

Als je moslim bent op een christelijke school...

Een reflectie op levensbeschouwelijk onderwijs over de islam op protestants-christelijke en katholieke scholen voor voortgezet onderwijs

Marcel Elsenaar*

Summary

In this contribution, the author contemplates his own experiences with 'teaching about Islam in the classroom', both as a religious education teacher in protestant-Christian secondary schools and as a consultant of this kind of secondary schools. His experiences lead to insights into the questions rising when more and more students appear to be religious. Does he know enough about Islam? Is he aware of the way knowledge of Islam is presented? What is the purpose of protestant-Christian religious education (RE) in a superdiverse society, and how do the religious background of the school and of the teacher influence this? What knowledge and wisdom can help Muslim students to develop their personal identity and to find their own way in society? From the practical point of view, the curriculum for protestant-Christian RE is developed and adapted to changing circumstances by teachers on a step by step way in schools. However, some more fundamental questions also ask for a new approach of teaching about Islam specifically, and for teaching RE and worldview in general. Three topics are central in the author's view: (1) the way knowledge is positioned in the curriculum, (2) the idea that students should be seen as subject of learning activities, and (3) the creation of space and safety for a peaceful dialogue about existential questions in a polarised world. In order to further develop a national curriculum in which this kind of topics will be addressed, the cooperation of researchers, teacher-trainers and teachers is required.

* Marcel Elsenaar is adviseur identiteit en duurzame ontwikkeling bij Verus, en is van daaruit ook betrokken bij het Expertisecentrum LERVO. Hij werkte veertien jaar als docent godsdienst en levensbeschouwing op het Ignatiusgymnasium en richtte zich daarna als adviseur op de impact van maatschappelijke vraagstukken op het onderwijs.

1 Inleiding

Het confessioneel voortgezet onderwijs in Nederland is de afgelopen decenia op verschillende manieren ingrijpend veranderd. Vele scholen, met name in de stedelijke omgeving, hebben te maken gekregen met ontzuiling, secularisering en globalisering. Het vak religie en levensbeschouwing heeft op heel wat scholen telkens opnieuw moeten zoeken naar een invulling die aansluit bij de beginsituatie van leerlingen en de identiteit van de school. Onderwijs in godsdienst en levensbeschouwing vindt, zoals alle onderwijs, steeds plaats binnen een bepaalde context. In de tijd van de verzuiling hadden bijzondere scholen een belangrijke functie in de geloofsgemeenschap en was het de geloofsgemeenschap die de inhoud en het doel van de godsdienstlessen bepaalde. Met de ontzuiling en globalisering veranderde in een groot aantal scholen ook het vak dat tot dan toe godsdienst heette. Het werd, ook op christelijke scholen, steeds belangrijker om ook kennis te verwerven over andere religieuze en levensbeschouwelijke tradities. Levensbeschouwelijk leren werd gaandeweg anders ingevuld. Niet de kennis over een of meerdere religies stond daarbij centraal, maar ging het vooral om waardeoriëntatie, ethiek en levensvragen. Zo ontstonden er verschillende vakdidactische benaderingen.

Binnen de religiewetenschappelijke benadering ligt de nadruk op het leren bekijken en kennen van levensbeschouwingen en religies vanuit een waardenneutraal buitenperspectief waarin de grote stromingen als gelijkwaardig behandeld worden (Davidsen 2020). In de mystagogisch-communicatieve benadering zijn de eigen levenservaringen en ervaringen met het transcendente het vertrekpunt om te leren van en over de religies in de wereld dichtbij en veraf. Het communicatieve in deze benadering wordt aangeduid als 'leren in presentie van de ander' of ontmoetingsleren (Van Deursen-Vreeburg 2020). De hermeneutisch-communicatieve benadering gaat er dan weer vanuit dat een belangrijk aspect van alle religies en levensbeschouwingen is dat ze antwoorden bieden op algemeen-menselijke vragen van existentiële en ethische aard. In deze benadering van het vak maken leerlingen kennis met fundamentele existentiële en ethische vraagstukken en leren ze deze te herkennen in uiteenlopende contexten en ze aan het eigen leven te relateren.

Veel scholen hebben inmiddels een diverse of superdiverse leerlingenpopulatie of realiseren zich nadrukkelijker dat de leerlingen opgroeien in een superdiverse samenleving (El Hadioui 2021). Het vakgebied godsdienst/levensbeschouwing (GL) heeft op de meeste katholieke en protestant-christelijke

scholen voor voortgezet onderwijs nog steeds een vaste plek in de lessentabel in Nederland, maar de vraag naar de bedoeling en de te bereiken leerdoelen moet telkens opnieuw beantwoord worden om de schaarse ruimte op de lessentabel te behouden. Onder meer omwille van de toenemende levensbeschouwelijke diversiteit, die ook op de protestantse en katholieke scholen aanwezig is, is één van de vragen die de samenhang en bedoelingen in het vakgebied bevreemdt de volgende: *wat leren leerlingen op protestantse en katholieke scholen over de islam? En wat betekent het wanneer we op deze scholen lessen levensbeschouwing geven aan leerlingen die moslim zijn?*

Er zijn verschillende plekken waar mensen met deze vragen bezig zijn: aan lerarenopleidingen en in verschillende universitaire onderzoeksgroepen, waar dit soort vragen zowel theoretisch als praktisch wordt onderzocht. Ook op scholen voor voortgezet onderwijs zijn docenten (lesgevers) en onderwijssecties met het thema bezig: in het schrijven van een vakleerplan, het samenstellen van het programma voor een volgend schooljaar, het kiezen of ontwikkelen van nieuwe lesmaterialen. Een officieel centraal orgaan waar op basis van onderzoek en praktijkreflectie een gezamenlijke koers wordt uitgezet en vastgesteld is er niet. Om invulling te geven aan dit gemis is enkele jaren geleden door de Vereniging van docenten Levensbeschouwing en Godsdienst, de universiteiten, de lerarenopleiders en de besturenorganisaties het *Landelijk Expertisecentrum Levensbeschouwing en Religie in het Voortgezet Onderwijs* (verder: LERVO) opgericht. Het leidend vergezicht is daarbij: 'goede levensbeschouwelijke educatie voor alle leerlingen in het Nederlands voortgezet onderwijs'. Dit is een brede opdracht, in een groot vakgebied, met een diversiteit aan benaderingen die vaak verbonden zijn met oude tradities.

