij moet ook worden nagedacht over de rol van digitale leermiddelen die vandaag de dag steeds meer worden aangeboden en gebruikt in de lespraktijk. Dit is echter een vraagstuk dat ik niet in deze scriptie zal behandelen.

Het onderzoek

Om de theorie die relevant is in dit vraagstuk te duiden, ga ik in eerste instantie verder in op de verschillen tussen *teaching in/from/about religion*. Daarna verken ik de onderwijsvisie van prominente religiewetenschappers uit Nederland en Engeland om een methode te genereren die inzichtelijk maakt welke domeinen aandacht nodig hebben om religiewetenschappelijk lesmateriaal vorm te geven. Deze methode gebruik ik vervolgens om de volgende lesmethoden te analyseren: *Perspectief*, *Zinspelen*, *Religious Education: Complete Revision and Practice* en *Themes to InspiRE*.

⁵ Op dit moment werken wij in onder- en bovenbouw met de lesmethode *Perspectief* van ThiemeMeulenhoff. Waar de methode voldoende handvatten biedt om vorming van de leerling te verzorgen, schiet deze naar onze mening bijvoorbeeld tekort in het bijdragen aan kwalificatie van de leerling.

⁶ Aan de hand van onderzoek door Bertram-Troost & Visser (2016) kan gesteld worden dat er worstelingen zijn in het werken met GL-lesmethoden. De meest gebruikte vorm van lesmethoden is ‘zelfgemaakte lesmethoden’ (Bertram-Troost & Visser 2016, 13).

⁷ Juist omdat in de verzorging van dit vak de interpretatie van de docent ook zo’n belangrijke rol speelt, kan het aandacht geven aan meer religiewetenschappelijke domeinen in lesmethodes het vak neutraler maken, zonder daarbij ruimte weg te nemen om dit te koppelen aan een levensbeschouwelijke pedagogiek die de school of de docent wil uitdragen op basis van de eigen visie.

Hoofdstuk 2 - Theoretisch Kader

Avest et al. (2008) concludeerden al dat het religieonderwijs veranderd moest worden, juist omdat meer kennisgericht religieonderwijs gewenst was door leerlingen, docenten en ouders.⁸ Actuele cijfers liegen er ook niet om; het tot nu toe verzorgde religieonderwijs valt niet in de smaak bij leerlingen. Onderzoek van Qompas⁹ toont aan dat het vak al laag scoorde in 2011-12, maar dat de waardering van leerlingen voor het vak nog verder was gedaald in 2018-19.¹⁰ Hoe zijn we hier gekomen? Visser (2016) stelt in zijn bespreking van de geschiedenis van het vak GL dat het religieonderwijs door de jaren heen is getransformeerd van onderwijzen in religie (*learning in religion*) naar onderwijs dat socialisatie en kwalificatie¹¹ combineerde (*learning in + learning about religion*) tot onderwijs dat kan worden geïnterpreteerd als hermeuneutisch-communicatief (*learning from*) (Visser 2016, 169).¹² Deze transformatie werd gestimuleerd door professionele, pedagogische en onderwijskundige ontwikkelingen, maar desalniettemin ontbreekt nog altijd een homogene visie op het vak (ibid., 169). Hoe kunnen we de diverse benaderingen onderscheiden en welke uitwerkingen bieden zij?

Godsdienstpedagogiek

De concepten die Visser gebruikt, komen van de Brit Michael Grimmit, een prominent religieonderwijzer en wetenschapper die religiepedagogiek categoriseerde. Naast socialiserend religieonderwijs (*learning in religion*), onderscheidt hij twee andere categorieën: *learning about religion* en *learning from religion* (Grimmit 2000b, 18). *Learning about religion* moet volgens hem de leerling in staat stellen vakinhouden vanuit verschillende geloofscontexten door middel van een kritische analyse te leren begrijpen (ibid., 18). *Learning from religion* gaat een stapje verder en doelt erop dat leerlingen zich de vakinhouden die zij bestuderen in verschillende contexten eigen maken én deze recontextualiseren om hun eigen persoonlijke beschouwing van het

⁸ Een vergelijkbaar beeld zien we in het onderzoek van VOS/ABB uit 2012 in Lammers (2013) waaruit blijkt dat de meerderheid van ouders een vorm van religieonderwijs prefereert om a) leerlingen op de hoogte te stellen van het scala aan levensbeschouwingen en b) het genereren van begrip voor elkaars levensvisie (Lammers 2013, 45).

⁹ Een aanbieder van lesmethoden voor loopbaanoriëntatie in het Nederlandse voortgezet onderwijs.

¹⁰ Zie Qompas (2019) voor vragenlijst en enquêteresultaten.

¹¹ In de betekenis van kennis- en vaardigheidsverwerving.

¹² De termen socialisatie en kwalificatie zijn afkomstig van Biesta. Hij stelt dat de hoofdfuncties van onderwijs gaan over transmissie van kennis (kwalificatie), wat gerelateerd is aan de manier waarop de wereld wordt gerepresenteerd en wordt gezien als betekenisvol (socialiseren) en de impact die het heeft op een leerling als individu (subjectificatie) (Biesta 2020, 92).

leven te duiden en te evalueren (ibid.). Bij het leren van religies staat het stellen van autobiografische vragen die leiden tot antwoorden over de diverse waarderingen van religieuze voorstellingen, waarden en praktijken centraal (Grimmitt 2000a, 35). Grimmitt onderstreept het belang van diepgang in dit proces en benoemt dat het meer is dan persoonlijke vragen stellen aan jezelf of een moment van reflectie nemen (ibid., 36). Het doel is om de leerlingen hun (persoonlijke) begrip van religie te laten evalueren en hen in staat te stellen zichzelf in religieuze terminologie te uiten (ibid.).

Religiewetenschappelijke visie

De *learning from*-benadering heeft geleid tot uitgewerkte godsdienstpedagogieën, zoals *de vijf basishandelingen* van Geurts of *The Interpretative Approach* van Jackson. De *learning about*-benadering lijkt in zowel Nederland als Engeland nog niet te hebben geleid tot concrete pedagogieën, alhoewel er wel enkele relevante publicaties zijn die de kerngedachte van een dergelijke benadering schetsen.¹³ Diverse wetenschappers hebben uiteengezet wat een dergelijke visie op religieonderwijs kan inhouden; desalniettemin heeft het debat niet geleid tot een concreet raamwerk. Wel is er een aantal gemene delers die ik hier wil bespreken. De hamvraag is: wat houdt een religiewetenschappelijke visie op onderwijs precies in?

Domein 1: Een neutraal en waarde vrij perspectief op 'religie'

De eerste pijler van religiewetenschappelijk onderwijs betreft de houding ten opzichte van het studieobject. Wetenschappers stellen dat behandeling van levensbeschouwelijke uitingen in religieonderwijs moet plaatsvinden vanuit een neutraal en waarde vrij perspectief. Daarbij dient methodologisch relativisme normatief te zijn om het ethnocentrische denken dat in de natuur van de mens ligt – wat in het geval van Nederland of Engeland zou kunnen betekenen dat het christendom (on)bewust als uitgangspunt wordt genomen – te temperen. Alhoewel dit klinkt als een onbetwistbaar standpunt dat bijdraagt aan tolerantie, blijkt religieonderwijs in de praktijk vaak tekort te schieten op dit punt. Davidsen (2018) benoemt hoe er in de wetenschappelijke bestudering en definiëring van religie een historische *bias* is geproduceerd, waarbij de abrahamitische godsdiensten het uitgangspunt zijn, die ertoe heeft geleid dat het fenomeen vertekend kan worden gepresenteerd in

¹³ In deze scriptie staat een specifieke benadering op *learning about religion* centraal; een religiewetenschappelijke. Mijns inziens is dit een vorm van leren over religie die specifieke kaders heeft. Het is echter niet zo dat religiewetenschap een synoniem is voor *learning about religion*.

lesmethoden (Davidsen 2018, 63). De nauwe definiëring van religie werkt reducerend¹⁴ en om die reden stelt hij een brede definitie van religie voor: “alle geloofsvoorstellingen, praktijken, ervaringen, verhalen en discoursen die het bestaan van een transempirische werkelijkheid veronderstellen” (ibid., 62). In het perspectief van Revell (2008) is de nauwe definiëring van religie in *Religious Education* ook een product van de organisatiestructuren in het Britse religieonderwijs, waarbij christelijke gemeenschappen een relatief grote invloed hebben op de invulling van het curriculum zoals gepresenteerd in de zogenoemde Agreed Syllabi (Revell 2008, 219, 229). Alhoewel Vermeer (2019) de definiëring van religie ook bekritiseert, erkent hij dat definities over het algemeen reducerend werken en stelt hij voor om in kaart te brengen hoe een definiëring recht kan doen aan de mate van religiositeit van subjecten (Vermeer 2019, 64).

De benoemde bias kan worden ontsluitend door een neutrale en kritische houding aan te nemen op basis van een methodologisch agnostisch standpunt (Verkerk & Davidsen 2020, 52; Davidsen 2020, 289). Ook de Brit Robert Jackson onderstreept het belang van een methodologisch neutraal perspectief in de bestudering en representatie van religies in het onderwijssysteem (Jackson 2019a, 19; Jackson 2019b, 89). Vanuit een dergelijke houding stelt een onderzoeker zich onafhankelijk op naar zijn studieobjecten en is hij er enkel in geïnteresseerd om geloofsvoorstellingen en geloofspraktijken te bestuderen en te vergelijken vanuit een kritisch standpunt, zonder daarbij waarheidsclaims te beoordelen op juistheid of echtheid. Dat impliceert dat alleen empirische zaken de aandacht van de onderzoeker krijgen en geen uitspraken worden gedaan over bijvoorbeeld het bestaan van meta-empirische wezens en processen, rangorden van religieuze systemen of grenzen van religies en religieuze instituten, groepen en belevingen van de realiteit. In plaats daarvan ligt de focus op wat wordt verkondigd over religie, hoe mensen interacteren met (gepercipieerde) transempirische schepsels en met elkaar onderling.

Domein 2: Raadpleging van bronnen

Daarnaast benadrukt Davidsen dat het raadplegen van bronnen een centralere plek verdient in de bestudering van levensbeschouwelijke uitingen. Waar religieonderwijs wordt genoten, wordt veelal omschrijvend verteld over de belangrijkste elementen van

¹⁴ In die zin dat vormen van religiositeit die niet in de bedoelde definitie passen, (on)bewust buiten beschouwing worden gelaten.

geloofsvoorstellingen en praktijken. Vaak is er weinig ruimte voor leerlingen om te leren over het bestaan van het scala aan bronnen waar dergelijke vakinhouden op berusten. Zelfs als een docent erin slaagt de leerling kennis te laten maken met dergelijke bronnen, blijft het opdoen van vaardigheden om deze te analyseren en te vergelijken uit. Enerzijds om praktische redenen¹⁵, maar ook vanwege het feit dat er in lesmethoden vaak weinig wordt geïnvesteerd in het aanleren van analysevaardigheden. Davidsen is groot voorstander van het bewust opnemen van meer bronnen in lesmateriaal en het aanreiken van analysevaardigheden. Leerlingen raken zo nieuwsgierig naar religie als fenomeen en doen kennis op over methoden die kunnen worden ingezet in bestudering van religie om te vergelijken, eigen conclusies te trekken en meningen te vormen (Davidsen 2020, 289; Davidsen 2021, 54).

Domein 3: Systematische bevraging en vergelijking vanuit een kritische houding

Religies bestuderen is geen gegeven, maar moet worden aangeleerd. Om die reden stellen verschillende wetenschappers dat religieonderwijs het aanleren en stimuleren van systematische bevraging en vergelijking vanuit een kritische en objectieve houding als doel moet hebben (Davidsen 2020, 288). Verkerk & Davidsen (2020) zien religiewetenschap als “het wetenschappelijke anker” van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing, dat ervoor kan zorgen dat docenten erin slagen religie inzichtelijk te maken voor leerlingen met of zonder religieuze achtergrond (Verkerk & Davidsen 2020, 53). De onderzoekende en kritische houding die religiewetenschap vereist, kan daarnaast slim worden ingezet om misstanden en vooroordelen over religie en levensbeschouwing te ontcrachten (ibid.).¹⁶

Het werken met en vergelijken van bronnen is een manier om leerlingen conceptuele kennis te leren toepassen die kan leiden tot objectieve kennis over de manier waarop religie een rol speelt en heeft gespeeld in het leven van individuen en groepen, maar kan ook in kaart brengen hoe religie ‘werkt’ in relatie tot domeinen als politiek, economie en globalisering (ibid.). Ook Jackson stelt een dergelijke interpretatieve vaardigheid centraal en onderstreept hoe deze kan bijdragen aan een neutralere beschouwing van waarheidsopvattingen (Jackson 2019a, 19; Jackson 2019b, 89-90).

¹⁵ Bijvoorbeeld de relatief kleine hoeveelheid lessen voor het vak in de schoolbrede lessentabel.

¹⁶ Loobuyck (2018) stelt daarnaast dat leerlingen het recht hebben om te leren over de “vrije, academische en kritische studie van religie, ethiek en levensbeschouwing” en deze te gebruiken in hun eigen denken (Loobuyck 2018, 207-8).

Domein 4: Conceptuele denkvaardigheden - kernconcepten en invloedsferen

Alhoewel Davidsen uitgesproken voorstander is van een religiewetenschappelijke vormgeving van religieonderwijs, claimt hij dat het voornaamste doel moet zijn dat alle GL-docenten kennis hebben van belangrijke inhoud, theorieën, debatten en methoden van de academische religiewetenschap om een afgewogen didactische keuze te maken over de inhoud van het vak (Davidsen 2018, 63). In Jacksons perspectief moet de leerling daarbij vooral de ruimte krijgen om onafhankelijk en kritisch te leren denken en beredeneren, waarbij een kritische houding wordt ingenomen op basis van verantwoordelijk burgerschap en sociale verantwoordelijkheid (Jackson 2019a, 19). Vermeer (2019) is nog stilliger door te claimen dat religiewetenschap een dominantere rol moet hebben in de invulling van het schoolvak. Hij pleit wél voor religiewetenschap als dominante leerlijn, met de argumenten dat alle schoolvakken zich laten leiden door de wetenschappelijke discipline van het desbetreffende vakgebied en de maatschappij vraagt om correcte conceptuele handvatten in het duiden van religie (ibid., 65).

Hiermee is Vermeer de prominentste van een groep die religiewetenschap aan de basis van religieonderwijs ziet. Hij is geen voorstander van vorming in religieonderwijs, maar stelt dat religie alleen cognitief benaderd moet worden in religieonderwijs (Vermeer 2012, 333-4). Religieonderwijs moet volgens hem benaderd worden op basis van meta-concepten en denkvaardigheden die de leerling zich eigen leert maken om religieuze uitingen in context te kunnen plaatsen en begrijpen (ibid., 334). In zijn perspectief moet religieonderwijs ertoe leiden dat leerlingen leren werken met meta-concepten om een wetenschappelijk religieus perspectief van de realiteit in kaart te brengen en dat zij hun competentie om op academisch niveau te redeneren bevorderen (ibid., 338). Dit komt overeen met Slaats' (2021) claim dat het werken met meer wetenschappelijke concepten en denkvaardigheden kan leiden tot het loslaten van een veelgebruikte dichotomische manier van denken¹⁷ om ons ertoe te brengen de complexiteit van religie beter te vatten en te onderwijzen (ibid., 12).

¹⁷ Zoals bijvoorbeeld religie tegenover ongelof; westerse tegenover oosterse religies.

Domein 4: Inzage in de historische diversiteit van religiositeit

Met de opkomst van de vergelijkende religiewetenschap in de Verlichting zijn de eerste stappen gezet om de 'objectieve'¹⁸ bestudering van religie te realiseren. Het systeem van wereldreligies gaf het christendom een geprivilegieerde plaats en negeerde geloofssystemen die niet binnen die eenzijdige definitie van religie pasten. Daarbij werden wereldreligies geïnterpreteerd als op zichzelf staande tradities die beschermd zijn bij wet op basis van de manier waarop religie wordt begrepen in juridische zin.

Zo blijft ook het functionele aspect van religie onzichtbaar, waardoor geen kennis kan worden gevormd over de manier waarop zaken als identiteit en representatie gerelateerd zijn aan religie. Daarmee biedt een dergelijk systeem geen ruimte om de historische constructie van religie als fenomeen écht te begrijpen. Deze bevooroordeelde representatie moet worden gedeconstrueerd. In Jacksons perspectief kan dit door de representatie van religies te verrijken met een sociaal antropologisch perspectief, dat inzage kan geven in de relatie tussen cultuur en religie, maar ook de interculturele realiteit, dynamiek en variëteit van religie in kaart kan brengen (Jackson 2019b, 89).¹⁹ Daarbij lijkt het alsof Jackson zich distantieert van een religiewetenschappelijk perspectief. Hij stelt het niet eens te zijn met de klassieke fenomenologie van religie²⁰ waarbij gesteld wordt dat volledige neutraliteit kan bestaan en interpretatie buiten spel kan worden gezet (ibid., 90). Desalniettemin wil ik hier opmerken dat Jacksons pedagogische model wel degelijk kan worden opgevat als een religiewetenschappelijke benadering, ondanks het feit dat persoonsvorming in zijn ogen een automatisch gevolg van religieonderwijs betreft, terwijl Vermeer en Davidsen dit niet als doel van religiewetenschappelijk onderwijs zien.²¹

Meijer & Valk (2020) zien ook dat het kennismaken met religie zoals het wordt beleefd in de hedendaagse wereld te weinig ruimte heeft in het curriculum (Meijer & Valk 2020, 63). Davidsen (2020) stelt daarom dat religieonderwijs niet alleen moet gaan over religieuze levensbeschouwingen, maar ook ruimte moet bieden aan kennismaking met

¹⁸ Objectief staat hier heel bewust tussen aanhalingstekens omdat ik eerder in dit hoofdstuk al heb benoemd dat diverse wetenschappers claimen dat er een bias aanwezig is in de historische bestudering van religies. Het standpunt van methodologisch agnosticisme en methodologisch relativisme speelt hierop in.

¹⁹ Jackson stelt dat een dergelijke benadering een betere en meer genuanceerd perspectief bieden op representaties van culturen, culturele processen en etniciteit (Jackson 2019, 89).

²⁰ Jackson verwijst zelf ter illustratie naar het gedachtegoed van Sharpe (1975), een belangrijke figuur in het ontwikkelen van vergelijkende godsdienstwetenschap, die stelde dat het mogelijk is om persoonlijke aannames los te koppelen van het interpreteren van religieuze uitingen of voorstellingen.

