

De positie van religieonderwijs in de openbare school

Scriptie aangeboden aan:

Cok Bakker

Departement Filosofie en Religiewetenschappen

Faculteit Geesteswetenschappen

Universiteit Utrecht



Universiteit Utrecht

Anne Roozeboom

3856488

01-07-2016

Het voorjaar van 2016 is aangebroken en ik heb inmiddels de matchingsdag van de educatieve master 'LVHO Godsdienst en levensbeschouwing' achter de rug. Dit masterjaar was voor mij dan ook de voorbereiding op een vervolgmaster waarin ik leer om leerlingen in het voortgezet onderwijs te onderwijzen over religies. Hoewel ik al jaren wist dat ik de educatieve master wilde doen, kwam voor mij pas echt de trigger toen ik afgelopen jaar in NRC Handelsblad het artikel 'Zonder kennis van religie is de wereld onbegrijpelijk' las. Ik sta erg achter het standpunt van de schrijvers van dit artikel, en hoop in de toekomst dan ook bij te kunnen dragen aan de vakdidactiek van een religievak – of het nou voor de klas of achter de schermen is. Dit artikel was dan ook de drijfveer achter het schrijven van deze masterscriptie. Hoewel mijn eigen pleidooi klaarblijkelijk niet objectief is, heb ik in deze scriptie beoogd om goed beargumenteerd te werk te gaan. Ik hoop dan ook dat deze scriptie een bijdrage levert in het huidige debat over religieonderwijs.

Een aantal mensen wil ik voorafgaand aan mijn scriptie bedanken. Allereerst de schrijvers van het artikel 'Zonder kennis van religie is de wereld onbegrijpelijk: Markus Altena Davidsen, Ernst van den Hemel, William Arfman, Daan Beekers en Brenda Mathijssen. Dankzij hen heb ik niet alleen een scriptie-onderwerp gevonden, maar ook een toekomstdoel. Daarnaast wil ik Cok Bakker bedanken, voor de scriptiebegeleiding en de interessante invalshoeken die hij mij bood. Ook wil ik Marleen Lammers bedanken, die de tijd heeft genomen om met mij in gesprek te gaan over VOS/ABB en religieonderwijs in het algemeen. Tot slot wil ik mijn medestudenten bedanken voor het meedenken en brainstormen over mijn scriptie, en niet te vergeten: Luuk, dank je wel voor alle (mentale) steun en feedback.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Voorwoord	2
Inleiding	4
1. Religie in Nederland	7
1.1. Afname christelijk geloof	8
1.2. Religie geïndividualiseerd?	9
1.3. Secularisatietheorieën	10
1.4. Religie en spiritualiteit: de definitie van religie	11
1.5. Getransformeerde religie en secularisatie	12
1.6. Migratie en islam	13
2. De verschillende vormen van religie-educatie in het huidige onderwijsbestel	15
2.1. De verzuiling en religieonderwijs	15
2.2. Religie verandert: de confessionele school	16
2.3. Religie verandert: de openbare school	17
2.4. GVO/HVO	18
2.5. Voorbij het onderwijssysteem	19
3. De opvattingen over religie-educatie en de uitwerking daarvan op de openbare school	22
3.1. Totstandkoming openbaar onderwijs	22
3.2. Hedendaags openbaar onderwijs	23
3.3. Identiteit openbaar onderwijs	25
3.3.1. Actieve pluriformiteit	25
3.3.2. Burgerschapsvorming	27
3.4. Religie/levensbeschouwing in het openbaar onderwijs	30
3.4.1. G/HVO en de visies daarop	30
3.4.2. Weinig aandacht voor het brede aspect van religie	32
3.5. Voorbij het verzuilde systeem?	32
4. Een nieuw vak: enkele overwegingen	35
4.1. 'Het NRC-pleidooi': neutraal en religiewetenschappelijk	35
4.2. De cognitieve benadering van Paul Vermeer	37
4.3. Socialisatie in het openbaar onderwijs	39
4.4. Kwalificatie in het openbaar onderwijs	40
4.5. Persoonsvorming in het openbaar onderwijs	40
Conclusie	43
Literatuurlijst	45
Bijlage A: interview met Marleen Lammers (getranscribeerd)	50