De verbinding tussen de academische of theoretische reflectie en de praktische reflectie op het vakgebied kent verschillende belangen en visies. Wanneer je vraagt naar de invulling van levensbeschouwelijk onderwijs over de islam, komen veel vragen van heel verschillende aard naar voren. De school heeft te maken met maatschappelijke en vakdidactische vraagstukken, en met wet- en regelgeving waarmee rekening moet worden gehouden. Het is niet eenvoudig om de vraag te beantwoorden wat op grond van alle verschillende inzichten leidend zou moeten zijn voor het onderwijs in het vakgebied GL. Een van de gevolgen van deze situatie is dat voor veel bestuurders en schoolleiders niet meer helder is wat het doel van dit vakgebied is, en welk onderwijsdoel ermee gediend wordt. Het bij elkaar brengen van praktische benaderingen en de theoretische doordenking is daarom van groot belang.

In deze zoektocht heeft LERVO zich ten doel gesteld om een krachtig gezamenlijk verhaal te ontwikkelen (zie de bijdrage van Markus Davidsen in deze bundel). Niet door te kiezen voor de ene of de andere benadering, maar door de bestaande benaderingen op een goede manier met elkaar te verweven en te doordenken in het licht van de hedendaagse bedoelingen van levensbeschouwelijk onderwijs voor het openbaar en het bijzonder onderwijs. Daarmee bouwt LERVO voort op eerdere onderzoeken en verkenningen (o.a. Bertram-Troost en Visser 2016). Mijn aandachtsgebied in de zoektocht van LERVO ligt daarin bij de positie van docenten en de vraag hoe een nieuw curriculum hen ook werkelijk helpt in de praktijk.

In deze bijdrage verken ik de praktijk van onderwijs over de islam en de vragen die naar voren komen wanneer je lesgeeft over de islam aan leerlingen die zelf moslim zijn. Vanuit deze praktijken kom ik tot een aantal inzichten die ik hieronder kort uitwerk. Vervolgens reflecteer ik op de meest in het oog springende veranderingen die vragen om doordenking. Tenslotte beschrijf ik het grote belang van gezamenlijke ontwikkeling van het vakgebied voor leerlingen en de samenleving.

2 De praktijk in protestantse en katholieke scholen: een gediversifieerde realiteit?

Op grond van een klein aantal gesprekken die ik voerde met docenten en schoolleiders komt een beeld naar voren dat de meeste protestants-christelijke scholen de nadruk leggen op het leren van de belangrijkste kenmerken van de islam: de vijf zuilen, het leven van Mohammed, de Koran en de verschillende stromingen. Soms komen er opdrachten bij waarin leerlingen bij voorbeeld onderzoeken hoe de *Hajj* (de pelgrimage naar Mekka) verloopt, wat de ramadan precies inhoudt of hoe een bepaald feest gevierd wordt. Een enkele keer wordt een moskeebezoek of gastles door een imam georganiseerd.

De nadruk ligt dus vooral op *learning about religion*, op objectieve kennis die getoetst kan worden. Daarmee past het onderwijs ook goed in het schoolstelsel, is het vak GL een vak als andere vakken en is het voor leerlingen duidelijk wat van hen verwacht wordt. Wanneer een docent leerlingen in de klas heeft die zelf moslim zijn, kan dit leiden tot waardevolle aanvullingen van de lesstof. Leerlingen blijken vaak meer kennis te hebben van hun eigen geloofstraditie dan over het algemeen het geval is bij christelijke leerlingen.

Daarnaast deelde een van de docenten ook wel de observatie dat de kennis van moslimleerlingen doorgaans beperkt is tot de stroming of culturele richting waar ze zelf in opgroeien (zie de bijdrage van El Fadili en El Meziani in deze bundel).

Uit de gesprekken die ik voerde bleek ook dat op scholen met veel moslimleerlingen uit verschillende stromingen en culturen de objectieve, kennisgerichte benadering niet goed werkt. Daar heb je vaak te maken met een sociaal klimaat in de klas waarin het niet vanzelfsprekend veilig is voor leerlingen om de verschillen binnen de islam en de verhouding tot jodendom en christendom te verkennen op een objectieve manier. Vanwege maatschappelijke spanningen en polarisatie is het een veld vol ingewikkeldheden waar je als docent liever buiten blijft. In een uitwisseling met collega's vertelde een van de docenten bij voorbeeld: "Er zijn allerlei thema's waar ik in mijn les liever van weg blijf omdat het niet leidt tot een zinvol gesprek. Denk bij voorbeeld aan de situatie in Israël en allerlei vraagstukken over wat *haram* is voor moslims."

Tegelijk is er ook een aantal scholen waar men aangeeft dat de islam niet meer thematisch wordt behandeld. In deze scholen is de nadruk in het vak GL komen te liggen op het omgaan met levensvragen. Er wordt uitgegaan van basiskennis die in het basisonderwijs is opgedaan, en in de klas wordt vanuit thema's gewerkt waarin ook elementen van de islamitische godsdienst aan de orde komen. Denk bijvoorbeeld aan een project over initiatierituelen, dood en begrafeniserituelen of scheppingsverhalen in verschillende religies. Vaak wordt een dergelijke lessenserie afgesloten met een eigen visie op het onderwerp, die bij de onderzochte leerstof aansluit. In deze werkwijze is er meer ruimte voor ieders eigenheid, dus ook voor islamitische leerlingen, en is er ruimte om te onderzoeken hoe zij zelf in de eigen traditie staan.

De conclusie die uit de hierboven vermelde indrukken kan worden getrokken. De hierboven vermelde indrukken maken voor mij duidelijk dat docenten en onderwijssecties op verschillende manieren keuzes maken binnen de beperkte ruimte die ze hebben. Zij maken hierbij bepaalde keuzes voor het vakgebied GL, die aansluiten bij de eigenheid van de school en de leerlingpopulatie.