²¹ Waar Vermeer het vormende aspect categorisch afwijst, stelt Davidsen dat vorming geen doel an sich moet zijn maar wel een neveneffect van religieonderwijs kan zijn.

niet-religieuze levensbeschouwingen. Vakinhouden kunnen dus niet meer enkel gericht zijn op de vijf wereldreligies (Davidsen 2020, 290). Leerlingen zouden kennis moeten krijgen van religieuze uitingen uit het verleden²², maar er zou daarnaast ook aandacht moeten zijn voor hedendaagse uitingen van religiositeit. Alleen dan kunnen leerlingen kennismaken met religie en dit gaan zien als cultureel fenomeen dat nieuwe vormen kan aannemen door de geschiedenis heen (ibid.). Dit komt overeen met Slaats' (2008) afkeur van 'denken in hokjes' en 'het afstrepen van lijstjes met lesinhoud', wat volgens hem de dominante strategie van religieonderwijzers is (Slaats 2008, 9). Dit moet worden vervangen voor een didactiek die tot doel heeft om leerlingen te laten inzien dat religie en levensbeschouwing communicatiemiddelen zijn die dynamisch en divers worden ingezet (ibid., 9-11; Jackson 2019a, 19).

Domein 6: Besef en kennis over variatie(s) in geloofsbeleving

Tot slot roepen diverse wetenschappers op om aandacht te schenken aan variatie(s) in (mate van) religiositeit en pleiten ze ervoor leerlingen begrip bij te brengen over de religieuze werkelijkheid en de manier waarop religie divers wordt beleefd in samenlevingen en functioneert als dynamisch communicatiemiddel (Verkerk & Davidsen 2020, 52; Meijer & Valk 2020, 63; Slaats 2019, 9-10; Jackson 2019b, 89). Zo zouden alle leerlingen in staat moeten worden gesteld om te snappen hoe religie zich bijvoorbeeld verhoudt tot domeinen als politiek, recht, economie en wetenschap, maar ook hoe divers het wordt beleefd, geïnterpreteerd en kan worden getransformeerd tot een seculier verschijnsel (Meijer & Valk 2020, 64).

Een dergelijk kennisbegrip heeft te maken met de definiëring van religie die wordt gehanteerd in de lespraktijk. In een poging om discussies rondom het LERVO²³-basiscurriculumvoorstel op de kaart te zetten, bespreekt Davidsen (2018) het religiewetenschappelijke definitiedebat over het begrip 'religie'. Hij maakt daarbij onderscheid tussen 'de fenomenologische kijk op religie', die ultieme zingeving centraal stelt, en 'de interactionistische kijk op religie', die de praktische kant van religie benadrukt (Davidsen 2018, 59-62). Davidsen betoogt dat we van een éénduidige definitie van religie in religieonderwijs af moeten; in de wetenschap is deze er tenslotte

²² Ook Kateman & Roggeveen (2016) stellen dat dit nodig is om goede historische contextualisering van de studie naar religie te realiseren (Kateman & Roggeveen 2016, 5).

²³ Expertisecentrum voor het vakgebied Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs, opgericht in 2019. LERVO wil bijdragen aan het ontwikkelen van goede levensbeschouwelijke educatie voor alle leerlingen in het VO, zie ook: <https://lervo.nl/>, geraadpleegd op 12 juni 2023.

ook niet (ibid., 63). Daarnaast moet er ruimte zijn om alle religieuze uitingen te bestuderen, niet alleen de geïnstitutionaliseerde of dominante varianten van religie (ibid.).

Dit sluit aan bij Revell's (2008) conclusies over de stand van zaken in het Engelse religieonderwijs. In haar optiek bieden de Engelse Agreed Syllabi te weinig ruimte om interne variaties en diverse interpretaties van religie als fenomeen te representeren, waardoor er geen recht wordt gedaan aan culturele, etnische en regionale verschillen op het gebied van religie (Revell 2008, 229). In Engels lesmateriaal wordt religie daarom bewust of onbewust geëssentialiseerd en is er sprake van selectieve representatie waarbij bepaalde religies worden genegeerd (ibid.) Tot slot stelt deze definiëring religie voor als iets wat statisch is en daarmee is zij onbruikbaar om globale en nationale ontwikkelingen op het gebied van religiositeit in beeld te brengen (ibid., 231). Ook Vermeer (2019) heeft een kritische kijk op de manier waarop het begrip religie wordt gedefinieerd. In zijn perspectief moeten vraagstukken omtrent definiëring voornamelijk aan het licht brengen hoe er variaties bestaan in de mate van religiositeit van mensen (Vermeer 2019, 64).²⁴

Een religiewetenschappelijke checklist²⁵

Alhoewel er niet één definitie van religiewetenschappelijk onderwijs bestaat, kunnen we, uit hetgeen hierboven besproken is, wel een aantal conclusies trekken over wat een dergelijke visie op religieonderwijs inhoudt. Religiewetenschappelijk onderwijs...

²⁴ Daarom stelt Vermeer voor om een multidimensionaal perspectief in te voeren; een conceptueel raamwerk, zoals dat van Glock & Stark (1965), waarin onderscheid wordt gemaakt tussen vijf dimensies van religiositeit (geloof, praktijk, ervaring, kennis en gevolgen), wat ons laat zien hoe religie leeft in de periferie en kern van religieuze arena's (Glock & Stark 1965 in Vermeer 2019, 64-5).

²⁵ Zie bijlage 1.

- 1) ... behandelt levensbeschouwelijke uitingen vanuit een neutraal/waardevrij perspectief
- 2) ... en doet dat door middel van het raadplegen van bronnen om levensbeschouwelijke uitingen nader te bestuderen;
- 3) ... heeft het aanleren en stimuleren van systematische bevraging en vergelijking vanuit een kritische houding tot doel;
- 4) ... faciliteert het zich eigen maken van conceptuele denkvaardigheden, waarbij de leerling leert wat de kernconcepten en invloedssferen van religie zijn;
- 5) ... behandelt een divers spectrum van religiositeit, van vroeg religieuze uitingen tot hedendaagse uitingen van religie;
- 6) ... leidt ertoe dat de leerling besef en kennis opdoet over variatie(s) in (mate van) religiositeit en de manier waarop individuen en groepen geloof (divers) beleven.

De bovengenoemde zes speerpunten kunnen worden gezien als domeinen die moeten worden belicht. In de volgende sectie van deze thesis ga ik aan de hand van deze checklist Nederlandse en Engelse lesmethoden analyseren, vergelijken en toetsen om in kaart te brengen in hoeverre de religiewetenschappelijke domeinen uit de verf komen in het lesmateriaal. Om een interpreteerbare en zo objectief mogelijke toetsing uit te voeren, zal ik aan ieder van de zes domeinen een label²⁶ toekennen:

Label A: Bijzondere aandacht voor domein

Label B: Matige aandacht voor domein

Label C: Geen aandacht voor domein

Bewust is gekozen voor een set van drie onderscheidende categorieën. Een veelvoud aan te scoren opties maakt het onderscheid tussen de categorieën vaag en interpretatiegevoeliger. Door het A-B-C-model wordt dit minder discutabel: er valt niet te twisten over de vraag of er bijzondere aandacht aan iets wordt geschonken, of dat iets enkel wordt genoteerd als informatief gegeven en niet specifiek wordt uitgelicht. Ook valt er niet te discussiëren over de vraag of er matige aandacht is voor een kennisdomein of juist aandacht voor een kennisdomein ontbreekt.²⁷

De analyse wordt uitgevoerd op basis van lesmateriaal uit de onderbouw van het Nederlandse en Engelse onderwijs - specifiek naar klas 1 en 2 in Nederland en Key Stage (KS) 3 in Engeland. In Nederland is er weinig zicht op welke lesmethoden in de praktijk veel gebruikt worden. Een rondvraag bij docenten en verouderde publicaties geven een idee, maar concluderend onderzoek is niet gedaan. De grootste

²⁶ Zie ook bijlage 2.

²⁷ Desalniettemin ben ik als onderzoeker onderdeel van de analyse en dient gezegd te worden dat ik me bewust ben van mijn standplaatsgebondenheid.

boekenleverancier Van Dijk wilde in 2023 geen uitspraken doen over de vraag naar lesmethoden voor GL. De geselecteerde Nederlandse lesmethoden in deze analyse zijn gekozen op basis van inzichten van het onderzoek van Bertram-Troost & Visser (2016). De volgende Nederlandstalige boeken worden getoetst in deze analyse: *Perspectief* en *Zinspelen*. Veel Engelse methoden claimen voornamelijk gefocust te zijn op de vakinhouden en vakgerelateerde competenties van het Religious Education GCSE (General Certificate of Secondary Education).²⁸ Juist omdat het vak nationaal wordt aangeboden en er al in de jaren 70 vanuit de overheid op werd aangedrongen om te experimenteren met inhouden en methoden, is er een veelvoud aan methoden en materialen beschikbaar. De selectie van Engels lesmateriaal komt van twee grote uitgeverijen in het UK en bestaat uit twee veelgebruikte methoden: CPG's *KS3 Religious Education: Complete Revision and Practice* en Hodder's *Themes to InspiRE for KS3*. In de komende hoofdstukken worden de methoden kort ingeleid en vervolgens geanalyseerd op basis van de uiteengezette methode.

Hypothese

Nu ik in kaart heb gebracht welke theoretische inzichten de grondslag van mijn onderzoek vormen, rest mij hier te benoemen welke resultaten ik verwacht te vinden met de besproken onderzoeksmaterialen en methoden. Ik verwacht dat zowel Nederlandse als Engelse methoden verbetering behoeven op de zes domeinen als we streven naar een kwalitatieve religiewetenschappelijke bestudering van religie in lesmethoden in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De veelvoud aan vakvisies en belangen die aanwezig zijn in beide contexten hebben denk ik automatisch geleid tot een veelvoud aan methoden, die bij lange na niet allemaal voornamelijk religiewetenschappelijk kunnen zijn, zelfs als er goede voorbeelden bij zitten, gezien er tot dusver geen meetmethoden of kaders zijn geformuleerd die het *learning about religion* helder uiteen hebben gezet.

Op basis van de inzichten van Desimpelaere (2010-11) verwacht ik dat de selectie van de Britse methoden beter zal voldoen aan de eisen van een religiewetenschappelijke benadering in vergelijking met de selectie van Nederlandse methoden. Het levensbeschouwelijk onderwijs in Nederland was al eerder pluriformer ingericht in vergelijking met Engeland, waardoor er veel ruimte was voor religieuze minderheden

²⁸ Het GCSE is een examen dat bij het einde van KS4 wordt afgenomen.

om zelf levensbeschouwelijk onderwijs te organiseren op basis van een eigen visie (Desimpelaere 2010-11, 112). Daarnaast heerst er binnen de Britse organisatie van levensbeschouwelijk onderwijs, hoewel er geen nationaal curriculum is, wel een gedeelde verantwoordelijkheid voor het samenstellen van de Agreed Syllabi die fungeren als een vorm van curriculum op basis van kennisdomeinen, terwijl er in Nederland voorstellen zijn voor een basiscurriculum van LERVO, maar geen bindend onderwijsprogramma dat verantwoord wordt door één partij of een kleine groep partijen (ibid., 113). Ook wordt gesteld dat religieonderwijs in Engeland zich snel en grondig kon ontwikkelen door het feit dat de lokale syllabi-organisaties ruimte boden aan het experimenteren met diverse benaderingen en methoden in religiedidactiek (ibid.). Tot slot werd religieonderwijs in Engeland prominent op de onderzoeksagenda gezet door diverse academici in de jaren 60 (ibid.). Ik verwacht dat deze ontwikkelingen ertoe hebben geleid dat specifiek het domein gericht op systematische bevraging en vergelijking vanuit een kritische houding, maar ook het domein gericht op het ontwikkelen van conceptuele denkvaardigheden om te leren over de kernconcepten en invloedsferen van religie, speciale aandacht genieten van Engelse methodemakers (label A). Mogelijk heeft dit ook geleid tot een intensivering van brongebruik om levensbeschouwelijke realiteit te duiden.

Neutraliteit zou het belangrijkste punt van aandacht kunnen zijn om zowel Nederlandse als Engelse methoden meer religiewetenschappelijk in te richten, alhoewel het geen verrassing zou zijn als dit domein het minst goed uit de verf komt in de Engelse methoden. Aangezien deze methoden zijn ingericht op basis van Agreed Syllabi waarbij lokale religieuze gemeenschappen inspraak in hebben op de inhoud²⁹, verwacht ik dat deze vanuit een minder neutraal perspectief de lesstof behandelt (label B). Tot slot verwacht ik dat het domein gericht op het weergeven van een historisch divers spectrum van religiositeit en het domein gericht op het opdoen van kennis over variaties in religiositeit geen specifiek punt van aandacht zijn voor zowel Nederlandse als Engelse methodemakers (label B), gezien het feit dat in beide landen confessionele scholen bestaan die van oudsher vooral de nadruk op de eigen traditie leggen.

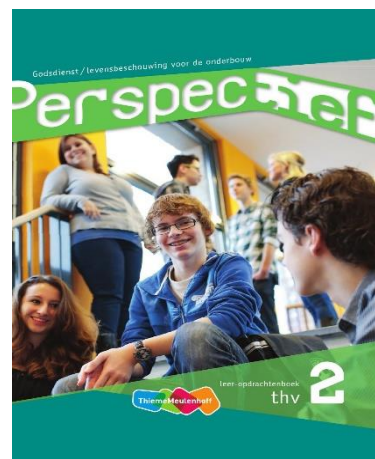
²⁹ Revell 2008 is hier kritisch op: "The most recent development in RE, and one of the most frequently discussed issues for RE in Britain, is not its rationale or educational basis but its organisation. The peculiar status of RE as statutory in law but absent from the national curriculum, considered as part of the life of every child's education but with a content that is determined not by educationalists but by members of religious communities, is one that is raised in the context of centralizing RE." (Revell 2008, 223).

Hoofdstuk 3 - Methode 1: *Perspectief* 1 en 2

De eerste methode die ik behandel is *Perspectief*, uitgegeven door ThiemeMeulenhoff. Deze methode is beschikbaar voor de onderbouw en bovenbouw op vmbo(TL)-, havo- en vwo-niveau. Zoals reeds besproken, wordt in deze scriptie alleen gekeken naar lesmateriaal voor de eerste en tweede klas. In het geval van *Perspectief* zijn dat het leer-opdrachtenboek 1thv en het leer-opdrachtenboek 2thv.



Beide boeken bestaan uit vier thematische hoofdstukken en hebben een doorlopend karakter.³⁰ De hoofdstukken zijn ingedeeld in paragrafen.³¹ De opbouw van de paragrafen is gelijksoortig: er is een klein kader waarin kort wordt besproken waar de paragraaf over gaat en een dikgedrukte inleiding die dit nader toelicht, gevolgd door een doorlopende informatieve tekst en theoriekaders³² die worden verrijkt met bronnen, afbeeldingen en vragen. De vragen zijn ingedeeld in drie categorieën: gele vragen zijn denkvragen en discussievragen, (groeps)opdrachten om uit te voeren zijn in het blauw weergegeven en tot slot zijn er paarse vragen, die kunnen worden gebruikt om verdiepend te werken in de vorm van een portfolio dat de leerling zelf moeten aanleggen.³³



Om een beeld te vormen van de mate waarin de lesmethode voldoet aan een religiewetenschappelijke invulling van religieonderwijs, zoals ik heb uiteengezet in mijn methode, analyseer ik in deze sectie één hoofdstuk uit beide lesboeken. In het geval van *Perspectief* 1thv kijk ik naar hoofdstuk 2 Helpen³⁴, waarbij in zes paragrafen veel

³⁰ In leer-opdrachtenboek *Perspectief* 1thv komen de volgende thema's aan bod: hoofdstuk 1 Thuis, hoofdstuk 2 Helpen, hoofdstuk 3 Nieuw begin en hoofdstuk 4 Op weg. In leer-opdrachtenboek *Perspectief* 2thv komen de volgende thema's aan bod: hoofdstuk 5 Anders, hoofdstuk 6 Verzet, hoofdstuk 7 Goed fout, hoofdstuk 8 Groeien. Voorafgaand aan de themahoofdstukken bevat ieder boek een soort kort inleidend hoofdstuk, voor *Perspectief* 1thv Bekijk het leven en voor *Perspectief* 2thv Kijk om je heen.

³¹ Ieder hoofdstuk bestaat uit minimaal vijf en maximaal zeven paragrafen, afhankelijk van het thema in kwestie.

³² Deze kaders bevatten vaak de meeste en belangrijkste leerstof en leerbegrippen die de leerling zich eigen moet maken. De doorlopende tekst is vaak beschouwend en biedt voornamelijk een kijk op het thema vanuit diverse invalshoeken.

³³ De manier van werken met een portfolio wordt in beide boeken uitgelegd aan de leerling na de inleidende paragraaf, zie *Perspectief* 1thv 10-11 en *Perspectief* 2thv 10-11.

³⁴ *Perspectief* 1thv pagina 38-65.

theoriekaders worden weergegeven. In het geval van *Perspectief 2thv* kijk ik naar hoofdstuk 7³⁵, waarbij in zeven paragrafen veel theoriekaders worden weergegeven. De bespreking van mijn analyse geef ik vorm op basis van de checklist die ik heb uiteen gezet in het tweede hoofdstuk van deze thesis. Ik beoordeel daarbij in welke mate het lesmateriaal voldoet aan de speerpunten van een religiewetenschappelijke visie, vormgegeven als mijn methode, en onderbouw mijn beoordeling met voorbeelden.

3.1.1³⁶

Het eerste punt betreft de mate van neutraliteit van de lesmethode en be vraagt of het lesmateriaal waarde vrij aan de leerling wordt gepresenteerd. Er blijkt in *Perspectief 1thv* en *2thv* een onverantwoord scheve representatie van religieuze uitingen te zijn waarbij het christendom opvallend vaak wordt aangedragen als voorbeeld.³⁷ Om die reden krijgt de lesmethode *Perspectief* van mij een label B als het gaat om waarborging van neutraliteit in het behandelen van het lesmateriaal.

In het laatste stuk van paragraaf 2.2 worden wonder verhalen bijvoorbeeld gekoppeld aan helpen en wordt gesproken over hoe Jezus hulpbehoevenden hielp en daarmee ook de aandacht van gezonde mensen trok. Deze christelijke voorkeur zien we terug in de hele lesmethode. Er wordt relatief neutraal gesproken over het waarheidsgehalte van deze verhalen, maar het feit dat er alleen aandacht is voor christelijke lessen over helpen, is problematisch – niet alleen omdat dergelijke verhalen beschikbaar zijn uit verschillende tradities maar hier bewust of onbewust genegeerd worden, maar ook vanwege het feit dat de methodemakers geen verantwoording geven van deze selectieve weergave, terwijl een dergelijke verantwoording toch gegeven kan worden met minimale toevoeging.³⁸

Om een voorbeeld te geven van een religieus hulpmotief wordt in paragraaf 2.3 weer inspiratie gehaald uit het christendom, waarbij Jezus wordt gepresenteerd als het

³⁵ *Perspectief 2thv* pagina 83-115.

³⁶ In hoofdstuk 3 tot en met 6 wordt de analyse puntsgewijs uitgewerkt. Daarbij wordt eerst verwezen naar het hoofdstuk, vervolgens naar het methodenummer en dan naar het domein van de ‘checklist’. De kop 3.1.1 laat dus zien dat het gaat om het derde hoofdstuk van deze scriptie, waarin het eerste domein van de eerste methode wordt besproken, enzovoort.