Op 12 november 2014 gaf de staatssecretaris voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Sander Dekker, het startsein voor een (online) discussie over de toekomst van het onderwijs (Ons Onderwijs 2032, 2016). Via deze discussie wilde Dekker in beeld brengen welke kennis en vaardigheden kinderen in 2032 nodig hebben om te participeren in de maatschappij.

Na een brainstormfase van enkele maanden werd er op 12 februari 2015 een onafhankelijke commissie opgericht om de dialoog aan te sturen: het Platform Onderwijs2032. Dit platform kreeg de opdracht een kabinetsadvies op te leveren over toekomstgericht onderwijs. Na uitgebreide gesprekken, ontvangen suggesties, toegestuurde papers, toegezonden wetenschappelijke stukken en inspiratiesessies presenteerde het platform op 1 oktober 2015 een conceptadvies. De leden vroegen hierbij nadrukkelijk om reacties, zodat ze deze nog zouden kunnen gebruiken om een advies fijn te slijpen tot een eindadvies. In het conceptadvies van het platform blijkt er weinig aandacht voor religieonderwijs in de toekomst – dit zorgde dan ook voor reacties (Ons Onderwijs 2032, 2016).

Een van de reacties kwam van een onderzoeksteam van EMMA - Experts in Media en Maatschappij. Dit onderzoeksteam stelde dat “onderwijs over religies en religieuze bewegingen niet expliciet wordt benoemd in de hoofdlijnen” (EMMA, 2015: 77). Wel zegt het platform dat de overdracht van ‘cultuurdragende’ kennis ook in toekomstgericht onderwijs van belang blijft. Toch blijkt dit niet voor iedereen specifiek genoeg. Markus Altena Davidsen, assistent-professor Sociology of Religion aan de Universiteit Leiden, pleit voor de opname van religieonderwijs in de verplichte kern van het onderwijs. Volgens hem is kennis van en inzicht in religie nodig om leerlingen op te leiden tot bewaarde medeburgers:

Religieonderwijs zou een plek moeten krijgen als zelfstandig vak, waarin leerlingen leren over (overeenkomsten en verschillen tussen) religie(s) zelf en de relatie tussen religie en maatschappij. Het gaat niet alleen om traditionele religies, maar ook om nieuwe vormen van ‘religie’, zoals rondom Star Wars of de boeken van Tolkien. (EMMA, 2015: 39)

Niet alleen Davidsen, maar vele anderen met hem, pleiten voor het behouden of zelfs verplicht maken van religieonderwijs in de toekomst. Op 16 maart 2016 organiseerde de Vrije Universiteit Amsterdam een symposium genaamd ‘Religie doet ertoe’. Dit symposium ging over de vraag welke plek religie zou moeten krijgen in het onderwijs van 2032. Theologe Manuela Kalsky stelde hier:

Religie 2032 is heel actueel. De vraag is hoe zit het met religie daarbinnen en hoe zit het met levensbeschouwing daarbinnen. Het onderwijs in Nederland is toch gedeeltelijk nog verzuimd. Hoe kom je voorbij dat stadium? Hoe kun je verbindingen leggen tussen openbaar onderwijs en bijzonder onderwijs? Die discussie wilden we vandaag centraal stellen. Je hebt religieuze en

culturele diversiteit in Nederland, en daar moeten we verder mee. (Vrije Universiteit Amsterdam, 2016b)

In navolging van dit symposium organiseerden Markus Davidsen, Maurits Berger, Jeannette den Ouden, Frans Wijzen, Gerard Wiegers en Ernst van den Hemel op 21 juni 2016 een conferentie over religiewetenschap en religieonderwijs op de Universiteit Leiden. Deze conferentie had als doel om te verkennen hoe de religiewetenschap kan bijdragen aan de versterking van het (VO-)onderwijs over religie en levensbeschouwing in Nederland. Na aanleiding van deze conferentie wordt er een verslag opgesteld en verstuurd naar het Platform Onderwijs 2032, met als doel: religieonderwijs in het plan van 2032 krijgen. Kortom, het afgelopen jaar is een bewogen jaar geweest voor de religiewetenschappen, het veld van het religieonderwijs en haar toekomst. Door middel van deze scriptie wil ik graag een bijdrage leveren aan dit debat over religieonderwijs.