3 Moslimleerlingen zijn welkom, maar ...

Een vraagstuk dat breder speelt dan de lessen GL gaat over de spanning tussen de christelijke of katholieke identiteit van de school enerzijds en het toelaten van leerlingen met een ander geloof anderzijds. Ik ben die spanning in mijn rol als adviseur vanuit Verus diverse keren tegengekomen. Islamitische leerlingen die naar een christelijke school gaan, hebben daarbij regelmatig te maken met hindernissen die niet altijd bewust in beeld zijn bij de docenten of bij de schoolleiding. Deze leerlingen zijn van harte welkom, maar ze moeten wel meedoen met alle activiteiten die verband houden met de identiteit van de school. En vaak zijn er regels die ervoor zorgen dat zij zich niet zichtbaar als moslim mogen gedragen. Voor meisjes is dit het meest het geval, met de regel dat in sommige scholen geen hoofdbedekking toegestaan is. Voor zowel jongens als meisjes met een moslimachtergrond geldt dan weer dat ze voor islamitische feestdagen bijzonder verlof moeten aanvragen (zie de bijdrage van Jeroen Hendrickx in deze bundel voor vergelijkbare voorbeelden in Vlaamse katholieke scholen).

Op scholen met een christelijke of katholieke identiteit leiden sommige vragen van leerlingen of ouders snel tot ongemakkelijke gesprekken omdat het beschermen van het eigene van de christelijke identiteit leidt tot een praktijk van uitsluiting of beperking. Daarbij valt op dat volwassenen en jongeren hierin vaak een andere beleving hebben. Jongeren die opgroeien in een diverse samenleving vinden de bestaande verschillen heel vanzelfsprekend, en zien die niet als een probleem. Waar docenten in een specifieke situatie in de gesprekken die ik als adviseur voerde, aangaven dat ze op hun christelijke school geen hoofddoekjes willen omdat die tot zo'n zichtbaar verschil leidt, gaf een leerling in haar reactie aan dat zij dat een heel vreemde manier van denken vond. Zij kon haar donkere huid toch ook niet afdoen? "Verschillen zijn er toch, dan mag je ze ook zien, en gewoon zijn wie je bent!" zei ze.

Welkom geheten worden als leerling, maar niet welkom zijn met je religieuze of culturele identiteit, dat doet wat met je. En, zoals ik leerde van onderwijs-socioloog Iliass El Hadioui, het raakt aan de *'need to belong'* die alle mensen hebben, het verlangen er helemaal bij te mogen horen, dat de school jouw school is. Een schoolcultuur waarin een deel van wie je bent wordt afgewezen, waar je je aan moet passen om er te mogen zijn, maakt dat je voortdurend op je tellen moet passen. Dat helpt niet om goed te leren en je plek in de samenleving te leren innemen.

4 Hoe geef je les over de islam? Ervaringen vanuit de praktijk

Het rondvragen bij docenten en de observaties op scholen met veel leerlingen met een moslimachtergrond riepen bij mij de vraag op wat ik zelf deed, toen ik van 1994 en 2008 les gaf als docent godsdienst en levensbeschouwing op het Ignatiusgymnasium in Amsterdam. Ik kwam daar binnen als stagiair, en nam halverwege het schooljaar de lessen over aan klas 3, 4 en 5 (15 – 18 jaar). De docent die ik opvolgde werkte niet met een methode, maar met een stapel stencils: artikelen, discussievormen, stukken literatuur, beschrijvingen van rituelen. Zijn lessen, die ik als stagiair geobserveerd had, verliepen overwegend levendig, met veel betrokkenheid van leerlingen. Dat was hard werken. Het programma liep niet in elke klas hetzelfde, voor elke les moest ik mij heel goed voorbereiden, en het vroeg veel om telkens met elke klas goed contact te maken en te zien wat aansloot bij de belevingswereld van de leerlingengroep, en bij de al aanwezige basiskennis. Na verloop van tijd ging ik ook in de eerste en tweede klassen lesgeven. Daar werden de vijf wereldgodsdiensten en het humanisme behandeld vanuit een bestaande lesmethode. In het hoofdstuk over de islam ging het over het ontstaan van de islam, de verhouding tot het jodendom en christendom als Abrahamitische godsdiensten, belangrijke rituelen en feesten, verschillende stromingen, de vijf zuilen, het leven van Mohammed en het ontstaan van de Koran. Over dit laatste onderdeel was een mooie opdracht gemaakt: maak in tweetallen een stripverhaal over het leven van Mohammed en het ontstaan van de Koran. En let op, vertelden wij de leerlingen, zoals je hebt gelezen mag de profeet zelf niet worden afgebeeld. Ik weet niet of ik deze opdracht nog zou gebruiken, na alle ophef over Mohammed-cartoons. Misschien juist wel.

Een gebeurtenis die me na al die jaren nog steeds is bijgebleven was aan het einde van het schooljaar, op de dag waarop leerlingen naar school kwamen om proefwerken en werkstukken op te halen en te horen welk cijfer ze hadden. Enkele leerlingen kwamen die dag niet opdagen. Terwijl ik aan het einde van die bijeenkomst voor eerste klassen aan het opruimen was, stond Nadia opeens in het lokaal. “Mijnheer, mag ik u wat vragen?” vroeg zij. Dat mocht natuurlijk. “Wat doet u met de opdrachten over de profeet die niet opgehaald zijn?” De vraag verraste mij. “Gooit u die weg?” Ik werd nu toch wel nieuwsgierig waar de vraag vandaan kwam, en vroeg er naar. En Nadia legde uit dat zij in de moskee een speciale ruimte hadden waar ze oude Korans, en ook teksten waar de naam van de profeet in voorkwam, bewaarden. Het was namelijk niet goed als die bij het afval terecht zouden komen. Ik was gefascineerd.

Ik wist dit niet. Dit gebruik, deze regel kende ik niet. Sterker nog, ik realiseerde mij nu ook pas dat Nadia moslim was. Daar had ik tijdens de lessen geen oog voor gehad. Blijkbaar ging ik ervan uit dat de lesstof voor alle leerlingen hetzelfde was, gewoon basiskennis opdoen. En ik ging er blijkbaar ook van uit dat ik vanuit mijn opleiding voldoende basiskennis had van de islam. Iets dat ik inmiddels ter discussie zou durven stellen.