³⁷ Dit kan enigszins verklaard worden door het feit dat materialen van ThiemeMeulenhoff van oudsher gebruikt worden op scholen met een protestants-christelijke signatuur.

³⁸ Mijns inziens zou de keuze om enkel verhalen uit de christelijke traditie te gebruiken, kunnen worden verantwoord met een opmerking waaruit blijkt dat de methodemakers reflecteren op hun achtergrond en kennis over die traditie, zoals: ‘Vanwege de historische achtergrond van Nederland, zijn de wonder verhalen van Jezus misschien het bekendste voorbeeld om hier aan te dragen. Dit neemt niet weg dat andere religieuze tradities vergelijkbare verhalen kennen over wat helpen inhoudt, zoals bijvoorbeeld The Tigress Jataka uit het boeddhisme.’

ultieme hulpvoorbeeld. Er is zelfs een speciaal ‘Bijbelkadertje’³⁹ ingevoegd waarin de leerling wordt uitgenodigd het verhaal van de Barhartige Samaritaan te lezen. De rest van de paragraaf bestaat uit theoriekaders waarin de leerling kan lezen over hoe christelijke, islamitische, hindoeïstische en atheïstische stromingen plek geven aan het fenomeen helpen. De kaders zijn even lang, maar het valt wel op dat er aanzienlijk minder rode begrippen worden geïntroduceerd bij de islam in vergelijking met de andere levensbeschouwingen. Alhoewel er in deze paragraaf relatief veel aandacht is voor hulpmotieven in diverse levensbeschouwingen, kan er wel een kanttekening worden geplaatst over de mate waarin dit waardevrij is, aangezien er specifieke aandacht is voor een christelijk perspectief.

Alhoewel lijkt alsof het neutraal en waardevrij behandelen van de levensbeschouwelijke realiteit in het hoofdstuk ‘Goed fout’ van *Perspectief 2*thv beter uit de verf te komt, onder andere door een veelvoud aan theoriekaders die aandacht besteden aan de manier waarop de thematiek in kwestie een rol speelt in diverse levensbeschouwelijke uitingen, zijn er ook aanwijzingen om te denken dat de aandacht voor dit domein nog te gering blijkt.⁴⁰ Het terugkerende obstakel in het verzekeren van neutraliteit dat het meest blijft opvallen, is het feit dat negen van de tien teksten en opdrachten die worden geboden gericht zijn op Bijbelse verhalen, zonder dat de auteurs hierop reflecteren.

3.1.2

Ook het gebruik van bronmateriaal blijkt van belang om een religiewetenschappelijke bestudering van levensbeschouwelijke uitingen te waarborgen. Het kundig werken met bronnen kan niet alleen de nieuwsgierigheid van leerlingen in religieuze thema’s prikkelen, maar ook leiden tot het ontwikkelen van vaardigheden om bronnen correct⁴¹ te behandelen, te vergelijken en te gebruiken om eigen conclusies en meningen te vormen. Voor beide hoofdstukken van *Perspectief* kan worden opgemerkt dat er soms aandacht is voor dit domein, maar dit kan beter worden vormgegeven en worden

³⁹ Dergelijke Bijbelverdiepingen zijn op meerdere plekken in het hoofdstuk ingevoegd, zie ook paragraaf 2.5 *Perspectief 1*thv, 61.

⁴⁰ Het verdiepende kader dat paragraaf 7.3 biedt, betreft opnieuw een Bijbelgerichte opdracht. Hierin wordt de leerling uitgenodigd het verhaal van Adam en Eva als verteld in Genesis te lezen. Daarbij wordt ook de opdracht gegeven na te denken over de mate waarin dit verhaal nog relevant is voor het hedendaagse leven. Alhoewel het nadenken over hoe de morele waarde van deze levensbeschouwelijke lessen een rol speelt in het leven van mensen van nu een nuttige conceptuele denkvaardigheid kan zijn, is het een verlies dat deze niet wordt beoefend door middel van verdieping in dergelijke verhalen uit andere tradities dan enkel het christendom. Door te reflecteren op de keuze om weer uit het christendom als bron te putten én een vergelijking te maken met een bron uit een andere traditie, zouden andere religiewetenschappelijke domeinen simultaan kunnen worden bediend, zie *Perspectief 2*thv, 91.

⁴¹ In de zin van waardevrije behandeling.

geïntensiveerd (label B). De auteurs kunnen meer aandacht besteden aan het integreren van bronnen die de bestudering van levensbeschouwelijke uitingen beter faciliteren voor de leerling.

Paragraaf 2.3⁴² die hulpmotieven bespreekt, biedt ruimte om de leerling te leren over de levensbeschouwelijke thematiek door middel van bronnen. De leerling wordt uitgenodigd om te leren over de Voedselbank via een kort interview met de oprichtster, maar ook bekend gemaakt met andere (religieuze) hulpinstanties die opereren op lokale en internationale schaal. Ook wordt er een verwijzing gemaakt naar Soera 76 om een islamitisch perspectief op hulp te onderbouwen.⁴³ De overige paragrafen van het hoofdstuk in *Perspectief 1* thv bevatten relatief weinig bronnen.

In *Perspectief 2* thv is meer bronmateriaal geïntegreerd om levensbeschouwelijke uitingen nader te bestuderen. Variatie en diepgang zijn punten van aandacht om verbetering te realiseren. Het valt op dat de bronnen die worden aangehaald voornamelijk passen bij de christelijke traditie. Bovendien wordt soms verondersteld dat de inhoud van deze bronnen bekend is bij de leerling en is er weinig ruimte om de bron zelfstandig kritisch te bestuderen. Desalniettemin lijken er iets meer bronnen te worden aangehaald. Zo bevat de tweede paragraaf een blauwe opdracht waarin de leerling de Tien Geboden uit de Bijbel bestudeert en een vergelijking moet maken met zaken die vanuit juridisch perspectief strafbaar zijn. Meer kennis over het begrip 'zonde' binnen de christelijke visie kan de leerling ontleenen aan het verdiepende kader over Genesis,⁴⁴ dat aansluit bij het theoretische kader over de oorsprong van 'het kwaad' in het christendom. In de paragraaf die ingaat op de manier waarop gelovigen omgaan met het lijden in de wereld, wordt in het theoriekader over de uitspraak Deo Volente een korte verwijzing gemaakt naar het Bijbelboek Jakobus. Het is opvallend dat er bij de vergelijkbare uitspraak Insh'Allah uit de islamitische traditie niet wordt verwezen naar bronmateriaal. Tot slot wordt er in paragraaf 7.5 over lijden en de dood wel verwezen naar primaire bronnen waarin de betekenis en plek van kernconcepten uit diverse levensbeschouwelijke tradities voorkomen, maar de leerling krijgt weinig ruimte om zelfstandig naar inhoud en vormgeving van deze bronnen te kijken.

⁴² *Perspectief 1* thv, 46-52.

⁴³ Dit wordt echter niet gedaan bij de andere perspectieven. Een dergelijke toevoeging kan ook bijdragen aan de vergelijking die de leerling kan maken.

⁴⁴ *Perspectief 2* thv, 92.

3.1.3

Leerlingen moeten religiositeit bestuderen op basis van systematische bevraging en vergelijking vanuit een kritische houding. Dat vraagt om een lesmethode die het aanleren van dergelijke vaardigheden faciliteert. Dit is geen punt waarop *Perspectief* excelleert. Uit nadere bestudering van de benoemde hoofdstukken blijkt dat de teksten en bijbehorende opdrachten de leerling en docent weinig handvatten bieden om het bovengenoemde domein te begrijpen (label B). Niet omdat er geen enkele sprake is van bevraging of vergelijking, maar voornamelijk omdat het doel niet is geformuleerd vanuit een religiewetenschappelijke visie, maar eerder vanuit een levensbeschouwelijke visie die vorming van de leerling beoogt.

In een groot aantal paragrafen wordt zo nu en dan een vergelijkende vraag aan de leerling gesteld, maar deze doelen voornamelijk op subjectificatie⁴⁵ van de leerling in plaats van diens kwalificatie. Paragrafen die meer leerstofgericht zijn, lijken geen specifieke systematiek van bevraging en vergelijking⁴⁶ aan te willen leren. Zo wordt de leerling in paragraaf 2.3 bijvoorbeeld gestimuleerd om diverse hulpmotieven met elkaar te vergelijken, maar ook om verschillende religieuze hulpmotieven te bestuderen. Er wordt echter geen denkmethode⁴⁷ ingevoegd waaruit de leerling kan leren een vergelijking te maken tussen bijvoorbeeld *daan* (financiële gift in het hindoeïsme) en *zakât* (financiële gift die verplicht is volgens de islam). Daarmee rijst de vraag of de leerling bewust een vaardigheid aanleert of simpelweg opdrachten uitvoert.

Alhoewel *Perspectief* 2thv meer vergelijking biedt, zijn er toch gemiste kansen: met aanpassingen zou de methode meer aandacht kunnen vestigen op dit domein om de vaardigheden van de leerling te bevragen op basis van systematiek en vergelijkend denken. In paragraaf 7.3 worden in de theoriekaders vier perspectieven op het begrip 'zonde' geschetst. Jammer vind ik dat er tussen het christendom en de islam geen vergelijking wordt gemaakt over de manier waarop de zonde van Adam en Eva

⁴⁵ Zie ter illustratie opdracht 9 op blz. 42 *Perspectief* 1thv: "Doe jij wel eens iets voor iemand uit de buurt die je niet kent?", opdracht 27 op blz. 44: "Is dit altijd een goede manier om iemand te helpen, denk je? Leg je antwoord uit", opdracht 107 op blz. 64: "Wat vind je van het ritueel van de All Blacks?", opdracht 120 op blz. 65: "Vind je zo'n vaste plek op school een goed idee? Waarom of waarom niet?"

⁴⁶ Zie ter illustratie opdracht 116 *Perspectief* 1thv, 64: "Zie je een verschil tussen het bidden van de Nederlandse voetballers en het Iraakse team? Leg je antwoord uit."

⁴⁷ Leerlingen krijgen geen middel om vergelijkend te leren denken, zoals bijvoorbeeld een vergelijkingstabel waarin de belangrijkste kenmerken en karakteristieken in één oogopslag kunnen worden vergeleken.

verschillend wordt gepresenteerd in de heilige boeken.⁴⁸ In de theoriekaders van paragraaf 7.4 leert de leerling over hoe christenen en moslims onder het mom van Deo Volente en Insh'Allah rekening houden met onverwachtse omstandigheden in het maken van plannen voor de toekomst. Daarbij wordt de leerling aangespoord overeenkomsten en verschillen te zien en te benoemen. Er wordt echter geen uitleg geboden van wat nuttige vergelijkingen zijn.⁴⁹ Het is een stap richting vergelijkend denken, maar de leerling zou er baat bij hebben als hij meer leert over de contexten waarin dergelijke uitspraken aan de orde zijn en daarbij ook meekrijgt hoe zulke situaties verschillende betekenissen kunnen krijgen van verschillende mensen.⁵⁰

3.1.4

Als we leerlingen religie willen laten bestuderen op basis van academische kennis, is het van belang dat leerlingen kennis nemen van de inhoud, theorieën, debatten en methoden van religiewetenschap. Daarbij is het noodzakelijk dat een methode de leerling bekend maakt met deze zaken door de juiste kernconcepten uiteen te zetten en de leerling na te laten denken over de invloedsferen van religie. Om diverse redenen is ook dit geen *forte* (label B) van de lesmethode *Perspectief*, alhoewel dit verschilt per onderwerp.

Belangrijke begrippen zijn in de lesmethode roodgedrukt in de doorlopende tekst en de theoriekaders van vrijwel alle paragrafen. Over het algemeen valt op dat rode begrippen niet altijd gedefinieerd zijn met een heldere uitleg, maar soms met een vaag voorbeeld worden geïllustreerd, waardoor de uitleg onduidelijk is.⁵¹ Het boek biedt vaak meer beschouwing van een begrip dan een conceptualisering. Er geen inzage in de keuze om bepaalde begrippen wél te markeren en anderen niet. Ook is er geen overzicht van de belangrijkste begrippen aan het einde van het hoofdstuk of boek. Daardoor kan onduidelijkheid ontstaan over zowel de betekenis als de waarde van het concept en kan de leerling moeilijk inschatten wat de kern van de theorie betreft. Ook

⁴⁸ Adam en Eva worden niet genoemd in het theoriekader bij de islam; daar wordt gesproken over Iblis als gevallen engel die de duivel is geworden. Een gemiste kans om de leerling te leren werken met heilige teksten als primaire bron, maar ook om vergelijkende denkvaardigheden op te doen vanuit een kritisch perspectief.

⁴⁹ In mijn eigen lespraktijk merk ik dat leerlingen vaak niet verder komen dan de volgende vergelijking: “Deo Volente betekent als God het wil in het Latijn en Insh'Allah betekent hetzelfde maar dan in het Arabisch”.

⁵⁰ Er is iets vergelijkbaars aan de hand in paragraaf 6, waarbij in *Perspectief* 2thv, 109 opdracht wordt gegeven om de verschillende theoriekaders en bijbehorende levensbeschouwelijke perspectieven op ‘vergeving’ met elkaar te vergelijken. De leerling hoeft echter niet verder te gaan dan benoemen wat overeenkomsten zijn. Een verdiepende opdracht waarin de leerling overeenkomsten en verschillen leert duiden aan de hand van kernconcepten als ‘lijden’, ‘reinheid’ en ‘het einde’, zou het aanleren van systematische bevraging op basis van een kritische houding beter recht doen.

⁵¹ Bijvoorbeeld de rode begrippen ‘gelijkenis’ (*Perspectief* 1thv, 45), ‘naasteliefde’ (ibid., 57), ‘illusie’ (*Perspectief* 2thv, 93), ‘vrije wil’ (ibid., 103).

kan gesteld worden dat er veel begrippen worden gebruikt die niet direct te maken hebben met religiositeit, maar meer met socialisatie in de samenleving.⁵² Soms zijn vragen en opdrachten die de leerling kan maken gekoppeld aan deze begrippen, waardoor hij zich in een lesactiviteit de leerstof eigen kan maken⁵³, maar aangezien de meeste vragen doelen op vorming van de leerling zijn er weinig opdrachten die de conceptuele denkvaardigheden van de leerling trainen.

De duidelijkste hint die de leerling meekrijgt om de belangrijkste kerninhouden te herkennen, zijn de theoriekaders⁵⁴, maar de inhoud van deze kaders dient met een kritisch oog bekeken te worden.⁵⁵ Het feit dat het wereldreligiesmodel leidend is in het samenstellen van de paragrafen, brengt problemen met zich mee. Zo worden bepaalde begrippen gekoppeld aan specifieke tradities, terwijl deze begrippen soms ook gekoppeld kunnen worden aan andere tradities.⁵⁶

3.1.5

Het behandelen van een divers spectrum van religiositeit waarbij religie wordt benaderd als fenomeen dat historisch gezien transformeert, lijkt ook geen specifiek aandachtspunt van de methodemakers. Het ontbreekt vaak aan een ontwikkelingsperspectief en er wordt matige aandacht geschonken aan de diversiteit van hedendaagse levensbeschouwelijke uitingen (label B).

Het humanisme wordt behandeld in diverse theoriekaders en bronnen. In een theoriekader in paragraaf 4 wordt bijvoorbeeld uiteengezet welk belangrijk gedachtegoed heeft geleid tot de organisatie van het Humanistisch Verbond in 1946.⁵⁷ In zekere mate wordt er dus inzage gegeven in moderne en meer hedendaagse

⁵² Bijvoorbeeld 'goede doelen' (*Perspectief* 1thv, 52) of 'schuldgevoel' (*Perspectief* 2thv, 96).

⁵³ Bijvoorbeeld in de bespreking van de dichotomische concepten fatalisme en idealisme in paragraaf 7.4 (*Perspectief* 2thv, 100).

⁵⁴ Niet elke paragraaf bevat theoriekaders en de hoeveelheid verschilt per thema.

⁵⁵ Zo zijn er in paragraaf 2.4 over soorten hulp drie theoriekaders die vertellen hoe hulp in het christendom, humanisme en boeddhisme wordt geïnterpreteerd (*Perspectief* 2thv, 57-8). Opvallend is dat er bij het boeddhisme wordt gesproken over één specifieke tak van het boeddhisme, het Tibetaans boeddhisme, maar leerlingen hebben nog geen definiëring van het begrip 'compassie' noch kenmerken van het Tibetaans boeddhisme geleerd. Een begrip als compassie zou op een betere manier neutraal kunnen worden uitgelegd met een definitie, eventueel gecombineerd met een introductie tot een primaire bron, bijvoorbeeld een Jataka Tale. Door een specifiek begrip eerst uit te leggen en te koppelen aan een close-reading van zo'n verhaal, kan de leerling gemakkelijk kennis opdoen over de boeddhistische betekenis van het begrip compassie en dit relateren aan andere kernconcepten van het boeddhisme, zoals karma en samsara.

⁵⁶ In paragraaf 7.3 wordt bij het theoriekader over het hindoeïsme bijvoorbeeld gesproken over goeroes als spirituele leermeesters die men kan raadplegen om zich verbonden te voelen met het goddelijke (*Perspectief* 2thv, 93). Het gevaarlijke aan dit kader vind ik het feit dat er wordt gedaan alsof dit gaat over het hindoeïsme, terwijl de denkwijze die in de tekst wordt geschetst kenmerkend is voor diverse oosterse tradities, waaronder ook het sikh-geloof. Deze informatie wordt echter niet gegeven in deel 1 van *Perspectief*, noch in de hoofdstukken voorafgaand aan deze paragraaf. Daarmee informeert de methode de leerling onvoldoende over de relatie tussen cultuur en religie.

⁵⁷ TB *Perspectief* 2thv blz. 101.

uitingen van levensbeschouwing/religiositeit, maar erg divers is het niet. Dit kan worden verklaard door het feit dat de methode is ingedeeld op basis van het wereldreligies-model en het humanisme aandraagt als hedendaagse levensbeschouwelijke uiting die niet religieus van aard hoeft te zijn. Door zich meer te baseren op actuele debatten in de wetenschappelijke studie⁵⁸ van religie zouden de methodemakers er beter in slagen de leerling te leren hoe religiositeit niet per se verdwijnt uit de samenleving.

Uit het feit dat er in paragraaf 5 een bron is over de mythe van Demeter en Persephone als verteld in de Griekse mythologie⁵⁹, blijkt dat er enige aandacht is voor dit domein. De ruimte die dit onderwerp krijgt is echter minimaal in vergelijking met de ruimte die de wereldreligies krijgen. Dit geldt ook voor de bespreking van de Haka als oud ritueel van de Maori, dat sinds het einde van de vorige eeuw wordt opgevoerd door rugbyspelers van Nieuw-Zeeland in paragraaf 2.6. Tot slot leert de leerling weinig over andere niet-religieuze georganiseerde levensbeschouwingen⁶⁰ of minder bekende religieuze levensbeschouwingen⁶¹ en hedendaagse religieuze uitingen.

3.1.6

Om religiositeit te kunnen duiden vanuit een objectief perspectief, moet er kennis zijn over de variëteit van levensbeschouwelijke groepen, variaties in mate van religiositeit van mensen en besef over de diverse manieren waarop individuen het geloof beleven. Deze diverse beleving en uiting van levensbeschouwing blijft onderbelicht in *Perspectief 1thv en 2thv* (label B).

Over het algemeen valt op dat de auteurs ervan uit lijken te gaan dat leerlingen kennis hebben van verschillen tussen de diverse tradities, iets wat me niet vanzelfsprekend lijkt voor de doorsnee-leerling, maar ook dat leerlingen interne variaties binnen stromingen kennen. In paragraaf 7.6 over 'goedmaken' wordt bijvoorbeeld gesproken over omgaan met vergeving vanuit een rooms-katholiek perspectief. Er wordt wel benoemd dat het hier om een specifieke tak binnen het christendom gaat, maar als er geen docent is die kan uitleggen wat dit inhoudt, kan een leerling denken dat dit ook geldt voor protestants-christelijke stromingen. Er wordt verondersteld dat de leerling

⁵⁸ Denk aan het bricolage- en pick-and-mix-gedachtegoed van, dat stelt dat religiositeit niet afneemt, maar simpelweg anders wordt geuit in vergelijking met het verleden (Davie 2006).

⁵⁹ TB *Perspectief 2thv* blz. 107.

⁶⁰ Zoals de vrijmetselaarsgemeenschap.

⁶¹ Zoals animisme, voodoo, etc.

een bepaalde hoeveelheid kennis over religies heeft, maar dit wordt nergens benoemd door de auteurs. Dit is lastig werken voor docenten, die zeer kritisch naar het lesmateriaal kijken, de gaten steeds vullen en nuances klassikaal benoemen, maar ook vervelend voor leerlingen omdat zij geen compleet overzicht hebben van de leerstof en zich ook niet altijd bewust zijn van interne variaties. Er is dus weinig aandacht voor interne diversiteit, maar er wordt ook niet overal expliciet geclaimd dat die er niet is.⁶²

⁶² “Er zijn ook hindoes die ...” (*Perspectief* 1thv, 51) is een voorbeeld van een formulering waarmee diversiteit wordt aangeduid. Leerlingen zouden baat hebben bij een formulering die concreter duidt op interne variaties binnen levensbeschouwelijke groepen

Hoofdstuk 4 - Methode 2: *Zinspelen* 1 en 2

De tweede methode in de analyse is *Zinspelen*, uitgegeven door Damon, van oorsprong een rooms-katholieke uitgever, in vier delen: 1 Spelregels, 2 Spoorzoeken, 3 Grenzeloos en 4 Padvinden. In deze thesis worden alleen *Zinspelen* 1 en 2 bekeken, bedoeld klas 1 en 2. Daarbij wordt gekeken naar tekstboek én werkboek van beide leerlagen.

De opbouw van de tekstboeken is identiek. Beide bestaan uit zes thematische hoofdstukken.⁶³ De hoofdstukken zijn ingedeeld in paragrafen.⁶⁴ De opbouw van de tekstboekparagrafen is gelijksoortig: er is een korte inleiding gevolgd door informatieve alinea's met koppen, kaders en afbeeldingen. De werkboekparagrafen zijn meer ongelijksoortig van karakter: sommige paragrafen bevatten meer opdrachten dan andere, maar ook het type opdracht varieert.

Om een beeld te vormen van de mate waarin de lesmethode voldoet aan een religiewetenschappelijke invulling van religieonderwijs, zoals ik heb uiteengezet in mijn methode, analyseer ik in deze sectie één hoofdstuk uit ieder lesboek en het bijbehorende werkboekhoofdstuk.⁶⁵

De bespreking van mijn analyse geef ik vorm op basis van de checklist die ik heb uiteengezet in het tweede hoofdstuk van deze thesis. Ik beoordeel daarbij in welke mate het lesmateriaal voldoet aan de domeinen van een religiewetenschappelijke visie en onderbouw mijn beoordeling met voorbeelden.



⁶³ In *Zinspelen* 1 komen de volgende hoofdstukken aan bod: 1) Cultuur: het 'hoe' van het leven, 2) Levensbeschouwing: de 'zin' van het leven, 3) Religie: het aangaan van een band, 4) Symbolen: zinvolle tekens, 5) Mythen: zinvolle verhalen en 6) Riten: zinvolle gebruiken, zie Tekstboek *Zinspelen* 1, 4-5. In *Zinspelen* 2 komen de volgende hoofdstukken aan bod: 1) Het spoor terug van Oost en West, 2) Het dubbel spoor van Oost en West, 3) Jodendom, 4) Hindoeïsme, 5) Godenverhalen en levensverhalen en 6) Het leven van alledag, zie Tekstboek *Zinspelen* 2, 4-5.

⁶⁴ Ieder hoofdstuk behandelt zeven paragrafen: drie 'voorbeeld'-paragrafen, één basisstofparagraaf en drie verdieppingsparagrafen.

⁶⁵ In het geval van *Zinspelen* 1 kijk ik naar hoofdstuk 2 Levensbeschouwing: de 'zin' van het leven. In het geval van *Zinspelen* 2 kijk ik naar Het dubbele spoor van Oost en West, ook het tweede hoofdstuk.

4.2.1.

Op basis van taalgebruik, claims en representaties interpreteer ik de hoofdstukken uit *Zinspelen* als relatief neutraal en waarde vrij in het duiden van levensbeschouwingen (label A). Wel zijn sommige levensbeschouwingen, specifiek het christendom maar ook in mindere mate de islam, meer uitgelicht dan andere. Dit acht ik echter niet problematisch, omdat deze keuzes wel expliciet worden toegelicht door de auteur.

In de inleiding van hoofdstuk 2 krijgt de leerling twee standpunten mee over diversiteit van culturen. Enerzijds het ‘clash of cultures’-perspectief dat stelt dat culturen onvermijdelijk zullen botsen vanwege fundamentele onderlinge verschillen, anderzijds het idee dat alle culturen in de kern gelijk zijn en verschillen alleen oppervlakkig zijn. De auteurs lichten toe dat zij een middenweg zoeken tussen beide uitersten om meer te leren over de pijlers achter de Semitische cultuur, die volgens de auteur nog duidelijk voortleeft in de monotheïstische religies. De hoofdvraag die wordt voorgelegd is: waarin verschillen Oost en West wezenlijk van elkaar en wat zegt dit over de Semitische invloed op onze cultuur?⁶⁶ Een dergelijke formulering waarborgt een neutrale bestudering van religie, mits de les wordt begeleid door een kundig docent. Ook zijn de conclusies uit de basisstof neutraal en objectief, omdat deze voornamelijk op basis van een historisch cultuur-vergelijkend perspectief worden getrokken. In de paragraaf over het christelijke geloof in Nederland lichten de auteurs het volgende toe: “Om de Nederlandse cultuur te begrijpen kun je niet heen om de christelijke wortels van onze cultuur. Hier in vogelvlucht een paar belangrijke momenten uit die geschiedenis van de christenen in Nederland”.⁶⁷

Neutraliteit wordt ook versterkt door het feit dat onderzoek van de Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid (WRR) meermaals wordt aangehaald om inzage te geven in statistieken die het levensbeschouwelijke landschap van Nederland in kaart brengen. De conclusies die worden getrokken uit de onderzoeken zijn objectief en gebaseerd op deze cijfers.⁶⁸

4.2.2

In *Zinspelen* wordt een breed scala aan bronsoorten geïntroduceerd als vertrekpunt om te leren over religie (label A). De eerste paragraaf van deel 1 over christelijk geloof in Nederland is gebaseerd op een verslag dat journalist Willem Oosterbeek schreef

⁶⁶ Tekstboek *Zinspelen* 2, 26.

⁶⁷ Tekstboek *Zinspelen* 1, 44.

⁶⁸ Zie voor een voorbeeld van dergelijke conclusies Tekstboek *Zinspelen* 1, 39.

naar aanleiding van zijn wandeling door 'de Gordel van God'. Zijn beschrijvingen geven een beeld van de levensbeschouwing van de hervormde gemeente in Staphorst. Vanuit het perspectief van een vaardige buitenstaander vergaart de leerling een emic-perspectief⁶⁹ op het onderwerp. Ook blijken plaatsen en gebouwen een nuttige bron om vanuit te vertrekken. In paragraaf 3 van deel 1 is er aandacht voor de islam door in te zoomen op de Suleymaniye Moskee die in 2003 is geopend in Tilburg. Er is een kort interview met de architect, aan de hand waarvan belangrijke begrippen die gerelateerd zijn aan het islamitisch geloofshuis worden geïntroduceerd.

Wat opvalt is het feit dat er voornamelijk naar Bijbelverhalen uit het christendom wordt verwezen⁷⁰, maar in vergelijking met de kenniskaders in *Perspectief* zijn de opdrachten toegankelijker en nuttiger om bij te dragen aan de kwalificatie van de leerling. In paragraaf 4 van deel 1 leest de leerling twee delen uit Deuteronomium met bijgevoegde historische interpretatie om het beeldenverbod binnen de abrahamitische tradities te begrijpen vanuit een etic-perspectief⁷¹. Daarbij wordt ook een koppeling gemaakt naar gebeurtenissen die gerelateerd zijn aan discussies over godenafbeelding uit de hedendaagse samenleving. Naast kwalificatie lijkt ook subjectificatie van de leerling een belangrijk doel van de auteurs. Zo bevat paragraaf 1 van het werkboek bij deel 2 een verwijzing naar een tekst van Thich Nhat Hanh, de wereldbekende Vietnamese boeddhist, over hoe bewuste ademhaling kan helpen om ons 'denken' te verminderen of te pauzeren. Aan de hand van de tekst moet de leerling de theorie uit het boek duiden, maar er is ook ruimte om de eigen mening af te zetten tegen de mening van een boeddhist.⁷²

4.2.3

Ieder hoofdstuk en de meeste paragrafen van *Zinspelen* worden ingeleid met een doel en een hoofdvraag. De structuur die de methode biedt, faciliteert daarmee op succesvolle wijze systematische bevraging vanuit een kritische houding en biedt daarbij stimulans om vergelijkend te denken (label A).⁷³ Ook is een systematiek van

⁶⁹ Perspectief wat inzage geeft van binnenuit, hoe het subject het fenomeen ervaart.

⁷⁰ De benamingen van de heilige boeken van de wereldreligies worden in hoofdstuk 2 van *Zinspelen 1* kort benoemd, maar er is geen toelichting over de inhoud in dit hoofdstuk. Ik verwacht dat hier wel op wordt ingegaan in de hoofdstukken die gewijd zijn aan de specifieke stromingen.

⁷¹ Perspectief van buitenaf, zoals een externe waarnemer deze interpreteert.

⁷² Opdracht 2 paragraaf 2.1 Werkboek *Zinspelen 2*, 24.

⁷³ Op de inleidende pagina van het hoofdstuk in *Zinspelen 1* gebeurt dat bijvoorbeeld als volgt: "In dit hoofdstuk kijken we naar de rol van de levensbeschouwingen in de cultuur en hoe mensen omgaan met vragen naar de zin van het leven". Daarbij worden de volgende vragen behandeld: "Wat is levensbeschouwing? Welke rol spelen levensbeschouwingen in de (Nederlandse) cultuur en hoe gaan mensen om met vragen naar de zin van het leven?" Tekstboek *Zinspelen 1*, 26. In de

vergelijking die duidelijk naar voren komt. Vergelijking tussen levensbeschouwelijke perspectieven wordt gebaseerd op het idee dat er verschillen zijn, maar dat die alleen oppervlakkig zijn als je deze bestudeert.⁷⁴ Ook de opdrachten uit het werkboek stimuleren vergelijking.

Wat opvalt is dat de leerling in deel 2 meer concrete modellen krijgt aangereikt om te gebruiken in het vergelijken. De volgende voorbeelden illustreren dit. Verschillen tussen Oost en West moeten worden geschematiseerd aan de hand van een tabel, waarbij ook voorbeelden moeten worden aangedragen.⁷⁵ Vervolgens wordt een vraag gesteld die een kritische houding stimuleert: “Ben je het eens met hoe het Westen naar voren komt, of heb je andere ervaringen en kun je daar voorbeelden van geven?”⁷⁶ Ook leert de leerling in opdrachten de kenmerken van culturen te schematiseren.⁷⁷ In paragraaf 5 van het werkboek wordt de leerling gevraagd het boeddhisme, jainisme en sikhisme te vergelijken op basis van geschiedenis, stichter en leer.⁷⁸ In paragraaf 7 van het werkboek krijgt de leerling verdiepende vergelijkingsvragen over Abraham als centrale figuur binnen de drie monotheïstische religies.⁷⁹

4.2.4

De vormgeving en inhoud van de methode dragen eraan bij dat de leerlingen zich conceptuele denkvaardigheden eigen maken. Belangrijke begrippen worden meestal duidelijk gemarkeerd en toegelicht aan de hand van een definitie en voorbeelden, waardoor de leerling de kernconcepten en invloedsferen van religie leert kennen (label A).

Zo wordt bij hoofdstuk van deel 1 in een kader geschetst wat het begrip levensbeschouwing inhoudt⁸⁰ en een onderscheid gemaakt tussen persoonlijke

paragraaf over de islam staan bijvoorbeeld de volgende vragen centraal: “Elke moskee is een huis voor God. Hoe zie je dat in een moskee? En is God daar eigenlijk wel te vinden?” Ibid., 32. De vragen zouden geherformuleerd kunnen worden tot leerdoelen om de leerling te laten weten dat deze kennis eigen moet worden gemaakt en gecontroleerd kan worden, maar het is goed dat deze vragen gesteld worden in de introductie, gezien ze bijdragen aan het aanleren en stimuleren van systematische bevraging en vergelijking vanuit een kritische houding.

⁷⁴ Zo wordt in paragraaf 1 van deel 2 bijvoorbeeld opgemerkt dat *zijn* belangrijker is dan *hebben* in de oosterse traditie. Daarbij wordt toegelicht dat de westerse samenleving en het bijbehorende kapitalisme behoeftes aankweekt die ertoe leiden dat we bezig zijn met het *hebben*. Desalniettemin, merkt de auteur op dat het christendom dit *hebben* ook veroordeeld in de Bijbel die verkondigt: “wat heeft de mens eraan als hij de hele wereld wint maar in zijn eigen zelf beschadigd wordt”. Tekstboek *Zinspelen 2*, 28-9.

⁷⁵ Opdracht 1 paragraaf 1 Werkboek *Zinspelen 2*, 23.

⁷⁶ Opdracht 1b paragraaf 1 Werkboek *Zinspelen 2*, 24.

⁷⁷ Opdracht 10 t/m 12 paragraaf 4 Werkboek *Zinspelen 2*, 32-4.

⁷⁸ Opdracht 15 paragraaf 5 Werkboek *Zinspelen 2*, 34-5.

⁷⁹ Opdracht 19 paragraaf 7 Werkboek *Zinspelen 2*, 40.

⁸⁰ Zie Tekstboek *Zinspelen 1*, 26.

levensbeschouwing en gedeelde levensbeschouwing⁸¹. De leerling wordt aangespoord kritisch met het begrip om te gaan en na te denken over de manier waarop het betekenis heeft in diverse contexten.⁸² Gaandeweg leert de leerling te werken met kernconcepten die worden geïntroduceerd in de themahoofdstukken. Er zijn veel levensbeschouwelijke begrippen gemarkeerd, maar opgemerkt moet worden dat belangrijke kernconcepten soms niet gemarkeerd worden.⁸³ Desalniettemin wordt het gros van de kernconcepten helder toegelicht en nuttig gebruikt om de vaardigheden van de leerling te versterken. De begrippen uit de paragrafen worden gedefinieerd en vervolgens gekoppeld aan kernconcepten die zijn uiteengezet in de basisstof.⁸⁴ Een dergelijke uiteenzetting stimuleert de leerling om te werken met de kernconcepten en traint daarmee diens conceptuele denkvaardigheden.

Wat mij opvalt is dat specifieke aandacht is geschonken aan een levensbeschouwelijke groep gelabeld als “vrije zinzoekers van buitenaf”. De auteurs conceptualiseren daarmee succesvol hoe mensen die zich niet identificeren met een gedeelde levensbeschouwing toch bezig zijn met zingeving wanneer zij hun kijk op het leven beleven en uiten via zaken als “astrologie, meditatie, reiki, reïncarnatie, yoga, werken met kristallen”.⁸⁵ Er lijkt een religiewetenschappelijke theoretische duiding schuil te gaan achter het kader waar de auteurs stellen dat een zinzoeker van buitenaf “zich gedraagt als een koper op een levensbeschouwelijke markt die overal aansprekende ideeën en gedachten oppikt, om er een eigen levensbeschouwelijk pakket mee samen te stellen”.⁸⁶

In werkboekopdrachten moet de leerling kennis reproduceren en toepassen, bijvoorbeeld door bijschriften te bedenken bij afbeeldingen die gerelateerd zijn aan de theorie of door stellingen als juist/onjuist te beoordelen.⁸⁷ Ook worden bronnen ingezet

⁸¹ Tekstboek *Zinspelen* 1, 34-5 biedt de uitgebreide uitleggen bij de begrippen. Ik quote graag een deel van deze uitleg om een beeld te vormen van de manier waarop de methode het begrip duid: “een gedeelde levensbeschouwing is: de kijk op de zin van het leven van een herkenbare groep mensen binnen een cultuur”, “een persoonlijke levensbeschouwing is: de kijk op de zin van het leven van één persoon”.

⁸² Dit wordt mogelijk gemaakt door specifieke aanwijzingen in de tekst, bijvoorbeeld als in Tekstboek *Zinspelen* 1, 27: “Het is belangrijk om je af te vragen, als je het woord levensbeschouwing tegenkomt, in welke van de twee betekenissen het wordt gebruikt”.

⁸³ Bijvoorbeeld het begrip ‘dominee’, zie Tekstboek *Zinspelen* 1, 29. Het is daarom van belang dat een kundig docent de lesstof behandelt en kernconcepten, die niet zijn gemarkeerd, uitlicht.

⁸⁴ Om het levensbeschouwelijke landschap van Nederland te duiden, wordt in paragraaf 5 van Tekstboek *Zinspelen* 1 verwezen naar onderzoek van de WRR uit 2006. De data worden geduid met kernbegrippen die de leerling eerder in het hoofdstuk heeft geleerd: gedeelde levensbeschouwingen, zinzoekers van binnen en zinzoekers van buitenaf, Tekstboek *Zinspelen* 2, 37-8.