In de derde klas werkte ik regelmatig een project uit rond een film. Daarin leerden leerlingen om beeldtaal bewuster te gaan zien, en de films zelf gaven aanleiding tot het thematiseren van vragen vanuit de ontwikkeling van de hoofdpersonen. Films zijn een venster op een andere wereld, en bieden tegelijk ook een projectiedoek voor eigen ervaringen en betekenissen van leerlingen. Rond 2005 bekeek ik met mijn leerlingen de film *Le Grand Voyage* (Ferroukhi 2004), waarin de oudste zoon van een Marokkaans immigrantengezin in Frankrijk door zijn vader gedwongen wordt om hem vanuit de Provence naar Mekka te rijden. De generatiekloof tussen vader en zoon leidt tot felle discussies en uiteindelijk tot hele lange stiltes, terwijl ze de lange reis van 5000 kilometer afleggen. De hoofdpersoon, Reda, zoekt voortdurend afleiding met zijn telefoon en met anderen, terwijl vader met zijn gebedssnoer bezig is.

Het klassikaal kijken van deze film was een mooie manier om verschillende thema's aan bod te laten komen in een klassengesprek en te leren over religieuze praktijken die we hadden gezien. Een centraal thema was het verschil in de manier van geloven bij verschillende generaties. Wat ik mij niet van tevoren gerealiseerd had, was dat in een van deze klassen een jongen zat die ook Reda heette... Hij kwam op een gegeven moment even met mij praten omdat hij een aantal dingen in de film best confronterend vond, en dat niet zomaar in de klas kon bespreken. Waar de situatie voor anderen een afstand gaf om na te denken over de verhouding tot oudere generaties en over de betekenis van religieuze gebruiken, ging het bij Reda over hemzelf, over vragen die hij zelf had over de islam en hoe hij daar zelf in wilde staan. Hij zag ook als eerste dat de film niet enkel over de pelgrimstocht van de vader gaat, maar eigenlijk vooral over die van de zoon. Hier gebeurde iets dat ik vooraf niet bedoeld had met dit project. Het zorgde ervoor dat ik mij bewuster werd van de manier waarop leerlingen zich konden identificeren met hoofdpersonen en gebeurtenissen in bijvoorbeeld een film, namelijk vanuit hun eigen geloofsontwikkeling.

Langzaam werd ik mij er in toenemende mate van bewust dat ons programma GL vertrok vanuit de aanname dat leerlingen afkomstig waren uit

gezinnen die in een vorige generatie katholiek of christelijk waren geweest, waarbij slechts enkele leerlingen nog enigszins betrokken waren bij een kerkelijke gemeenschap. Ouders waardeerden het dat hun kinderen ‘dan toch iets meekregen van de traditie’. Met het toenemen van de diversiteit bleven we om twee redenen bij hetzelfde programma: het werd enerzijds gelegitimeerd door de identiteit van de school, en anderzijds doordat wij als theologen nou eenmaal het meeste wisten van de christelijke traditie. Leren over levensbeschouwelijke vragen waarbij verschillende levensbeschouwingen aan de orde kwamen waren, zo realiseer ik mij nu, vaak onbewust geordend vanuit de christelijke en humanistische kaders.

Leerlingen maakten bij ons op school kennis met de grote wereldreligies, leerden zelf nadenken over levensbeschouwelijke onderwerpen, leerden zich te verdiepen in de wereld van de ander en leerden omgaan met ethische dilemma's. Dat was een waardevolle bijdrage aan hun ontwikkeling, of althans dat was hoe wij er op dat moment over dachten. Hun geloofsontwikkeling was de verantwoordelijkheid van de ouders.

5 Op zoek naar aansluiting tussen de lesstof en de leerlingen

Gedurende mijn loopbaan ontdekte ik in toenemende mate hoe beperkt mijn eigen kennis over de islam is, en werd ik mij bewust van blinde vlekken ten aanzien van de beginsituatie van mijn (moslim)leerlingen. Het programma GL ging impliciet uit van een gelijke beginsituatie van alle leerlingen, ongeacht de thuissituatie en het gegeven dat sommige leerlingen tot een minderheidsreligie horen. Daar waar onder meer vanuit het contact met leerlingen of vanuit veranderingen en gebeurtenissen in de wereld merkbaar werd dat het programma moest worden aangepast, hebben we dat ook gedaan. Voor onze eigen school pasten we ons lokale curriculum aan. Hierbij gebruikten we als docenten vaak allerlei literatuur, die aansloot bij wat we al kenden: ‘*Godsdienstpedagogiek van de hoop*’ van Bert Roebben, ‘*Mystagogie*’ van Tjeu van der Berk, ‘*De grote sprong*’ van Hans Korteweg e.a. Er ontstond gaandeweg een andere manier om projecten vorm te geven: met leerlingen, onderzoekend, dialogisch, als een inwijdingsproces.

In die nieuwe projecten was meer ruimte voor leerlingen om iets van zichzelf in te brengen of te onderzoeken. Een van die projecten was bijvoorbeeld een onderzoek naar de eigen levensbeschouwelijke familiegeschiedenis. Door