⁸⁵ Ibid., 39.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Zie opdracht a en b paragraaf 3 werkboek *Zinspelen* 1, 27.

om het inzicht van leerlingen te oefenen, zoals in een opdracht over beleving van tijd, waarbij wordt verwezen naar Soera 69: 13-37. In de bijbehorende opdracht moet de leerling in eigen woorden omschrijven waarover wordt gesproken in de bron, uitleggen waarom het dient als voorbeeld van een lineaire tijdsopvatting – een begrip dat is uitgelegd in het tekstboek – en toelichten wat de bron leert over de gevolgen van de lineaire geloofsopvatting voor de mens op de laatste dag.⁸⁸

Tot slot leert de leerling over de invloedssferen van religie, bijvoorbeeld door na te denken over onderwerpen die vaak in levensvragen aan bod komen en situaties waarin deze vragen aan de orde zijn⁸⁹ of te lezen over hoe cultuur en levensbeschouwing gerelateerd zijn aan elkaar⁹⁰. Ook worden bronnen geïntroduceerd om kennis te verkrijgen over de manier waarop religie een rol speelt in volkse kunst en literatuur, zoals in een bron over Winnie de Poeh en de leerlessen die hij trekt uit het taoïsme.⁹¹

4.2.5

Alhoewel onvermijdelijk is dat er een kleine hoeveelheid religieuze uitingen wordt behandeld in lesmethoden, slaagt *Zinspelen* erin een divers spectrum van religiositeit te representeren (label A). Daarbij moet wel gezegd worden dat de nadruk wordt gelegd op leren werken met kernconcepten om de religieuze uitingen van diverse mensen in Nederland te duiden en minder op het verdiepend leren over de karakteristieken van de desbetreffende levensbeschouwelijke groepen.

In de basisstof van deel 1 wordt de leerling geïntroduceerd in het begrip wereldreligies, maar wordt er ook een uitgebreid overzicht geboden van gedeelde levensbeschouwingen die aanwezig zijn in Nederland. Daarbij worden ook niet-religieuze of meer hedendaagse levensbeschouwingen behandeld, zoals het humanisme, theosofie, socialisme en vrijmetselarij.⁹² De leerling doet daarmee kennis op over een breed spectrum van religiositeit of levensbeschouwelijke uitingen in Nederland. In een bijbehorende werkboekopdracht wordt de leerling gestimuleerd om te reflecteren op uitspraken van mensen of geschriften die komen uit diverse levensbeschouwelijke tradities. De leerling moet beoordelen of het gaat om ‘zin-

⁸⁸ Opdracht 8 paragraaf 3 Werkboek *Zinspelen* 2, 31.

⁸⁹ Opdracht 5 paragraaf 4.2 Werkboek *Zinspelen* 1, 30.

⁹⁰ Tekstboek *Zinspelen* 1, 39.

⁹¹ *Tao van Poeh* door Benjamin Hoff in Werkboek *Zinspelen* 2, 39.

⁹² Tekstboek *Zinspelen* 1, 36.

zoeken van buitenaf' of 'van binnenuit'.⁹³ De focus ligt voornamelijk op het juist toepassen van de begrippen uit de theorie en minder op de diversiteit van religiositeit die naar voren komt uit de weergegeven uitspraken.⁹⁴

Deel 2 voorziet de leerling van de belangrijkste concepten en kenmerken van de Semitische cultuur die onze huidige cultuur heeft beïnvloed. Daarbij wordt de Semitische cultuur gepresenteerd als uniek in vergelijking met zijn omgeving.⁹⁵ Door te bespreken hoe de hedendaagse monotheïstische religies zijn voortgekomen uit deze cultuur biedt het boek ruimte om besef op te doen over de manier waarop religieuze uitingen uit een ver verleden zich verhouden tot hedendaagse religieuze uitingen. Elders leert de leerling diverse Indiase en Chinese levensbeschouwingen kennen: hindoeïsme, boeddhisme, jaïnisme, confucianisme, taoïsme en sikhisme.⁹⁶ Ook zijn er opdrachten met teksten van Confucius en uitspraken over het taoïsme waarbij de leerling moet toelichten hoe hij de tekst interpreteert.⁹⁷

4.2.6

Het domein dat het minste aandacht krijgt in *Zinspelen* is het opdoen van kennis en besef over variatie(s) in (mate van) religiositeit en de manier waarop individuen en groepen geloof (divers) beleven (label B).

Zo wordt in Paragraaf 4 van *Zinspelen* 1 uiteengezet dat er variaties zijn in de manier waarop mensen het leven zingeven: "Van een gedeelde levensbeschouwing verwacht de mens antwoorden op die levensvragen. Die antwoorden zijn bijvoorbeeld in een heilig boek te vinden. Niet iedereen voelt zich thuis bij de antwoorden die gedeelde levensbeschouwingen geven op levensvragen. Veel mensen zoeken hun antwoorden daarom in hun persoonlijke levensbeschouwing".⁹⁸ Ook wordt in een kader in paragraaf 5 gesteld dat een zinzoeker van buitenaf "zich gedraagt als een koper op een levensbeschouwelijke markt die overal aansprekende ideeën en gedachten oppikt, om er een eigen levensbeschouwelijk pakket mee samen te stellen",⁹⁹ waaruit is op te maken dat diversiteit in levensbeschouwelijke ervaring onvermijdelijk is.

⁹³ Opdracht 7 paragraaf 4.2 Werkboek *Zinspelen* 1, 31.

⁹⁴ Een kundig docent kan de diversiteit die gepresenteerd wordt gemakkelijk meer bijzondere aandacht geven tijdens de les.

⁹⁵ De leerling wordt geïnformeerd over het feit dat deze cultuur voortkomt uit het gebied van de Vruchtbare Halvemaan waar in een ver verleden diverse stammen leefden en duidelijk van de Indo-Europese cultuur verschilde met betrekking tot tijdsbesef, godsverering, het horen verhalen en het verbod op afbeelding van het goddelijke.

⁹⁶ Opdracht 15 paragraaf 5 Werkboek *Zinspelen* 1, 34-5.

⁹⁷ "Lees zorgvuldig de volgende uitspraken uit het Taoïsme. Leg met 'eigen' woorden uit wat de uitspraken ons duidelijk willen maken" Opdracht 18 paragraaf 6 Werkboek *Zinspelen* deel 2, 38.

⁹⁸ Tekstboek *Zinspelen* 1, 35.

⁹⁹ *Ibid.*, 35.

Daarnaast kan de leerling besef opdoen over hoe religiositeit in elkaar zit met de volgende vraag: “Heeft iemand altijd óf een gedeelde óf een persoonlijke levensbeschouwing?”¹⁰⁰

Een enkele vraag uit het werkboek van deel 1 doet de leerling nadenken over variaties in geloofsbeleving binnen stromingen, maar de leerling krijgt in deel 1 nog weinig kennis mee over verschillen in geloofsbeleving van groepen.¹⁰¹ Dit komt beter uit de verf in deel 2. Een voorbeeld hiervan is het geloof in Abraham door diverse levensbeschouwelijke groepen, maar ook de manier waarop groepen divers omgaan met de interpretatie van heilige geschriften. Bijvoorbeeld in een opdracht uit het werkboek: “waarom is het belangrijk om te weten dat de Bijbel verschillende verhalen kent over het ontstaan van de wereld?”¹⁰²

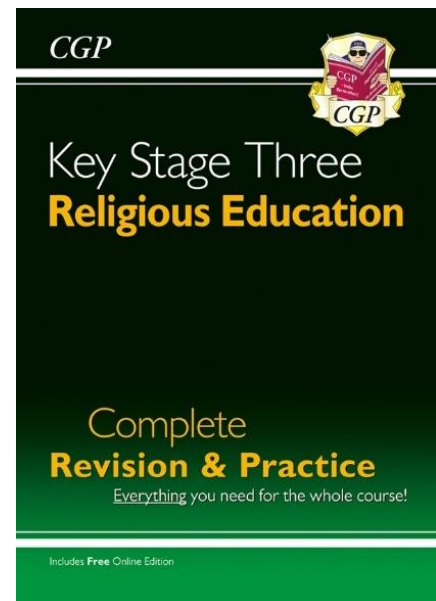
¹⁰⁰ Opdracht g bij paragraaf 4.2 in Werkboek *Zinspelen* 1, 30.

¹⁰¹ Opdracht f bij paragraaf 4.1 in Werkboek *Zinspelen* 1, 29: “Zullen alle leden van een gedeelde levensbeschouwing precies dezelfde opvatting hebben?”.

¹⁰² Opdracht 6b bij paragraaf 2 in Werkboek *Zinspelen* 2, 9.

Hoofdstuk 5 - Methode 3: *KS3 Religious Education: Complete Revision & Practice*

Hoe zit het met Engelse lesmethoden voor het vak Godsdienst? *Key Stage Three Religious Education: Complete Revision & Practice* is een bundel die de belangrijkste vakinhouden van Religious Education, het verplichte religieonderwijsvak in de onderbouw van het secundaire onderwijs, behandelt. De uitgever CGP is gevestigd in Cumbria en noemt zichzelf 'leidend producent' van revisiemateriaal¹⁰³ dat leerlingen en docenten kunnen raadplegen voor diverse vakken. Ook claimt de uitgever dat 90% van de Britse scholen gebruikmaakt van dergelijk materiaal, maar er zijn geen cijfers die aantonen in hoeverre de bovengenoemde bundel daadwerkelijk wordt ingezet op scholen. Naast de bundel gericht op Religious Education in KS3 biedt CGP ook diverse leermaterialen aan voor het niet-verplichte bovenbouwvak over religieonderwijs in Engeland: Religious Studies.



Om een beeld te vormen van de religiewetenschappelijke kwaliteit van Engels lesmateriaal, analyseer ik verderop twee hoofdstukken uit de bovengenoemde bundel. In totaal bevat de bundel negen hoofdstukken verdeeld in diverse paragrafen. Thema's die aan bod komen in de hoofdstukken zijn divers en toegespitst op belangrijke concepten van religie.¹⁰⁴ De opbouw van de paragrafen is steeds hetzelfde: na de titel is er een bondige introductie op het thema in kwestie en hierop volgt een aantal groengemarkeerde koppen met korte informatieve teksten. Ook is er een set van oefenexamens achterin de bundel en bevat ieder hoofdstuk zogenoemde 'warm-up and practice questions' en een 'revision summary'.

In deze thesis worden hoofdstuk 1 – Looking for God - en hoofdstuk 7 – Suffering – geanalyseerd op basis van mijn methode. Hoofdstuk 1 lijkt qua thematiek enigszins op het hoofdstuk uit *Zinspelen* 1, omdat de leerling daarin leert over diverse perspectieven gericht op levensbeschouwelijke vraagstukken over bijvoorbeeld 'de waarheid', de

¹⁰³ Een bundel wat kan worden geraadpleegd in voorbereiding op het examen.

¹⁰⁴ De hoofdstukken 1 tot en met 9 gaan in op de volgende thema's: het vinden van God, belangrijke religieuze figuren, geloof en praktijken, gebedshuizen, rituelen, religie in relatie tot natuur, lijden, heilige plekken, overige religieuze overtuigingen.

oorsprong van de wereld, de betekenis van het leven, openbaringen en wonderen.¹⁰⁵ Hoofdstuk 7 wordt hoogstwaarschijnlijk in het tweede of zelfs derde leerjaar van KS3 behandeld. Daardoor kan het vergeleken worden met de Nederlandse methoden voor leerjaar twee. Het thema van het hoofdstuk, lijden, overlapt deels met het hoofdstuk 7 in *Perspectief 2thv*.¹⁰⁶

5.3.1

Op basis van structuur, claims en representaties interpreteer ik de hoofdstukken uit *KS3 Religious Education: Complete Revision and Practice* als relatief neutraal en waarde vrij in het duiden van levensbeschouwingen, maar sommige levensbeschouwingen zijn meer uitgelicht dan andere. Het hinderlijke hieraan is dat de auteur hier geen toelichting bij biedt (label B). Het boek werkt vanuit een focus op de wereldreligies. Interessant is dat gekozen is voor een alfabetische opsomming van de erkende religieuze tradities.¹⁰⁷ Aan de hand van deze formulering lijkt het alsof de auteurs geen specifieke traditie aandragen als uitgangspunt.

Het valt echter op dat in veel paragrafen van hoofdstuk 1 en 7 de abrahamitische religies, specifiek het christendom, als vertrekpunt worden gebruikt, zonder dat deze keuze wordt toegelicht. Om in te gaan op de menselijke neiging om het goddelijke te vinden in zingeving, wordt bijvoorbeeld in 'Reasons for Belief: Revelation'¹⁰⁸ gesteld dat religieuze gelovigen denken dat God zichzelf openbaart en dat zij Hem, Zijn boodschap en aanwezigheid, kunnen kennen via diverse manieren: visioenen, profetieën, het spreken in tongen, in dromen, in gebed, in sacramenten en in wonderen. Daarbij wordt de opmerking gemaakt dat dit niet de enige manieren zijn om het goddelijke te leren kennen.¹⁰⁹ Alhoewel ik het goed vind om de leerling hier een overzicht te geven van een aantal manieren, ben ik kritisch: de opgenoemde manieren zijn voornamelijk afgeleid van de manier waarop abrahamitische tradities openbaringen conceptualiseren. Dit hangt samen met het feit dat de auteurs nergens reflectie bieden op de manier waarop zij religie, religiositeit en zingeving

¹⁰⁵ De inhoudsopgave van het boek geeft bij section 1 Looking for God het volgende weer: The Nature of Truth - Origins of the World - The Design Argument - The Cosmological Argument - Evolution and Revolution - The Meaning of Life - Reasons for Belief: Revelation - Reasons for Belief: Miracles - Warm-up and Practice Questions - Revision Summary for Section one.

¹⁰⁶ De inhoudsopgave van het boek geeft bij Section 7 Suffering het volgende weer: Cases of Suffering - Suffering: Christianity - Suffering: Judaism - Suffering: Islam - Suffering: Buddhism - Warm-up and Practice Questions - Revision Summary for Section Seven.

¹⁰⁷ Zo wordt op het voorblad het volgende toegelicht: "This all-in-one CGP book is packed with crystal-clear notes covering Buddhism, Christianity, Hinduism, Islam, Judaism and Sikhism *KS3 Religious Education: Complete Revision and Practice*.

¹⁰⁸ Paragraaf 6 van section 1 *KS3 Religious Education: Complete Revision and Practice*, 7-8.

¹⁰⁹ *Ibid.*, 8.

conceptualiseren. Over het algemeen valt op dat de meeste voorbeelden bij de leerstof worden gegeven vanuit een joods-christelijk perspectief.¹¹⁰ De meeste primaire bronnen die worden aangehaald zijn gerelateerd aan christendom, jodendom en islam.¹¹¹

Toch is er ruimte voor niet-religieuze verklaringen van de realiteit. Zo is er bijvoorbeeld speciale aandacht voor een wetenschappelijke perspectief op de thema's die worden behandeld¹¹² en wordt ook aandacht gevestigd op argumenten van niet-gelovigen¹¹³. Deze standpunten worden relatief objectief besproken en behandeld als 'gelijke' van religieuze verklaringen.

5.3.2

In vergelijking met *Perspectief* en *Zinspelen* verwijst de bundel van CGP vaker naar heilige teksten uit de tradities als bron. Vanuit een kritische blik moet daar een opmerking bij worden geplaatst: veelal wordt geput uit dit specifiek type bron, terwijl *Zinspelen* bijvoorbeeld laat zien dat er een breed scala aan bronnen ingezet zou kunnen worden. Ook valt er vanwege de focus op de abrahamitische religies wat te zeggen over de diversiteit in levensbeschouwelijke bronrepresentatie. Het is een goed gegeven dat de methode vaak verwijst naar de oorspronkelijke formulering uit de bron, maar toch is aandacht voor dit domein aanbevelenswaardig (label B). Ik draag enkele voorbeelden aan die deze claims ondersteunen.

De leerling wordt in het eerste hoofdstuk geïntroduceerd tot Genesis 1:1 en Soera 21:30 om toe te lichten dat er diverse interpretaties van scheppingsverhalen bestaan in christendom, jodendom en islam, maar ook hoe deze samengaan met een wetenschappelijk perspectief op de waarheid over de schepping.¹¹⁴ Elders wordt Genesis 2:15 aangehaald als primaire bron die het rentmeesterschap in het christendom ondersteunt. Ook wordt in de paragraaf verwezen naar Soera 51:56 om toe te lichten waarom overgave aan Allah centraal staat in het leven van moslims.¹¹⁵ Tot slot wordt in de bespreking van wonderverhalen verwezen naar Exodus 14 en

¹¹⁰ Bijvoorbeeld de volgende opmerking bij het kader in de paragraaf over openbaringen *ibid.*, 8 : “during prayer or meditation, Charismatic Christian worshippers often believe that they are receiving messages from God” of in de paragraaf over wonderen: “there are many miraculous events described in the Jewish scriptures. Examples include G-d parting the Red Sea for Moses during the flight from Egypt (Exodus 14) and the fall of the walls of Jericho (Joshua 6)” *ibid.*, 9.

¹¹¹ Zie ter illustratie van deze constatering *ibid.*, 103-110.

¹¹² Zie ter illustratie van deze constatering *ibid.*, 4-6.

¹¹³ Zie ter illustratie van deze constatering *ibid.*, 9.

¹¹⁴ *Ibid.*, 2.

¹¹⁵ *Ibid.*, 8.

Jozua 6, maar er is ook een verwijzing naar de Soera 23:14 om te duiden dat het ontstaan van het islamitische heilige boek op zichzelf een wonder is.¹¹⁶

Het tweede hoofdstuk start de bespreking over het thema 'lijden' vanuit een christelijk perspectief: de leerling leert over verschillende Bijbelse voorbeelden die christenen helpen verklaren waarom er lijden in de wereld is.¹¹⁷ Het Bijbelboek Job en het lijdensverhaal van Jezus hebben daarin een centrale plek. De inhoud van de verhalen wordt toegelicht met verwijzing naar Job 1:21 en Marcus 1:34.¹¹⁸ Tot slot wordt er in de paragraaf over het islamitische perspectief op lijden naar twee passages uit de Koran verwezen om aan de hand van een bron te leren over lijden als test om te bepalen of je terug mag keren naar Allah, maar ook om te leren over liefdadigheid als belangrijke waarde binnen de islam.¹¹⁹ Verwijzingen naar heilige boeken worden verrassend genoeg niet gegeven bij het boeddhistische perspectief op het lijden.¹²⁰

5.3.3

De bundel is religiewetenschappelijk in de zin dat deze in de tekstparagrafen en oefenopdrachten systematisch religiositeit ontleedt op basis van bevraging en vergelijking vanuit een kritisch perspectief (label A).

Er wordt bijvoorbeeld gesproken over de manier waarop drie abrahamitische religies – christendom, jodendom en islam – verschillende geloofsvoorstellingen hebben over de schepping.¹²¹ Daarbij worden niet alleen de diverse interpretaties van de geloven met elkaar vergeleken, maar wordt ook aandacht geschonken aan diverse interpretaties binnen de stromingen.¹²² Interessant is dat de religieuze waarheden die worden besproken kritisch worden vergeleken met wetenschappelijke verklaringen om de leerling te stimuleren na te denken over overeenkomsten tussen van elkaar verschillende (of soms zelf tegenovergestelde) standpunten.¹²³ Ook is aan het einde

¹¹⁶ Ibid., 9.

¹¹⁷ Waar eerder alfabetisch werd gewerkt, wordt hier een andere volgorde aangehouden: christendom, jodendom, islam, boeddhisme. Er wordt geen reflectie geboden op het feit dat deze volgorde wordt aangehouden buiten de volgende opmerking: "Since Christianity, Judaism and Islam all teach that God is both good and all-powerful, suffering presents them with a challenge, which they meet in various ways" *ibid.*, 102.

¹¹⁸ Ibid., 103-4.

¹¹⁹ Ibid., 107-8.

¹²⁰ Daarmee rijst de vraag of er bij het samenstellen van de bundel een deskundige op het gebied van het boeddhisme betrokken is geweest.

¹²¹ Ibid., 2.

¹²² Nog een voorbeeld van deze constatering is zichtbaar in de bespreking van het islamitische perspectief op lijden als test, waarin naar Soera 2: 155-156 wordt verwezen. Er is een opmerking van de auteurs bijgevoegd waarin de inhoud wordt vergeleken met de boodschap van het verhaal van Job, *ibid.*, 107.

¹²³ Het blauwe theoriekader dat is ingevoegd stelt het volgende: The Bible says things were created in the following order – the heavens (i.e. space) and Earth, the sea, the atmosphere and land, and then plants, animals and people. This is similar to the

van de vergelijking van scheppingstheorieën van de mens een kritische noot geplaatst.¹²⁴ Daarmee wijzen de auteurs de leerling erop dat concepten vaak door elkaar worden gehaald. Kundig gebruik van concepten is essentieel om de levensbeschouwelijke werkelijkheid van mensen te duiden.

Diverse vraagstukken die een centrale plek hebben binnen levensbeschouwelijke tradities worden geïntroduceerd. Zo wordt in de eerste paragraaf van het hoofdstuk over lijden gesteld dat er slechte dingen zijn in de wereld die bij veel mensen de vraag oproepen waarom die er zijn. “Voor veel religieuze mensen, is de grote vraag: waarom laat God dit gebeuren?”¹²⁵ Vervolgens wordt het ‘lijden’ in twee categorieën ingedeeld.¹²⁶ Vergelijking¹²⁷ vanuit een kritische houding¹²⁸ wordt ook gestimuleerd in opdrachten.

5.3.4

Vanwege structuur en bijgevoegde oefenvragen blinkt de methode uit op het gebied van het aanleren van conceptuele denkvaardigheden (label A), alhoewel daarbij moet worden gezegd dat de invloedssferen van religie in mindere mate worden belicht. Dankzij het feit dat begrippen oranje of blauw gemarkeerd zijn, kunnen leerling en docent in één oogopslag de kernbegrippen herkennen.¹²⁹ Zo worden in de paragraaf over soorten waarheden, vijf typen waarheden uiteengezet en gedefinieerd.¹³⁰ Er wordt gezegd dat religieuze waarheden divers geïnterpreteerd kunnen worden, maar

way scientists believe things appeared. So the timescale is different (millions of year rather than six days), but the general idea is the same”, *ibid.*, 3.

¹²⁴ Zie revision tip in kader *ibid.*, 6: “don’t mistake scientist for atheist.”

¹²⁵ Zie eerste paragraaf van Section 7 – Suffering ‘Causes of Suffering: Suffering can be either Human-made or natural’ *ibid.*, 102. Daarbij moet wel gezegd worden dat bevraging meer structureel kan worden ingezet om de leerling te leren objectieve vraagstellingen te formuleren bij het fenomeen religie. Met kleine aanpassingen zou dit kunnen worden gedaan in de korte introducties bij de paragrafen. De introductie van paragraaf 1 uit section 1 luidt bijvoorbeeld: “Sometimes it’s not as simple as just saying that something is true or false. There are different types of truths, and different people can interpret even the same type of truth in different ways” *ibid.*, 1. ‘Welke verklaringen zijn er over de waarheid en hoe we deze kunnen kennen?’ of een dergelijke vraagvorm zou kunnen worden toegevoegd om systematische bevraging een prominentere plek te geven in de methode.

¹²⁶ Enerzijds wordt gesproken over lijden veroorzaakt door de mens, door crue, zorgeloze acties van mensen, zoals moord, oorlog, verkrachting en marteling, waarbij wordt gesteld dat de persoon die het lijden veroorzaakt vaak in staat is de keuze te maken tussen wat moreel gezien goed of fout is. Anderzijds wordt gesproken over lijden veroorzaakt door de natuur, waarbij er geen schuldige is, zoals ziekte, overstromingen, aardbevingen en orkanen. Toch zijn de auteurs kritisch door te stellen dat recente natuurrampen wellicht deels veroorzaakt zijn door menselijke interventie in de natuurlijke wereld, wat de vraag doet rijzen of dergelijke gebeurtenissen door de mens worden veroorzaakt.

¹²⁷ Zie ter illustratie van deze constatering bijvoorbeeld het revision tip-kader op *ibid.*, 105: “The main ideas [about suffering in Judaism] are the same as in Christianity, so learn them and you’ll know about two topics for the price of one”.

¹²⁸ Zie ter illustratie van deze constatering exam tip-kader *ibid.*, 105: “For example, an answer to a question that asks how a religion explains suffering should be different from an answer about how a religion reacts to suffering”.

¹²⁹ Er zijn ook een glossary en index ingevoegd die bijdragen aan het overzicht van de kerninhouden die de bundel behandelt, zie *ibid.*, 152-6.

¹³⁰ De volgende typen worden geïntroduceerd: aesthetic truth, historical truth, moral truth, scientific truth, religious truth *ibid.*, 1.

ook dat diverse waarheden naast elkaar bestaan.¹³¹ Verderop in de paragraaf wordt ingezoomd op het idee van een religieuze waarheid en gesteld dat er drie manieren zijn om het geloof van mensen in religieuze waarheden te categoriseren: theïsten, atheïsten en agnosten. Deze standpunten worden gedefinieerd aan de hand van onderstreepte signaalwoorden.

Onderaan iedere pagina is een soort kader te vinden waarin soms conclusies worden geformuleerd, soms tips¹³² worden gegeven over de manier waarop de kennis begrepen moet worden en soms opdrachten worden aangeleverd die de leerling kan uitvoeren om de geleerde theorie te oefenen en te herhalen.¹³³ De ‘warm-up and practice questions’ en ‘revision summaries’ in vraagvorm aan het einde van ieder hoofdstuk vergroten deze oefenruimte en leren de leerling doelgericht na te denken over de betekenis en verbanden van de geleerde concepten.¹³⁴ Zodoende leert de leerling hoe conceptuele denkvaardigheden kunnen worden ingezet bij toetsing van het leer materiaal.

Ook krijgt de leerling informatie aangereikt over de invloedssferen van religie, al kan dit meer worden belicht. Zo wordt bijvoorbeeld lijden, dat centraal staat in section 7, gekoppeld aan het bewust handelen tegen armoede binnen de abrahamitische tradities door organisaties als Christian Aid, JCORE, Islamic Aid, en Islamic Relief UK te benoemen, maar hier geen verder vervolg aan te geven in opdrachten.

5.3.5

Het behandelen van een divers spectrum van religiositeit waarbij religie wordt benaderd als fenomeen dat historisch gezien transformeert, is het domein waar de bundel duidelijk niet op mikt (label C). Het feit dat de bundel zichzelf presenteert als gericht op het leren over de zes grootste religieuze tradities¹³⁵ die Engeland kent, verklaart overigens het gebrek aan aandacht voor dit domein.

Toch is er tot op zekere hoogte aandacht voor een ontwikkelingsperspectief op het bestaan van de mens en het menselijk zingeven. Bijvoorbeeld wanneer het boek

¹³¹ Als voorbeeld wordt het christelijke geloof in de schepping aangedragen als iets wat voor alle christenen een religieuze waarheid heeft en voor sommigen ook een historische waarheid bevat, *ibid.*

¹³² “[Y]ou’ll need to be able to explain ideas about creation, including different interpretations within a religion”, *ibid.*, 2.

¹³³ Zie ‘Revision task’ bij paragraaf 5: “For the Design Argument, Cosmological Argument and Evolution, write down the key ideas in each theory, and the reasons why some people agree with them and others disagree” *ibid.*, 8.

¹³⁴ “Explain why charity is important to Muslims”, “Explain how even pleasure can be part of suffering, according to Buddhists”, en “what is the purpose of the eightfold path?” zijn enkele voorbeelden van de open vragen in the Revision Summary van Section 7, *ibid.*, 112.

¹³⁵ Boeddhisme, Christendom, Hindoeïsme, Islam, Jodendom, Sikhisme.

verwijst naar invloeden van denkers als Einstein¹³⁶ en Darwin¹³⁷ of theorieën als de Big Bang,¹³⁸ maar daarbuiten wordt geen aandacht geschonken aan de diversiteit van vroege en hedendaagse levensbeschouwelijke uitingen. Ook lijkt er in het eerste hoofdstuk sprake van te zijn om standpunten die mensen uit de huidige tijd hebben in kaart te brengen, maar daarbij wordt voornamelijk bedoeld op het in kaart brengen van de diverse interpretaties die gelovigen uit verschillende tradities kunnen hebben.

5.3.6

Alhoewel er weinig aandacht is voor vroege noch nieuwe religieuze uitingen, zijn er ruim voldoende aspecten van de lesmethode die bijdragen aan het opdoen van kennis en besef over variatie(s) in (mate van) religiositeit en de manier waarop individuen en groepen geloof (divers) beleven (label A).

Dit is gerelateerd aan de manier waarop de auteurs concepten objectief uiteenzetten en de nuances die zij aanbrengen.¹³⁹ Op informatieve basis worden steeds diverse perspectieven aangeleverd om de thema's in kwestie te bestuderen, waardoor de leerling leert over de diversiteit van persoonlijke levensbeschouwingen.¹⁴⁰ Het taalgebruik onderstreept de diversiteit nogmaals. Waar in *Perspectief* wordt gesproken over "christenen geloven dat",¹⁴¹ is de formulering hier verfijnder: "Many Christians believe that it's when we suffer that we are closest to Jesus".¹⁴²

Tot slot wordt er soms geschreven vanuit een historisch perspectief dat diversiteit en variatie in religiositeit belicht. Bijvoorbeeld in de paragraaf over het joodse perspectief op lijden waarin speciale aandacht wordt gevestigd op het lijden van de joden tijdens de Holocaust.¹⁴³ De leerling leert daarbij de historische feiten van deze verschrikkelijke gebeurtenis, maar leert ook dat joodse mensen divers zijn omgegaan met de spirituele problemen die de Holocaust met zich meebracht. Ter illustratie bieden de auteurs zes

¹³⁶ Ibid., 3.

¹³⁷ Ibid., 5.

¹³⁸ Ibid., 4.

¹³⁹ Zo wordt in de eerste paragraaf van section 1 – The Nature of Truth – een korte inleiding geboden op het begrip 'waarheid'. De inleiding stelt dat er diverse typen waarheden bestaan en mensen hetzelfde type waarheid ook divers kunnen interpreteren, *ibid.*, 1.

¹⁴⁰ Zo wordt bij de bespreking van paragraaf 4 van section 1 - The Cosmological Argument - een belangrijk vooroordeel over religieuze mensen weerlegd door uit te leggen dat het argument vaak wordt gebruikt om het geloof dat goddelijke wezens bestaan, te weerleggen. Volgens de auteurs is het echter zo dat veel gelovigen mensen zowel in het verhaal van de schepping geloven als in het verhaal van de Big Bang-theorie. "They think God could be responsible for the Big Bang and used it, with evolution, as his way of creating the Universe", *Ibid.*

¹⁴¹ *Perspectief* 2thv, 99.

¹⁴² *KS 3 Religious Education: Complete Revision and Practice*, 103.

¹⁴³ *ibid.*, 106.

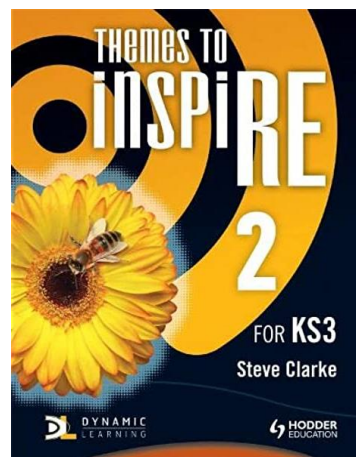
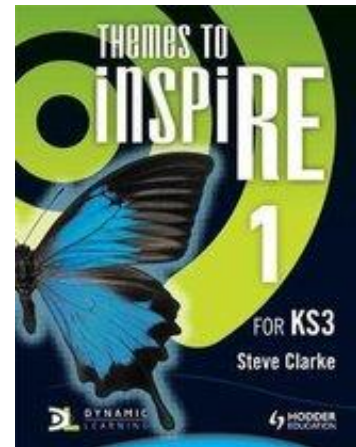
antwoorden die joodse mensen geven om het lijden te verklaren, waardoor de leerling besef opdoet van diverse standpunten die joden hebben over het lijden.

Hoofdstuk 6 – Methode 4: *Themes to InspiRE for KS 3*

Een meer thematisch ingedeelde lesmethode is *Themes to InspiRE KS 3*, uitgegeven door Hodder¹⁴⁴. De methode kent verschillende boeken, waaronder katernen over de zes wereldreligies, maar het zijn de themaboeken die hier worden geanalyseerd.¹⁴⁵

Themes to InspiRE KS3 deel 1 en 2 zijn vergelijkbaar opgebouwd. Beide lesboeken zijn onderverdeeld in drie secties: 1) expressions of faith, 2) beliefs and teachings about meaning and purpose en 3) ethics and values.

Daarnaast bevat ieder boek een glossary en een index. De titel van paragrafen wordt altijd weergegeven in vraagvorm, gericht op een specifiek thema. Paragrafen starten altijd met een gekleurd kader waarin de leerdoelen staan weergegeven, meestal zijn dit er drie en soms vier. Daarnaast zijn informatieve teksten, gekleurde begrippen, afbeeldingen en opdrachten ingevoegd. Opdrachten bestaan uit 'knowledge check' kaders, waarin kerninhouden



worden bevraagd, of 'activities' die doelen op oefenen met de leerstof op verschillende niveaus. Ook is er na elke sectie een 'big assignment', waarin de theorie uit het hoofdstuk samenkomt in een project. Tot slot biedt de methode de mogelijkheid om gebruik te maken van 'Dynamic Learning', een abonnement dat doceren en leren ondersteunt met digitale middelen.¹⁴⁶

In mijn analyse focus ik me op de tweede sectie van de lesboeken. De inhouden van de secties komen overeen met thematiek die ook zichtbaar is in de geanalyseerde hoofdstukken van *Zinspelen* en *Perspectief*.¹⁴⁷

¹⁴⁴ Hodder is onderdeel van de Hachette UK groep, die respectievelijk behoort tot de top 3 grootste uitgeverijen binnen het Verenigd Koninkrijk.

¹⁴⁵ Er zijn in totaal drie delen, maar aangezien ik doel op een vergelijking van Nederlands materiaal voor klas 1 en 2, zal ik hier alleen *Themes to InspiRE 1 KS3* en *Themes to InspiRE 2 KS3* bekijken.

¹⁴⁶ Zoals reeds aangegeven wordt het digitale lesmateriaal niet meegenomen in deze analyse.

¹⁴⁷ In deel 1 van deze methode gaat sectie twee over de volgende thema's: wie ben ik, waar hoor ik, wat is geloof, wat is religie, wat is het goddelijke, wat is leven, het begin en het einde van het universum. In deel 2 van de sectie staan de volgende vragen centraal staan: staan religie en wetenschap in conflict met elkaar, waar komt het leven vandaan, wat denken religieuze mensen over evolutie, zijn mensen speciaal, is er een doel in het leven, wat is de dood, wat is de ziel en wat is reïncarnatie?

6.4.1

Lesmateriaal dat vanuit een neutraal en waarde vrij perspectief bestudering van religie faciliteert, is essentieel om religiewetenschappelijk levensbeschouwelijk onderwijs te bewerkstelligen. Alhoewel de methode *Themes to InspiRE* vanuit een relatief onpartijdige optiek diverse levensbeschouwelijke uitingen lijkt te introduceren bij de leerling, blijkt er ook in deze methode sprake te zijn van een vertekende representatie van religieuze uitingen in de informatieve tekst en bijgevoegde opdrachten. De abrahamitische godsdiensten, specifiek het christendom, genieten speciale aandacht, maar de reden daarvan geven de auteurs niet (label B).

Zo worden in de eerste vier paragrafen van het hoofdstuk in deel 1 voornamelijk christelijke voorbeelden aangedragen bij de theorie.¹⁴⁸ In de hierop volgende paragraaf – Who or what is God? – leert de leerling in korte kaders hoe gelovigen van de zes wereldreligies zich in verbinding stellen met het goddelijke, waarbij de volgorde als volgt is: christendom – jodendom – islam – boeddhisme – sikhisme – hindoeïsme.¹⁴⁹ Wat naast de volgorde opvalt, is het feit dat er in de kaders van de abrahamitische religies kernbegrippen zijn gemarkeerd, waar dit bij de bespreking van de Oosterse religies niet het geval is.¹⁵⁰ De bijgevoegde opdrachten richten zich daarnaast alleen op het oefenen met de theorie die is gegeven in de kaders van de abrahamitische religies.

Ook in deel 2 krijgt het christelijke perspectief op levensbeschouwelijke zaken meer aandacht. De vijfde paragraaf van hoofdstuk 2, waarin het doel van het leven inzichtelijk wordt gemaakt, illustreert dit. De auteurs beginnen vanuit het christendom, waarbij naast een informatieve tekst ook een afbeelding weergegeven wordt van Jezus' Hemelvaart.¹⁵¹ De perspectieven van de andere wereldreligies worden ook geschetst in kaders met vergelijkbare hoeveelheid tekst, maar daarbij zijn geen afbeeldingen weergegeven.¹⁵² Wel worden passages uit de heilige werken¹⁵³

¹⁴⁸ Zo leert de leerling bij bespreking van de vraag 'What is faith?' over 'geloof' als iets waarbij je ervan uitgaat dat iets wél of niet bestaat. Ook wordt gesteld dat geloof gerelateerd is aan handelen. In een activiteit wordt de leerling geïntroduceerd tot een passage uit de Bijbel en vraagt naar de betekenis die zij zou kunnen hebben. Er wordt niet gezegd waar de passage te vinden is, *Themes to InspiRE* 1 KS3, 37.

¹⁴⁹ *Themes to InspiRE* 1 KS3, 42-3.

¹⁵⁰ Met uitzondering van het boeddhisme-kader, *ibid.*, 43.

¹⁵¹ *Themes to InspiRE* 2 KS3, 46.

¹⁵² Het boeddhisme lijkt een uitzondering: er is een afbeelding van een standbeeld van de verlichte Boeddha, maar dit lijkt meer opvulling dan aanvulling zoals bij de invoering van christelijke afbeeldingen het geval is. Ik vraag me af waarom er niet is gekozen om een vergelijkbaardere afbeelding in te voegen bij het boeddhisme (en bij de andere religieuze kaders), zoals een illustratie van de weg die Boeddha aflegde om zijn verlichting te bereiken.