middel van interviews met grootouders, een van de ouders, of een oom of tante, gingen de leerlingen na wat er van generatie op generatie was veranderd. Zij onderzochten daarbij ook of er bepaalde inspiratiebronnen (mensen, boeken, landen) waren die een rol hadden gespeeld in de familie, of er mensen in de familie een religieuze levenswijze hadden gekozen. De titel van de opdracht luidde: 'Wij zijn niets', omdat dat de reactie was geweest in een verkennend gesprek met een van de klassen. Volgens een deel van de leerlingen konden zij deze opdracht niet doen omdat zij 'niets' waren, waarmee zij erop doelden dat zij niet in een specifieke of institutionele religie of levensbeschouwing werden opgevoed. In de praktijk leverde de opdracht echter heel wat verrassingen op. In elke familie waren verhalen en verledens waarin de familiegeschiedenis anders was. In de klas leerden we door middel van het uitwisselen van de verzamelde verhalen hoe veranderingen tot stand waren gekomen: emigratie, huwelijken, ontkerkelijking, ruzies, bijzondere ontmoetingen. Niet iedereen wilde zijn of haar verhaal met de klas delen, want het was ook wel privé. De slotvraag luidde: 'Welke levensbeschouwelijke verandering denk je dat jij zelf mee gaat maken?' Het verrassende effect van deze opdracht was dat leerlingen in de eigen klas veel meer diversiteit gingen zien. Waar eerst het idee was dat iedereen min of meer op dezelfde manier en in dezelfde context opgroeide, op een paar duidelijke uitzonderingen na, ontstond nu meer besef van de verschillen, de onderliggende waarden en de betekenis van ervaringen van vorige generaties. Ook in de thuissituatie waren er gevolgen. Heel wat ouders lieten weten blij te zijn dat ze eindelijk een aanleiding hadden gehad om bepaalde familiegeschiedenissen te vertellen. Aan heel wat keukentafels ging de les door. Als docent had ik elk jaar spijt dat ik de stapel verslagen niet kon onderwerpen aan een meer wetenschappelijke studie. Het moest nagekeken worden en becijferd. Dat vroeg het schoolsysteem van mij. Die spanning bleef.

Waarom kwam dit onderdeel in mijn programma? Welke bedoeling zat er achter? Als ik eerlijk ben moet ik toegeven dat dit niet werd ingegeven door diepgaande reflectie op het vakgebied GL. Het begon bij een gesprek met mijn eigen oma, waarin allerlei familie verhalen boven kwamen omdat ik eindelijk een keer doorvroeg. Kort daarvoor had ik in een opleiding geleerd over het belang van familiesystemen en -verhalen voor de identiteitsontwikkeling van mensen. Toen ik hierover het gesprek aanging met een van mijn klassen merkte ik dat het de leerlingen ook nieuwsgierig maakte. Voor leerlingen met een migratieachtergrond (uit verschillende landen en culturen) gaf het een inkijkje in ontwikkelingen in andere, 'Nederlandse' families, terwijl ze

ook eindelijk gelegenheid hadden om meer te vertellen over hun eigen land en familie van herkomst. Daarmee kregen de leerlingen zelf ook meer een gezicht.

Een vergelijkbare werkwijze – waarin de islam nadrukkelijker aandacht kreeg – was een lessenserie over vier boekjes die samen de ‘cyclus van het onzichtbare’ genoemd worden, waarvan ‘Mijnheer Ibrahim en de bloemen van de Koran’ (Eric-Emmanuel Schmidt 2003) de meeste bekendheid heeft gekregen doordat het ook verfilmd werd. Hoofdpersoon Momo (oorspronkelijk Mozes) groeit op in Parijs, in een Joods gezin waarvan de moeder al lange tijd geleden verdwenen is. Zijn vader is alleen met de oorlog, met het verleden bezig. Een ‘Arabische’ winkelier uit de straat ontfermt zich een beetje over de jongen. Als vader een einde aan zijn leven heeft gemaakt zorgt mijnheer Ibrahim voor Momo en neemt hem mee op reis. Onderweg leert Momo mijnheer Ibrahim kennen, door zijn verhalen, zijn manier van bidden, en de plaatsen die ze bezoeken. Ik geef hieronder een stukje eruit weer:

We stopten in een bergdorp. ‘Ik ben gelukkig, Momo. Jij bent bij me en ik weet wat er in mijn Koran staat. Nu gaan we ergens dansen.’

‘Dansen, mijnheer Ibrahim?’

‘Dat moet, absoluut.’ En met een plechtige stem zei hij: “Het hart van de mens is als een vogel die opgesloten zit in de kooi van het lichaam.” Als je danst zingt je hart als een vogel die wil opstijgen naar God. Kom, we gaan naar het tekke.’

Naar het wat? ‘Gekke disco!’ zei ik toen ik over de drempel stapte. ‘Een tekke is geen disco, maar een klooster. Doe je schoenen uit Momo.’ En daar zag ik voor het eerst mannen rondtollen. De derwisjen droegen fletse, zware soepele pijen. Er klonk tromgeroffel. En toen veranderden de monniken in tollen.

‘Kijk eens Momo. Ze draaien om zichzelf heen. Ze draaien om hun hart heen, de plek waar God aanwezig is. Het is een manier van bidden.’ ‘Noemt u dát bidden?’ ‘Jazeker Momo. Ze hebben geen aards houvast meer, die zwaartekracht die wij het evenwicht noemen, ze worden fakkels die in een groot vuur verteren. Probeer het maar Momo. Kom mee.’

En toen begonnen mijnheer Ibrahim en ik rond te tollen. Bij de eerste rondjes dacht ik: Ik ben gelukkig met mijnheer Ibrahim. Daarna dacht ik: Ik neem het mijn vader niet meer kwalijk dat hij is weggegaan. En aan het eind dacht ik zelfs: eigenlijk had mijn moeder niet echt een keus toen ze ...

‘En Momo, heb je mooie dingen gevoeld?’ ‘Ja het was ongelooflijk. Ik voelde de haat uit mij wegstromen. Als de trommels niet waren gestopt had ik misschien nog verder nagedacht over het verhaal van mijn moeder. Het was hartstikke fijn om te bidden, mijnheer

Ibrahim, ook al had ik liever mijn gympies aangehouden. Hoe zwaarder je lichaam wordt, des te lichter wordt je geest.'

Na die dag stopten we vaak in tekkes die mijnheer Ibrahim kende. Soms ging hij niet tolleren, en zat hij met halfdichte ogen te genieten van een glas thee. Maar ik tolde als een razende. Nee, eigenlijk tolde ik juist om iets minder razend te worden.

Deze tekst was aanleiding in een aantal klassen om te onderzoeken wat voor moslim mijnheer Ibrahim was. Het verhaal leidde tot gesprekken over wat bidden nu eigenlijk is en waarom je dat zou doen. Welke verschillende manieren er zijn. Ook de eigen ervaringen van leerlingen, zowel expliciet religieus als volledig seculier hadden hier een plek in: "Ik heb dat als ik aan het sporten ben ook wel eens." We hadden eveneens een gesprek over de inspiratiebron van mijnheer Ibrahim, zijn Koran. Blijkbaar kon je daar op een manier mee omgaan die heel erg verschilde van het beeld dat we daarvan doorgaans in de media tegenkomen.