¹⁵³ Er wordt verwezen naar de Bijbel, Talmud, Hadith, Upanishads, Boeddha en een uitspraak van Guru Granth Sahib om de geloofsinhouden in kaart te brengen, *ibid.*, 46-8.

aangeleverd bij iedere religie, maar opvallend is dat alleen bij de Bijbelpassage wordt benoemd om welke passage het precies gaat.¹⁵⁴ Bij de overige bronnen wordt enkel het boek/de persoon genoemd en wordt geen specificatie gegeven.

6.4.2

Themes to InspiRE gebruikt een veelvoud aan bronnen en bronsoorten om nadere bestudering van religie te stimuleren. Zowel bij het lezen van de teksten als bij het maken van de opdrachten worden bronnen om de theorie te contextualiseren en te duiden geïntroduceerd¹⁵⁵ (label A). Dat er speciale aandacht is voor bronrepresentatie betekent niet dat er geen verbeteringen mogelijk zijn.

De meeste bronnen die worden geïntroduceerd, zijn delen uit heilige boeken.¹⁵⁶ Zo wordt in de bespreking van de vraag of mensen speciaal zijn (ten opzichte van dieren) inzichtelijk gemaakt hoe de Boeddha stelde dat mensen uniek of zeldzaam zijn aan de hand van Majjhima Nikaya 129.¹⁵⁷ De leerling moet vervolgens in een opdracht aan de hand van de korte tekst uitleggen wat er wordt gezegd over de verschillen tussen mensen en dieren in het boeddhisme. Het valt op dat niet wordt toegelicht wat de Majjhima Nikaya is.¹⁵⁸ Ook is hierboven al benoemd dat er soms gegevens ontbreken in het verwijzen; zo wordt vaak benoemd uit welke bron een tekst komt, maar niet waar in de bron deze tekst te vinden is.¹⁵⁹

Verwijzingen naar de heilige werken van de religies zijn ook gerelateerd aan kennis over de talen waarin deze geschreven zijn. In het bespreken van de vraag wat de ziel is, wordt bijvoorbeeld verwezen naar de Joodse termen *Nephesh* (“a living being that has blood”), afgeleid van de term *naphash* (“adem”). Daarmee leert de leerling hoe taal gebruikt wordt om geloofsvoorstellingen te uiten: God zou de mensen hebben gemaakt door hen lucht in te blazen. Hetzelfde geldt voor de term *atman* (hindoeïsme). Bij de islam wordt verwezen naar de Hadith: “the inhabitants of Paradise are hairless, beardless and have black eyes, their youth does not pass away and their garments do

¹⁵⁴ Johannes 3:16 in dit geval, zie *ibid.*, 46.

¹⁵⁵ Deze constatering wordt bijvoorbeeld geïllustreerd in paragraaf 2.5 – Is there a purpose to life? – waarin de leerling wordt geïntroduceerd tot hoofdstuk 8 van de Lotus Sutra en de leerling bij ‘activity c’ de theorie en de bron moet raadplegen om de volgende vraag te beantwoorden: “What does the Buddhist story on this page say about the meaning and purpose of life from a Buddhist point of view?”, *ibid.*, 49.

¹⁵⁶ Zie bijvoorbeeld verwijzingen naar Bhagavad Gita 2.2, Dhammapada 220, Guru Granth Sahib, 154 in *ibid.*, 54.

¹⁵⁷ *Ibid.*, 44.

¹⁵⁸ Nadere toelichting is wenselijk. Een korte opmerking hierover kan leerlingen leren over de bronnen die belangrijk zijn binnen het boeddhisme.

¹⁵⁹ *Ibid.*, 46-7.

not wear out” en in een opdracht wordt de leerling uitgenodigd Soera 76:11-22 en 47:15 te lezen om de hemel als geschetst in deze passages af te beelden.¹⁶⁰

Ook worden beeldende bronnen veel ingezet om de leerling te leren werken met kernconcepten, zeker in vergelijking met de andere methodes in deze analyse.¹⁶¹ Daarbij zijn overigens niet alle bronnen direct gerelateerd aan de bekende religieuze levensbeschouwingen. In het duiden van de religiositeit van Europa worden er statistieken aangedragen van de *Encyclopedia Britannica*¹⁶² en in het bespreken van evolutie verwezen naar uitspraken uit Darwins *Origin of Species*.¹⁶³ Ook wordt er verwezen naar een deel van een artikel van de *Education Guardian*, waaruit de leerling kan opmaken dat er spanningen zijn over het wel of niet integreren van de theorie van creationisme bij bespreking van wetenschappelijke theorieën.¹⁶⁴

6.4.3

De structuur en vormgeving van de methode bevorderen het systematisch bevragen en vergelijken van de religieuze realiteit vanuit een kritische houding (label A). Het feit dat veel paragrafen een specifieke vraag centraal stellen en iedere paragraaf start met een kader waarin de leerdoelen inzichtelijk worden gemaakt voor de leerling, is daarvan de basis. Niet alleen de auteurs geven richting aan het bevragen van levensbeschouwelijke zaken; de leerling wordt ook zelf aangespoord na te denken over de manier waarop kritische bevraging kan plaatsvinden.¹⁶⁵

Op meerdere plekken in de boeken lijken de auteurs bewust te hebben gekozen voor een vergelijkend perspectief. In teksten over het goddelijke worden bijvoorbeeld zes religies op een vergelijkende manier behandeld door kernaspecten van het geloof te introduceren. De bijbehorende activiteiten stimuleren de leerling om zich het vergelijkende perspectief eigen te maken en bieden daar soms concrete modellen

¹⁶⁰ Zie *ibid.*, 52-3.

¹⁶¹ In het behandelen van een boeddhistisch perspectief op het leven wordt bijvoorbeeld verwezen naar een afbeelding van *the wheel of life*. De leerling wordt door middel van vragen in ‘activity b’ gestimuleerd het wiel te bestuderen en op zoek te gaan naar zaken die reeds zijn besproken bij het boeddhisme: boosheid, gretigheid, geluk, lijden, geboorte, dood. Zie *Themes to InspiRE 1 KS3*, 46.

¹⁶² *Ibid.*, 40.

¹⁶³ *Themes to InspiRE 2 KS3*, 38-9.

¹⁶⁴ Zo leest hij daarin bijvoorbeeld dat de Raad van Europa zich tegen het leren van creationisme als wetenschappelijke discipline op scholen heeft uitgesproken. De bijbehorende opdrachten helpen de leerling om stapsgewijs uit te pluizen welke partijen er tegenover elkaar staan in het debat, welke argumenten zij zouden kunnen hebben en bevrageert vervolgens de leerling naar zijn mening. Zie *Themes to InspiRE 1 KS 3*, 51.

¹⁶⁵ Deze constatering wordt bijvoorbeeld geïllustreerd in ‘activity c’ in *Themes to InspiRE 2 KS3*, 50: “What sort of evidence would be needed to show that human beings are reincarnated or reborn?”

voor.¹⁶⁶ Later wordt de leerling uitgedaagd om zelf dergelijke modellen te ontwerpen en toe te passen.¹⁶⁷ Bij het vergelijkend werken leert de leerling ook over diverse dimensies van religie en soorten bronnen waarop vergelijking kan berusten, van geloofsinhouden¹⁶⁸ tot verhalen¹⁶⁹ en statistieken.¹⁷⁰ Gezegd moet worden dat vergelijking niet enkel gericht is op religieuze levensbeschouwelijke uitingen. Sterker nog; de auteurs vergemakkelijken het vergelijken van religieuze en niet-religieuze standpunten vanuit een neutrale houding.¹⁷¹

6.4.4

Waarin de methode excelleert, is de manier waarop het de leerling handvatten aanreikt om zich conceptuele denkvaardigheden eigen te maken (label A). Kernconcepten worden op een overzichtelijke manier gemarkeerd weergegeven in de tekst en helder toegelicht.¹⁷² Daarnaast zorgt het feit dat iedere paragraaf leerdoelgericht is ingericht ervoor dat de belangrijkste leerstof duidelijk kan worden herkend door leerling en docent. Dit wordt versterkt door de ‘knowledge check’-kaders die bij iedere paragraaf zijn ingevoegd. In veel vragen bij de kaders wordt de leerling gevraagd de betekenis van de geïntroduceerde kernconcepten in eigen woorden weer te geven.

In de paragraaf waarin de leerling leert over wat het begrip ‘religie’ inhoudt, wordt bijvoorbeeld verteld over het theoretische model van Ninian Smart om zeven dimensies van religie te onderscheiden. In het ‘knowledge check’-kader moet de leerling vervolgens de theorie toepassen door voorbeelden uit diverse tradities te

¹⁶⁶ Zo wordt de leerling bij een ‘knowledge’-box in paragraaf 2.4 ‘What is religion?’ geïntroduceerd tot een schematische benadering die kan bijdragen aan het aanleren van vergelijking, *Themes to InspiRE* 1 KS3, 38

¹⁶⁷ Bijvoorbeeld in ‘activity c’ in paragraaf 2.7 What is the Soul? *Themes to InspiRE* 2 KS3, 53: “Find out more about Christian and Hindu views on the soul. Draw up a chart showing similarities and differences in their thinking. Try to find quotations to back up your conclusions”, of ‘The Big Assignment’ van *Themes to InspiRE* 1 KS3, 56-7. Overigens stimuleren dergelijke oefeningen niet enkel het vergelijkend denken van de leerling, maar leert hij ook werken vanuit een kritische houding waarbij bewijs wordt geleverd voor inzichten en dit kundig wordt gepresenteerd.

¹⁶⁸ Bijvoorbeeld in ‘activity c’ van paragraaf 2.5 ‘Who or what is God?’, waarbij de leerling bij de theorie over de abrahamitische religies overeenkomstige ideeën tussen de religies moet benoemen en beschrijven wat het unieke aspect aan elke religie is. Ook moet de leerling nadenken over de verschillende manieren waarop de religies het goddelijke benoemen. Daarbij wordt gezegd dat de leerling zelf onderzoek moet uitvoeren. Zie *ibid.*, 42-3.

¹⁶⁹ In paragraaf 2.2 ‘Where did life come from?’ wordt de leerling geïntroduceerd tot een passage uit Genesis en een passage uit Soera 21. De leerling moet daarbij overeenkomsten tussen de passages noemen, maar ook de geïntroduceerde concepten van de paragraaf vergelijken met de inhoud van de tekst. Zie *Themes to InspiRE* 2 KS3, 37.

¹⁷⁰ Bij ‘activity b’ van paragraaf 2.5 ‘Who or what is God?’ moet de leerling bijvoorbeeld aan de hand van statistieken over religiositeit duiden in hoeverre de religiositeit van Engeland gerelateerd is aan de religiositeit van andere Europese landen. Daarbij moeten overeenkomsten en verschillen in kaart worden gebracht, maar wordt er ook gevraagd naar wat de leerling verrassend vindt aan de statistiek. Zie *Themes to InspiRE* 1 KS3, 41-2.

¹⁷¹ Zie bijvoorbeeld ‘activity a’ in paragraaf 2.7 ‘Did the universe have a beginning?’: “Find out more details about the origin of the universe. What do they [the different viewpoints] agree about? What differences are there?”, *Themes to InspiRE* 1 KS3, 49.

¹⁷² Zie ter illustratie van deze constatering bijvoorbeeld de manier waarop de leerling leert over de betekenis van de begrippen ‘omniscient’, ‘omnipotent’, ‘omnipresent’, ‘omnibenevolent’, ‘immaterial’ en ‘infinite’ om te leren hoe gelovigen het goddelijke duiden in *Themes to InspiRE* 1 KS3, 41.

schematiseren. In activiteiten moet de leerling ook zelf religieuze voorbeelden opzoeken en toevoegen aan het match-schema¹⁷³, maar ook in groepen nadenken over de manier waarop zij, aan de hand van het geleerde, religie definiëren en hun antwoorden met elkaar vergelijken om tot een gedeeld begrip van de term te komen. Tot slot wordt in ‘activity a’ de leerling aangespoord om na te denken welke dimensies van religie uitdagingen met zich kunnen meebrengen in de Britse context, waardoor de leerling leert nadenken over de invloedssferen van religie in de eigen context. Dit laatste wordt ook mogelijk gemaakt door ingevoegd beeldmateriaal¹⁷⁴ en de specifieke casussen¹⁷⁵ die worden aangeleverd. Toch valt uit sommige kenniskaders en uit andere opdrachten op te maken dat kwalificatie niet het enige doel lijkt te zijn van de auteurs: sommige opdrachten lijken voornamelijk gericht op socialisatie en subjectificatie.¹⁷⁶

6.4.5

Alhoewel er aandacht is voor het weergeven van diverse levensbeschouwelijke standpunten van mensen in de huidige tijd,¹⁷⁷ lijkt dit minder het geval te zijn voor wat betreft vroegere levensbeschouwelijke uitingen. Dit kan men constateren op basis van bestudering van section 2 uit deel 1 van de methode. Wie section 2 van deel 2 bekijkt, denkt daar anders over. Wegens de disbalans in het representeren van het bovengenoemde domein stel ik dat er meer speciale aandacht moet zijn om zowel vroege als hedendaagse uitingen van religie in ieder hoofdstuk te behandelen (label B).¹⁷⁸

In eerste instantie valt in deel 2 ook op dat er veel hedendaagse¹⁷⁹ uitingen van religie worden behandeld. Er blijkt echter ook beperkte ruimte te zijn gemaakt om vroegere uitingen van religie te behandelen. Zo wordt in paragraaf 2.6 ‘What is death?’

¹⁷³ Waarin leerlingen kernconcepten moeten koppelen aan religieuze tradities.

¹⁷⁴ Zie bijvoorbeeld paragraaf 2.7 ‘Did the universe have a beginning?’ waar een afbeelding van het schilderij *The Ancient of Days* door William Blake met korte omschrijving laat zien hoe religieuze waarheden een rol spelen in kunstuitingen, *Themes to InspiRE 1 KS3*, 48-9.

¹⁷⁵ ‘The big assignment’ introduceert de leerling bijvoorbeeld tot de volgende casus: “The Royal Society is an organisation whose members are leading scientists in Britain and abroad. They are concerned that religion and science seem to be in conflict. Imagine that they have asked you to write a report on religious beliefs and teachings about scientific issues. Your report will consist of information about the teachings, and a letter to the Society outlining your views on whether science and religion are in conflict.” in *Themes to InspiRE 2 KS3*, 56-7.

¹⁷⁶ Zie ter illustratie van deze constatering bijvoorbeeld ‘activity a’ in *Themes to InspiRE 1 KS3*, 35 en ‘activity d’ in *Themes to InspiRE 2 KS3*, 49.

¹⁷⁷ Zie ter illustratie paragraaf 2.3 ‘What is faith?’ in *Themes to InspiRE 1*, 36-7.

¹⁷⁸ Daarbij erken ik wel dat het zou kunnen dat de auteurs in section 2 van deel 1 er bewust voor hebben gekozen om hedendaagse levensbeschouwelijke uitingen centraal te stellen. Indien dit inderdaad het geval is, zou een opmerking hierover welgeplaatst zijn.

¹⁷⁹ Zie ter illustratie paragraaf 2.1 ‘Are religion and science in conflict?’ in *Themes to InspiRE 2 KS3*, 32-3.

gesproken over wat bekende schrijvers uit de geschiedenis hebben geschreven over het thema en terugverwezen naar Egyptenaren die een tombe dragen. Daarbij wordt de volgende omschrijving geboden: “The nobles of ancient Egypt filled their tombs with statues of their servants, to work for them in the afterlife. These servants are providing food for their dead master”.¹⁸⁰ Het stukje geeft inzage in vroege religieuze uitingen van geloof en daarmee wordt er recht gedaan aan diversiteit van religiositeit vanuit een historisch perspectief. In de volgende paragraaf over de ziel wordt aandacht gevestigd op de manier waarop de Oude Grieken de ziel zagen als een onzichtbaar onderdeel van het menselijk wezen dat na de dood voortleeft in een ander lichaam.¹⁸¹ Ook is er aandacht voor het feit dat religies niet op zichzelf bestaan, maar met elkaar ‘interacteren’ door de tijd heen, aangezien de auteurs de Griekse invloed op het christendom bespreken.

6.4.6

Alhoewel de leerling in *Themes to InspiRE* besef kan opdoen van diversiteit in geloofsbeleving en variaties in mate van religiositeit, lijkt kennis gerelateerd aan dit domein mijns inziens veeleer oppervlakkig dan verdiepend qua karakter (label B). Ik demonstreer dat aan de hand van een aantal voorbeelden.

In paragraaf 2.4 ‘What is religion?’ wordt religie gedefinieerd aan de hand van zeven dimensies. Er wordt beschreven dat verschillende dimensies van religie anders kunnen worden benadrukt, afhankelijk van de levensbeschouwelijke groep in kwestie.¹⁸² Dergelijke kennis draagt bij aan besef van variaties tussen en binnen groepen, maar de voorbeelden verwijzen vooral naar sociale groepen, zoals een voetbalteam, in plaats van naar de wijze waarop dit zichtbaar is in de manier waarop levensbeschouwelijke tradities zich presenteren.

In paragraaf 2.7 ‘Will the universe have an end?’ mag de leerling een afsluitend artikel schrijven waarin de volgende vraag centraal staat: “how can religious people believe science?”.¹⁸³ Daarbij wordt een opmerking toegevoegd die kan bijdragen aan besef van interne diversiteit in groepen: “You will need to take into account the fact that not all people of the same faith agree about its teachings”. Dit staat teveel verborgen,

¹⁸⁰ *Themes to InspiRE* 2 KS3, 51.

¹⁸¹ *Ibid.*, 52.

¹⁸² *Themes to InspiRE* 1 KS3, 38.

¹⁸³ ‘Activity d’ in *ibid.*, 55.

waardoor je je kunt afvragen of besef en kennis van diversiteit en variatie in geloofsbeleving ook echt worden opgedaan.

Tot slot wordt in de bespreking van de vraag of er een doel is in het leven bij paragraaf 2.5 niet alleen aandacht geschonken aan diverse religieuze perspectieven, maar is er ook ruimte genomen om toe te lichten dat ook niet-religieuzen geloven dat ieder mens zelf zin moet geven aan het leven – “something to live for, to make the world a better place”.¹⁸⁴ Hoe mensen dat doen, blijft echter onbeantwoord. Door hier dieper op in te gaan, zijn er kansen om het domein te versterken.

¹⁸⁴ *Themes to InspiRE 2* KS3, 48.

Hoofdstuk 7 - Conclusie & Debat

Conclusie

Alhoewel blijkt dat in iedere methode aandacht is om de zes domeinen van een religiewetenschappelijke benadering te behandelen, heeft de analyse inzichtelijk gemaakt dat er nog verbeteringen mogelijk zijn voor zowel Engelse als Nederlandse lesmethoden op basis van de zes domeinen, correct is. Gezien het feit dat de Engelse geselecteerde methoden meer bijzondere aandacht¹⁸⁵ hebben voor de zes domeinen van de religiewetenschappelijke 'checklist' dan de Nederlandse selectie, lijkt mijn hypothese te kloppen.¹⁸⁶ Daarbij dient wel gezegd te worden dat het beeld genuanceerder is wanneer gekeken wordt naar de specifieke methoden per domein.