Het type lessen kan ik misschien best typeren met de term die ik bij Bert Roebben tegenkwam: "leren in de aanwezigheid van de ander" (Roebben 2015). Hij beschrijft hoe hier het levensbeschouwelijk leren plaatsvindt in de 'narthex', het voorportaal dat ruimte biedt om onderzoekend present te zijn als docent en als leerling, verkennend welke betekeniswerelden zich openen en hoe die voor de leerling betekenisvol kunnen zijn. Het is niet alles van de buitenkant bekijken, maar leren kennen vanuit de binnenkant die eraan voorafgaat. Naar mijn idee vertrek je dan vanuit het bewustzijn dat jongeren voortdurend bezig zijn zich een beeld te vormen van de wereld en de betekenis van hun eigen leven en de relatie tot al het andere. In een veilige setting reik je taal, beelden en gedachten aan om je aan te spiegelen. In dat spiegelen groeit het besef van eigen betekenis, mogelijkheden en verantwoordelijkheden die jongeren in hun identiteitsvorming op weg naar volwassenheid zo nodig hebben (Verhaeghe 2012).

6 Identiteitsontwikkeling van moslimjongeren

Nadat ik stopte met lesgeven en na verloop van tijd als adviseur aan de slag ging, was het Comenius Lyceum Amsterdam een van de eerste scholen die mij een opdracht gaf. De school moest zich profileren met een duurzaamheidsleerlijn dat de naam 'Econasium' kreeg. De directie gaf mij opdracht om hier samen met een team van tien docenten aan de slag te gaan. Het

Comenius Lyceum is een interconfessionele havo-vwo school in Amsterdam Slotervaart met een leerling-populatie waarvan het overgrote deel uit islamitische gezinnen komt, met daarbinnen veel verschillende landen van herkomst. Na een verkenning met het projectteam gingen we ook in gesprek met leerling-panels. Wat zagen zij voor zich bij een Econasium, en dus bij een lesprogramma gericht op duurzaamheid? In de methodiek die we gebruikten¹ nodigden we de leerlingen uit om vanuit verschillende perspectieven te kijken naar het idee van zo'n programma. Zo was er een groen perspectief, waarin je je afvroeg welke kansen en mogelijkheden er zouden kunnen zijn voor een duurzame school. Daarbij kwamen een paar lauwe reacties. Er was ook een zwart perspectief: waarom wordt het waarschijnlijk niks met dit idee van een Econasium? En daarbij kwamen een paar reacties die indruk op mij maakten: "Ach mijnheer, ze bedenken hier op school wel vaker wat, maar meestal wordt het niet doorgezet." En: "Het maakt eigenlijk niet uit wat ik op school doe, want de maatschappij zit toch niet op mij te wachten. Ik ben moslim." Een van de docenten, zelf ook moslim, legde uit dat in zijn visie "de leerlingen op de eerste lesdag naar school komen met maar één vraag in hun hartje: 'Vinden jullie mij wel ok?'" En wat doen wij dan als school? We geven ze op die eerste dag heel veel regels, geboden en verboden opdat ze zich niet zullen misdragen." De uitdaging voor de ontwikkeling van het Econasium bleek allereerst te liggen in het verbeteren van het pedagogische klimaat, in het versterken van het geloof in het eigen kunnen van leerlingen, in het aanwakkeren van hun vooruitzichten op een betekenisvolle plek in de samenleving. Dit was in de ogen van een deel van de toenmalige docenten niet de hoofdprijs voor de school. Dat was om deze leerlingen, met alle achterstanden waarmee ze vaak binnenkomen, aan een diploma te helpen. Er was weinig onderling vertrouwen, en dat leerlingen moslim waren deed eigenlijk niet ter zake. Het waren gewoon leerlingen die een diploma moesten kunnen halen. Binnen het team spraken de docenten met verschillende opvattingen en ideeën over goed onderwijs nauwelijks met elkaar. Het Econasium-programma keek naar andere doelen, naar andere bedoelingen in het onderwijs. Het kon ook niet anders dan dat dat na verloop van tijd leidde tot een studiedag waarin het gesprek over de identiteit van de school en de visie op goed onderwijs moest worden gevoerd. Dat bleek geen eenvoudige klus. De gesprekken stelden mij in staat om me beter voor te kunnen stellen hoe anders de wereld eruitziet vanuit de situatie van deze leerlingen. Hoe zij worstelen met allerlei beelden die in de media en door politici op hen geprojecteerd worden, en hoe zij thuis ook leren dat ze niet te veel moeten verwachten van de samenleving.

In deze periode (2015) vond ook de serie aanslagen in Parijs plaats, en kwam er steeds meer aandacht voor radicalisering onder moslimjongeren. Om mij hier verder in te verdiepen las ik onder andere boeken van Montasser Al'demeh, *De Jihadkaravaan* (2015) en *Mijn verlossing van het Kwaad* (2016). Een van de punten die hieruit naar voren kwam was de grote behoefte bij veel moslimjongeren om meer kennis te hebben van hun eigen geloof, om een betere moslim te kunnen zijn, om antwoorden te vinden op allerhande vragen die van binnen uit en van buitenaf op hen afkwamen. Uit de verhalen kwam naar voren dat het lastig is om aansluiting te vinden bij de moskee, omdat wat ze daar leren onvoldoende gericht is op moslim zijn in Nederland of België. Zo komen leerlingen met een moslimachtergrond in hun zoektocht gemakkelijk terecht bij websites en cursussen waar ze kennismaken met radicale denkbeelden, die ook best aantrekkelijk zijn. Zeker als je al het gevoel had dat de Nederlandse samenleving je weinig te bieden heeft. De lessen levensbeschouwing, maar ook andere vaklessen kunnen – en moeten – hen helpen bij die zoektocht. Een van de voorbeelden die een leerling noemde was een les maatschappijwetenschappen waar ze met elkaar een aantal fragmenten hadden gelezen uit ‘Een *jihad* van liefde’ (El Bachiri en van Reybrouck 2017), waarin de schrijver vertelt over zijn reactie op het sterven van zijn vrouw bij de aanslagen op de metro in Brussel. Het maakte indruk op deze leerling hoe de schrijver als moslim de betekenis van het woord *jihad* verrijkte ten opzichte van het dominante gebruik van de term als strijd van moslims tegen het westen.

7 Reflectie

Een terugblik op de verzamelde indrukken hierboven toont dat je als docent voortdurend van perspectief wisselt en ook zelf steeds weer leert. Vanzelfsprekendheden worden bevraagd en nieuwe vragen die van belang zijn voor de volwassenwording van leerlingen komen het curriculum binnen. De grondslagen van scholen worden bevraagd op hun betekenis in een nieuwe samenlevingsdynamiek. Hoe christelijk is het om leerlingen uit te sluiten of te beperken in het mogen tonen van hun geloof? Nieuwe situaties zoals de coronapandemie, de oorlog in Oekraïne, energietransitie en klimaatvraagstukken zetten existentiële vragen op de agenda. Hoe kunnen we omgaan met de ingewikkelde vragen en spanningen die vanuit de wereld om ons heen op jongeren en onszelf af komen?

Kleine aanpassingen en goed meebewegen helpen om in de specifieke situatie van een school het goede te doen. Daarnaast is het nodig om samen te reflecteren op het grotere kader van de bedoeling van het vakgebied GL en op de daarbij te hanteren vakdidactische uitgangspunten.

Vanuit de ervaringen die ik hierboven heb verwoord, zie ik voor de ontwikkeling van ons vakgebied drie kritische vragen naar voren komen:

- Hoe vermijden we in het presenteren van kennis over religieuze en levensbeschouwelijke stromingen essentialisme en stereotypering?
- Hoe kunnen we recht doen aan de leerling als lerend subject, op zoek naar betekenis?
- Hoe dragen we in een gepolariseerde samenleving bij aan een vreedzame dialoog waarin het levensbeschouwelijke gesprek een verrijking is?

Bij wijze van afsluitende reflectie zal ik deze vragen toelichten.

Er is een telkens terugkerende discussie over **het belang van kennis** in het vakgebied. Wanneer we vertrekken vanuit de drie doeldomeinen van het onderwijs, kwalificatie, socialisatie en subjectificatie (Biesta 2012; zie ook de bijdrage van Markus Davidsen in deze bundel), dan zie je dat in het vakgebied GL de volgorde of verhouding waarin je deze toepast ertoe doet. Moeten leerlingen bepaalde kennis opdoen, zodat die hen in staat stelt om in het contact met anderen met zingevingskwesties en religieuze vragen om te kunnen gaan en helpt dat hen ook om hun eigenheid op het spoor te komen? Dit vooronderstelt dat wij kunnen bepalen wat de benodigde kennis is, terwijl wij ons steeds vaker realiseren dat de toekomst waarvoor we jongeren opleiden een heel andere is dan wij ons voor kunnen stellen (Borgman 2021). Het is ook mogelijk om het anders te ordenen. Dan zien we hen als jonge mensen die vragen stellen aan hun omgeving vanuit een eigen proces van identiteitsvorming en betekenisgeving, en leren we hen om in de dialoog met anderen tot kennis en begrip te komen.

Wanneer het aanbieden van kennis voorop staat is er de grote valkuil van essentialisme (Biesta, Panjawi, & Revell 2021): dat we een religie als de islam reduceren tot een 'oorspronkelijke essentie', de basis die alle moslims delen. De diversiteit in manieren van geloven van verschillende groepen moslims wordt daar vervolgens tegen afgezet. Stel je voor dat je dat doet voor 'het christendom'. Daarvan snappen wij onmiddellijk dat er niet één christendom is, afgeleid van een oorspronkelijk christendom, omdat er onmiddellijk

verschillende varianten, stromingen en conflicten in beeld komen. De objectieve essentie werkt meer of minder vervreemdend voor alle gelovigen en stelt een norm. Een alternatief hiervoor is om te vertrekken vanuit de diverse manieren waarop verschillende moslims hun geloofsleven vormgeven en om te leren goede vragen te stellen die leiden tot meer begrip. Je begint niet bij de reductie, maar bij de verschijningsvormen.

De **eigen identiteit van leerlingen** is de afgelopen decennia buiten beeld geraakt door de nadruk op meet- en toetsbare kennisoverdracht. Niet voor niets is er op dit moment een stevig pleidooi voor meer subjectificatie in het onderwijs. Wanneer leerlingen voortdurend ervaren dat ze object zijn in het onderwijsproces, neemt hun motivatie af. Als daar bovenop je religieuze identiteit wordt afgewezen of niet (voldoende) wordt erkend, dan wordt het voor leerlingen erg lastig om zich echt in te zetten voor school. Ik noemde al de *need to belong* als een behoefte van alle leerlingen. Voor het vak GL komt daar nog een specifiek aspect naar voren. Bij het lesgeven over hun geloof op een manier die voor hen niet herkenbaar is, of alleen vanuit een buitenperspectief, help je leerlingen met een moslimachtergrond niet om hun moslimgeloof te ontwikkelen als volwaardig deelnemer van de Nederlandse samenleving. Het doet er ook toe welk beeld andere leerlingen vormen van de religieuze werkelijkheid van moslims. Wanneer niet-moslims op school hetzelfde beperkte beeld over de islam meekrijgen als het beeld dat ze in de media tegenkomen, zal het gesprek in de samenleving ook niet beter worden.