Voor bijna alle methodes geldt dat domein 1 het waarborgen van een neutrale en waarde vrije studie van religie, een belangrijk punt is dat versterking behoeft. Ondanks het feit dat de auteurs door middel van taalgebruik de indruk wekken neutraal te zijn, is de oververtegenwoordiging van abrahamitische religies in de methoden, met name van het christendom, onmogelijk over het hoofd te zien. Daarbij is *Zinspelen*, waar de auteurs duidelijk hebben geïnvesteerd in het verantwoorden van gemaakte keuzes in het representeren van levensbeschouwelijke uitingen, een uitzondering.¹⁸⁷

In mijn hypothese heb ik gesteld dat ik verwachtte dat domein 3 en 4 speciale aandacht zouden genieten van Engelse methodemakers. Het valt op dat deze domeinen in *Zinspelen*, *KS3 Religious Education* en *Themes to InspiRE* veel beter uit de verf komen dan in *Perspectief*. De leerling krijgt in de eerst genoemde methoden meer theoretische en praktische handvatten aangereikt om religie te benaderen op basis van systematische bevraging en vergelijking vanuit een kritische houding en leert met de methode de kernconcepten en invloedssferen kennen aan de hand waarvan hij zich conceptuele denkvaardigheden eigen kan maken. Deze kwaliteiten zijn veelal gerelateerd aan de structuur en vormgeving van teksten en opdrachten. Gerelateerd aan de vormgeving is overigens ook het feit dat *Zinspelen* en *Themes to InspiRE* op

¹⁸⁵ Bijlage 3 t/m 4 bieden een overzicht van methodescores per domein. Label A is respectievelijk vaker toegewezen aan de Britse methoden.

¹⁸⁶ In ieder geval voor het door mij geselecteerde analyse-materiaal.

¹⁸⁷ Door de unieke reflecterende insteek van *Zinspelen* lijkt mijn hypothese dat Engelse methoden minder neutraal blijken te kloppen te kloppen. Echter is het zo dat de andere Nederlandse methode - *Perspectief* - op zichzelf deze claim niet waarmaakt.

gebied van brongebruik veelzijdiger blijken dan *Perspectief* en *KS 3 Religious Education*.

Zoals verwacht, bieden de methoden niet allemaal speciale aandacht voor domein 5, gericht op het weergeven van een historisch divers spectrum van religiositeit, en domein 6, gericht op het opdoen van kennis over variaties in religiositeit. *Zinspelen* blijkt als enige methode de leerling historisch besef aan te leren over de ontwikkeling van religie als fenomeen, waarbij de leerling leert over de manier waarop hedendaagse uitingen van religie gerelateerd zijn aan levensbeschouwelijke uitingen uit het verleden. *Perspectief* en *Themes to InspiRE* belichten dit domein enigszins, maar bieden het zo weinig ruimte dat er niet gesteld kan worden dat er speciale aandacht is voor dit domein. De bundel *KS3 Religious Education* heeft geen aandacht voor dit domein, maar biedt wel ruimte om te leren over diversiteit in geloofsbeleving en variaties in religiositeit, terwijl de andere methoden daar minder ruimte voor bieden.

Ik ben van mening dat de bovengenoemde domeinen niet op zichzelf aanwezig kunnen zijn in een lesmethode. Daarmee wil ik zeggen dat het lezen van een tekst of het maken van een opdracht niet automatisch religiewetenschappelijk begrip bij leerlingen aankweekt. Wél denk ik dat het een basis biedt van waaruit een opgeleid docent zijn pedagogisch en didactisch handelen kan inrichten om meer religiewetenschappelijk onderwijs te verzorgen.¹⁸⁸

Vervolgonderzoek

Voor deze analyse is een kleine selectie samengesteld uit de vier lesmethoden.¹⁸⁹ Om meer bindende conclusies te bieden over de religiewetenschappelijke kwaliteit van de methoden, zou de selectie kunnen worden uitgebreid met een groter aantal hoofdstukken. Wellicht komen bepaalde domeinen beter of slechter naar voren in andere hoofdstukken.¹⁹⁰

Daarnaast is het belangrijk om te bedenken dat er in zowel Nederland als Engeland geen nationaal curriculum is en dus lokale partijen¹⁹¹ tot nu toe de inhoud van het

¹⁸⁸ Zo kunnen bijvoorbeeld religiewetenschappelijke leerdoelen beter worden geformuleerd en leeractiviteiten, maar ook evaluatie/toetsing adequater worden ontworpen om *constructive alignment* (term van Biggs & Tang 2011) te realiseren. In de analyse hoofdstukken 3 tot en met 6 heb ik bijvoorbeeld ook enkele aanbevelingen gedaan om de domeinen te versterken op basis van specifieke delen uit de methodes.

¹⁸⁹ Waarbij delen van de lesmethoden zijn geanalyseerd.

¹⁹⁰ Desalniettemin biedt mijn 'checklist' als meetinstrument handvatten om meer objectieve inzichten te vergaren over de religiewetenschappelijke kwaliteit van lesmethoden.

¹⁹¹ In Engeland aan de hand van de Agreed Syllabi samengesteld door aangewezen lokale onderwijsautoriteiten: Standing Advisory Councils for Religious Education (SACRE's). Alberts (2010) stelt dat deze organisatie laat zien hoe samenwerking

vak bepalen, hoewel er aanzetten zijn gedaan om nationale kaders te schetsen. We moeten dus ook beseffen dat het analyseren van (geselecteerde) methoden niet perse de gehele onderwijspraktijk dekt: uit onderzoek blijkt dat de meest gebruikte methode door Nederlandse GL-docenten toch een 'eigen methode' betreft (Bertram-Troost & Visser, 13). In de UK zijn er Agreed Syllabi, maar het laatste Ofsted-inspectierapport¹⁹² laat zien dat kwaliteit en kwantiteit van RE nog niet altijd gegarandeerd kan worden.¹⁹³ Volgens CoRE¹⁹⁴ is er zelfs een verplicht normatief National Entitlement-project nodig om ervoor te zorgen dat het niet 'erger' wordt (CoRE 2018, 3). Er is echter veel kritiek gegeven op dit concept (ISRSA¹⁹⁵ 2022, 5). Een vergelijkbare situatie zien we in Nederland, waar LERVO druk bezig is om een basiscurriculum GL¹⁹⁶ vorm te geven, maar er is tot dusver weinig van grond gekomen. Er moet onderzoek worden gedaan om in kaart te brengen welke methoden er anno 2023 in de klas worden gebruikt. Aan de hand van deze resultaten kunnen nieuwe lesmethodeonderzoeken worden gestart die nuttig kunnen zijn voor docenten die met (delen van) de methode werken of overwegen de methode te integreren in hun onderwijs. Maar ook voor methodemakers en uitgeverijen ligt hier winst, gezien lesmethodeonderzoek inzage geeft in domeinen die versterkt kunnen worden bij het uitgeven van nieuwe edities of een basis kan bieden voor het ontwerpen van een nieuwe methode die inspeelt op de vraag naar religiewetenschappelijk lesmateriaal.

tussen instanties van religie en onderwijs geïnstitutionaliseerd is op lokaal en nationaal niveau (Alberts 2010, 277). In Nederland is dit anders; daar wordt voorgesteld om te werken aan de hand van richtlijnen van partijen als LERVO, maar GL-onderwijs wordt voornamelijk ingericht op basis van verantwoording door individuele docenten.

¹⁹² Ofsted staat voor Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. Het orgaan inspecteert onderwijsinstanties in Engeland.

¹⁹³ Zie 'Conclusion' in: Ofsted (2021) 'Research Review Series: Religious Education', <https://www.gov.uk/government/publications/research-review-series-religious-education/research-review-series-religious-education#print-or-save-to-pdf>, geraadpleegd op 10 juni 2023.

¹⁹⁴ Commission on Religious Education, zie: <https://www.commissiononre.org.uk/>.

¹⁹⁵ Independent Schools Religious Studies Association, zie: <https://isrsa.co.uk/>, geraadpleegd op 10 juni 2023.

¹⁹⁶ Zie Davidsen, M. (2020) "Voorstel Basiscurriculum Levensbeschouwing en Religie" in: *Narhex: Tijdschrift voor Levensbeschouwing en Educatie* 20-4: 15-26.

Literatuuroverzicht

Alberts, W. (2010) 'The Academic Study of Religions and Integrative Religious Education in Europe' *British Journal of Religious Education* 32-3: 275-290.

Avest, ter I., G. Bertram-Troost, A. van Laar, S. Miedema & C Bakker (2008), "Religious Education in School" in: "Religion in the Educational Lifeworld of Students: Results of a Dutch Qualitative Study" in: Knauth, T., D. Jozsa, G. Bertram-Troost & J. Ipgrave (eds.) *Encountering Religious Pluralism in School and Society: A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe* Münster: Waxman, 83-106.

Bertram-Troost, G. & T. Visser (2017) "Hoe Kijken de Docenten tegen hun Vak Aan?" in: *Godsdienst/levensbeschouwing, Wat Is Dat Voor Vak? Docenten Godsdienst/levensbeschouwing over Zichzelf en hun Vak, Nu en in de Toekomst: Onderzoeksrapport Grootschalig Empirisch Onderzoek naar het Vak Godsdienst/levensbeschouwing* Woerden, 24-30.

Biesta, G. (2020) "Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited" *Educational Theory* 70-1: 89-103

Biggs, J., & C. Tang (2011) *Teaching for Quality Learning at University* UK, Open University Press.

Brokerhof, D., H. van Halm & M. Bron (2012) *Perspectief 1thv leeropdrachtboek* Amersfoort, ThiemeMeulenhoff.

Brokerhof, D., H. van Halm & M. Bron (2013) *Perspectief 2thv leeropdrachtboek* Amersfoort, ThiemeMeulenhoff.

CoRE (2018) *Final Report Religion and Worldviews: the Way Forward A National Plan for RE* 1-47, <https://www.commissiononre.org.uk/final-report-religion-and-worldviews-the-way-forward-a-national-plan-for-re/>, geraadpleegd op 10 juni 2023.

Clarke, S. (2011) *Themes to InspiRE 1 KS3* Londen, Hodder Education.

Clarke, S. (2012) *Themes to InspiRE 2 KS3* Londen, Hodder Education.

Davie, G. (2006) "Religion in Europe in the 21st Century: The Factors to Take into Account" *European Journal of Sociology* Cambridge, Cambridge University Press 47-2: 271-296.

Davidson M. (2018) "Het Begrip Religie: Over het Religiewetenschappelijke Definitiedebat en zijn Implicaties voor het Voortgezet Onderwijs" in: Narthex: Tijdschrift voor Levensbeschouwing en Educatie 18-4: 58-64.

Davidson, M. (2020) "Religiewetenschappelijke Vakdidactiek", in: van Dijk-Groeneboer, M. (red.) *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing & Religie* Expertisecentrum LERVO, 288-299.

Davidson, M. (2020) "Voorstel Basiscurriculum Levensbeschouwing en Religie" in: *Narthex: Tijdschrift voor Levensbeschouwing en Educatie* 20-4: 15-26.

Davidson, M. (2021) "Goed Onderwijs Gaat uit van Vragen" in: *Narthex: Tijdschrift voor Levensbeschouwing en Educatie* 21-2: 48-54.

Desimpelaere (2010-11) "Levensbeschouwelijk Onderwijs in Engeland, Nederland en Vlaanderen: een Vergelijkende Studie naar de Evolutie van het Levensbeschouwelijk Onderwijs" *Master Moraalwetenschappen* aan de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte van de Universiteit Gent.

Glock, C. Y. & R. Stark (1965) *Religion and Society in Tension* Chicago, Rand McNally in: Vermeer, P. (2019) "Nog Even het Begrip Religie" *Narthex: Tijdschrift voor Levensbeschouwing en Educatie* 19-3: 63-66.

Grimmitt, M. (2000a) "Contemporary Pedagogies of Religious Education: What are They?" in: *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE UK*, McCrimmon Publishing Co LTD, 24-52.

Grimmitt, M. (2000b) "Introduction: The Captivity and Liberation of Religious Education and the Meaning and Significance of Pedagogy" in: *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE UK*, McCrimmon Publishing Co LTD, 7-23.

Iersel, van J. (2008) *Zinspelen deel 1 Leerboek Spelregels* Damon.

Iersel, van J. (2008) *Zinspelen deel 1 Werkboek Spelregels* Damon.

Iersel, van J. (2009) *Zinspelen deel 2 Leerboek Spoorzoeken* Damon.

Iersel, van J. (2009) *Zinspelen deel 2 Werkboek Spoorzoeken* Damon.

ISRSA (2022) *Religion and Worldviews (Weltanschauung)* 1-10, <https://isrsa.co.uk/wp-content/uploads/2022/06/ISRSA-Report-Religion-and-Worldviews-LowRes.pdf>, geraadpleegd op 9 juni 2023.

Jackson, R. (2019a) "Religious Education and the Arts of Interpretation Revisited" in: *Religious Education for Plural Societies: the Selected Works of Robert Jackson* Oxfordshire/NY Routledge, 16-27.

Jackson, R. (2019b) "Studying Religious Diversity in Public Education: An Interpretive Approach to Religious and Intercultural Understanding" in: *Religious Education for Plural Societies: the Selected Works of Robert Jackson* Oxfordshire/NY Routledge, 86-102.

Kateman, A. & S. Roggeveen (2016) "Religiewetenschappen in de Klas: Leren Contextualiseren" *Theoloogmettoekomst.nl* Utrecht: Fontys Hogeschool, 1-9.

Key Stage Three Religious Education: Complete Revision & Practice, CGP.

Lammers, M. (2013), "Juist in het Openbaar Onderwijs: Over de Aandacht voor Levensbeschouwing op de Openbare School", *Narthex: Tijdschrift voor Levensbeschouwing en Educatie* 13-3, 41-46.

Loobuyck, P. (2018) "Het Buitenperspectief maakt Vrij" *Religie & Samenleving* 13-3: 205-225.

Meijer, M. & J. Valk (2020) "Religiewetenschappelijke Benadering voor het Voortgezet Onderwijs" in: *Narhex: Tijdschrift voor Levensbeschouwing en Educatie* 20-1: 63-65.

Ofsted (2021) *Research Review Series: Religious Education* 1-77, <https://www.gov.uk/government/publications/research-review-series-religious-education/research-review-series-religious-education#print-or-save-to-pdf>, geraadpleegd op 9 juni 2023.

Revell, L. (2008) "Religious Education in England" *Numen* 55: 218-240.

Slaats, J. (2021) "Naar een Omslag in het Denken over Religie" in: *Narhex: Tijdschrift voor Levensbeschouwing en Educatie* 5-13.

Sharpe, E.J. (1965) *Comparative Religion: a History* London, Duckworth in: Jackson, R. (2019) "Studying Religious Diversity in Public Education: An Interpretive Approach to Religious and Intercultural Understanding" in: *Religious Education for Plural Societies: the Selected Works of Robert Jackson* Oxfordshire/NY Routledge, 86-102.

Wiegers, G. & H. Kommers (2007) "Godsdienstonderwijs en Godsdienstwetenschap: De Grondslagen van de Meest Gebruikte Methoden voor het Vak Godsdienst/Levensbeschouwing in het Voortgezet Onderwijs" *Nederlands Theologisch Tijdschrift* 61-4: 269-280.

Verkerk, M. & M. A. Davidsen (2020) "Religieuze Geletterdheid is het Doel, Religiewetenschap is het Middel" in: *Narhex: Tijdschrift voor Levensbeschouwing en Educatie* 20-1: 52-54.

Vermeer, P. (2012) "Meta-concepts, Thinking Skills and Religious Education" *British Journal of Religious Education* 34-3: 333-347.

Vermeer, P. (2019) "Nog Even het Begrip Religie" in: *Narhex: Tijdschrift voor Levensbeschouwing en Educatie* 19-3: 63-66.

Visser, T. (2016) "Het is Nu of Nooit... Een Algemeen Vak Godsdienst/Levensbeschouwing Als dé Uitdaging van Deze Eeuw" in: Erwich, R. & J. M. Praamsma (red.) *Grensgangers. Pendelen Tussen Geloof en Cultuur* Utrecht, Kok, 161-178.

Qompas (2019) *Populariteit van Schoolvakken 2019*.

Bijlagen

Bijlage 1: Religiewetenschappelijke checklist

- 1) ... behandelt levensbeschouwelijke uitingen vanuit een neutraal/waardevrij perspectief
- 2) ... en doet dat door middel van het raadplegen van bronnen om levensbeschouwelijke uitingen nader te bestuderen;
- 3) ... heeft het aanleren en stimuleren van systematische bevraging en vergelijking vanuit een kritische houding tot doel;
- 4) ... faciliteert het zich eigen maken van conceptuele denkvaardigheden, waarbij de leerling leert wat de kernconcepten en invloedssferen van religie zijn;
- 5) ... behandelt een divers spectrum van religiositeit, van vroeg religieuze uitingen tot hedendaagse uitingen van religie;
- 6) ... leidt ertoe dat de leerling besef en kennis opdoet over variatie(s) in (mate van) religiositeit en de manier waarop individuen en groepen geloof (divers) beleven.

Bijlage 2: Label Legenda Religiewetenschappelijke checklist



Bijlage 3: Methode 1 – *Perspectief*: Score per domein



Bijlage 4: Methode 2 – *Zinspelen*: Score per domein

1) Neutraal/waardevrij behandelen van levensbeschouwingen

2) Bronnen om levensbeschouwelijke uitingen te bestuderen

3) Systematische bevraging en vergelijking vanuit kritische houding

4) Conceptuele denkvaardigheden: kernconcepten en invloedsferen

5) Divers spectrum religie: pre-religieuze tot hedendaagse uitingen

6) Besef en kennis over variaties in religiositeit en diverse geloofsbeleving

Bijlage 5: Methode 3 – *KS3 Religious Education*: Score per domein

1) Neutraal/waardevrij behandelen van levensbeschouwingen

2) Bronnen om levensbeschouwelijke uitingen te bestuderen

3) Systematische bevraging en vergelijking vanuit kritische houding

4) Conceptuele denkvaardigheden: kernconcepten en invloedsferen

5) Divers spectrum religie: pre-religieuze tot hedendaagse uitingen

6) Besef en kennis over variaties in religiositeit en diverse geloofsbeleving

Bijlage 6: Methode 4 – *Themes to InspiRE KS3* : Score per domein

1) Neutraal/waardevrij behandelen van levensbeschouwingen

2) Bronnen om levensbeschouwelijke uitingen te bestuderen

3) Systematische bevraging en vergelijking vanuit kritische houding

4) Conceptuele denkvaardigheden: kernconcepten en invloedsferen

5) Divers spectrum religie: pre-religieuze tot hedendaagse uitingen

6) Besef en kennis over variaties in religiositeit en diverse geloofsbeleving