Het belang van goede levensbeschouwelijke educatie voor de samenleving is ook lang niet altijd in beeld. Aan het vak GL kleeft onder heel wat Nederlanders nog steeds het beeld van religieuze (kerkelijke) socialisering, al is dat op de meeste plaatsen helemaal niet meer aan de orde. Waar gaat het dan wel om? Leerlingen moeten zelf leren op welke manieren zij en anderen betekenis geven aan het leven en de wereld om hen heen (vgl. Van Dijk 2021). Of ze nu moslim, christen, jood, hindoe of humanist zijn, in een diverse samenleving met wereldwijde verbindingen is het van belang dat leerlingen erkend worden in hun eigen religie en levensbeschouwing én in aanraking komen met tegenverhalen. Paul Verhaeghe zegt hierover:

“Levenswijsheid is niet het resultaat van tijdloze inzichten, maar van een creatieve confrontatie tussen levenservaring en de wijze waarop men die ervaring interpreteert. De interpretatie gebeurt niet in het luchtledige. Zonder inspirerende tegenverhalen wordt het leven minder zinvol, omdat de dominante denkkaders en

denkbeelden de interpretatiehorizon inkrimpen. Verhalen en verhaaltradities die ‘anders’ zijn, breken die gesloten horizon open. De tradities waaruit zij stammen zijn geen versterkte waarheidscontainers, maar dynamische referentiekaders die toelaten de wereld telkens opnieuw anders te herinterpreteren, anders dan overeenkomstig de waan van de dag” (Verhaeghe 2014).

Veel moslimleerlingen beginnen met het idee dat ze, omwille van hun religie en afkomst, tweederangsburger zijn. Het is belangrijk dat zij op school, en in de lessen GL in het bijzonder, erkenning krijgen voor de waarde van de traditie die zij van huis uit meekrijgen, en ruimte krijgen om zich op een eigen manier te leren verhouden tot die traditie. Dat ze in een veilige sfeer ervaren hoe ze, ondanks de verschillen, met elkaar in gesprek kunnen gaan en van elkaar kunnen leren. Dat zal hen ook helpen wanneer ze zich buiten school moeten verdedigen tegen allerlei beelden en vooroordelen omdat ze, net als mijnheer Ibrahim, kunnen zeggen: “Ik ben gelukkig, want ik weet wat er in mijn Koran staat.”

8 Slotopmerkingen

Ik ga ervan uit dat veel docenten GL zich herkennen in de hierboven beschreven ervaringen en reflecties. En ook dat zij nog heel veel aan te vullen hebben vanuit ervaringen in andere contexten en vanuit de vragen waar zij tegenaan lopen. Het is belangrijk om de verbinding te blijven zoeken tussen aanpassingen in de praktijk en het komen tot inzichten die leiden tot andere principes voor het vakgebied GL. Om samen een stap te zetten. Daarmee kan de relevantie van het vakgebied immers beter voor het voetlicht komen.

Met het oog op deze vernieuwing wordt het landelijk curriculum Levensbeschouwing en Religie ontwikkeld in samenwerking met docenten, met onderzoekers en opleiders. De keuze van de perspectiefgerichte benadering van het curriculum Levensbeschouwing en Religie (zie de bijdrage van Markus Davidsen in deze bundel) is daar al een uitkomst van die goed aansluit bij bovenstaande vraagstukken. In de komende tijd gaan we met docenten en scholen aan de slag om dit curriculum al doende verder te ontwikkelen. Natuurlijk zijn er nog allerlei vraagstukken die hiermee niet afgedekt zijn. Maar er ligt voldoende basis om samen op verder te bouwen.

Daarbij mogen we niet uit het oog verliezen dat de rol van de docent die in de ontmoeting met de leerlingen bemiddelt in hun kennismaken met de wereld van religies en levensbeschouwing, cruciaal is. Voor het vakgebied levensbeschouwing en religie geldt dat onderwijs niet in één recept kan worden gevangen, maar voortdurend in ontwikkeling is. De vele maatschappelijke vragen die nu leven vragen om nadere verkenning, uitwisseling en verdieping. Eigenlijk zijn wij samen met leerlingen op zoek naar bronnen van inspiratie voor de betekenis van leven en de plek van de mens in het geheel van leven.

Noot

1 We werkten met een eenvoudige versie van *De zes denkhoeden* van Edward De Bono.

Literatuur

- AlDe'emeh, Montasser en Pieter Stockmans. 2015. *De Jihadkaravaan*. Tiel: Lannoo.
- AlDe'emeh, Montasser en Inisar Umm Mansur. 2016. *Mijn verlossing van het kwaad; het verhaal van een jonge vrouw en de lokroep van IS*. Tiel: Lannoo.
- Biesta, Gert, 2021. "Teaching about Islam: From Essentialism to Hermeneutics: an Interview with Farid Panjwani, and Lynn Revell" in *Religion and education. Forgotten dimensions of Religious education?* red. Gert Biesta en Patricia Hannam, pp. 85-98. Leiden/Boston: Brill/ Sense.
- Biesta, Gert. 2012. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom Lemma.
- Borgman, Eric. 2021. *De school als bouwplaats*. Baarn: Adveniat.
- Davidsen, Markus Altena. 2020. "Voorstel basiscurriculum Levensbeschouwing en Religie". In: *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie*, 20(4), 15-26.
- De Bono, Edward. 2011. *De zes denkhoeden*. Amsterdam: Business contact.
- Deursen-Vreeburg, Juliette van. 2020. "Mystagogisch-communicatief leren". In *Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing en Religie*, red. Monique van Dijk-Groeneboer, pp. 201-213
- Dijk, Marc van. 2021. *Het wonder van betekenis; op zoek naar geluk en wijsheid met Paul van Tongeren*. Amsterdam: Boom.
- El Bachiri, Mohamed en David van Reybrouck. 2017. *Een jihad van Liefde*. Amsterdam: Bezige Bij.
- El Hadioui, Iliass, 2022, *Grip op de mini-samenleving*. Amsterdam: van Gennep.
- Ferroukhi, Ismael. 2006. *Le grand voyage*. Parijs: Pyramide films.
- Roebben, Bert. 2015. *Inclusieve Godsdienstpedagogiek*. Leuven/Den Haag: Acco.

- Schmitt, Eric Emmanuel. 2003, *Mijnheer Ibrahim en de bloemen van de Koran*, Amsterdam: Atlas Contact.
- Verhaeghe, Paul. 2012. *Identiteit*. Amsterdam: Bezige Bij.
- Visser, Taco en Gerdien Bertram-Troost. 2016. *Godsdienst/levensbeschouwing, wat is dat voor vak?* Verus 2017. Online te raadplegen via: https://www.verus.nl/uploads/files/gl_wat_is_dat_voor_vak_def.pdf (geraadpleegd op 04-10-2022).