In deze scriptie ga ik in op de hoofdvraag *'Wat is de positie van religieonderwijs op openbare scholen?'* In deze scriptie onderzoek ik dan ook de totstandkoming van het religieonderwijs, de huidige manifestatie van religieonderwijs en de eventueel toekomstige manifestatie van religieonderwijs op openbare scholen.

In het eerste hoofdstuk zal ik ingaan op de vraag: *'Hoe ziet het huidige religieuze landschap van Nederland eruit?'* Het doel van dit hoofdstuk is om duidelijk te maken dat door de afname van institutionele religie er na de Tweede Wereldoorlog een verschuiving plaatsvond in 'religieus Nederland'. De verschuiving van deze term is belangrijk wanneer de term 'religie' bekeken wordt binnen de bredere term 'religieonderwijs'. In dit hoofdstuk bekijk ik hoe de term 'religie' in Nederland wordt geïnterpreteerd en zal ik ook stellen dat een paradigmaverschuiving van de term nodig is.

Vervolgens, in hoofdstuk 2, schets ik een beeld van het huidige religieonderwijs in Nederland. Ik ga in op de vraag: *'Welke verschillende vormen van religieonderwijs zijn er in het huidige Nederlandse onderwijsbestel?'* Ik zal in dit hoofdstuk allereerst laten zien hoe de verzuiling een stempel heeft achtergelaten op het huidige onderwijsbestel. Vervolgens ga ik in op een aantal theorieën over het geven van religieonderwijs. Ik sluit af met onderwijskundige Gert Biesta's theorie over goed onderwijs. Dit hoofdstuk, en voornamelijk het laatste deel, dient als context voor hoofdstuk 3 en hoofdstuk 4, waarin ik mij focus op religieonderwijs in het openbaar onderwijs.

Vanaf hoofdstuk 3 focus ik mij op de openbare school. De hoofdvraag van dit hoofdstuk is: *'In hoeverre komen verschillende opvattingen over religie-educatie van de openbare school overeen met de uitwerking ervan?'* In dit deel zal ik kijken naar de totstandkoming van het openbaar onderwijs en religieonderwijs, en de huidige identiteit van het openbaar onderwijs met betrekking tot religieonderwijs. Daarnaast onderzoek ik naar de visies van de openbare school over actieve pluriformiteit en burgerschapsvorming. Ook bekijk ik in hoeverre de openbare school al aandacht schenkt aan religieonderwijs. Aan al deze vragen verbind ik ook de visie van VOS/ABB, de vereniging

voor openbare scholen en algemeen toegankelijke scholen. Deze visie is voornamelijk weergegeven door Marleen Lammers, die ik op vrijdag 24 juni 2016 interviewde (zie bijlage A). In dit hoofdstuk bekijk ik de totstandkoming van religieonderwijs op openbare scholen, alsook de huidige ideeën op openbare scholen over religieonderwijs, en de uitwerking daarvan.

Ik sluit mijn scriptie af met een blik op in het religieonderwijs van de toekomst. Ik analyseer in dit hoofdstuk twee pleidooien over de vormgeving van een vak 'religiekunde'. Beide pleidooien zijn ook naar voren gekomen tijdens het symposium 'Religie doet ertoe', dat plaatsvond op 16 maart 2016 en de conferentie 'Religiewetenschap en religieonderwijs', die plaatsvond op 21 juni 2016. In dit hoofdstuk bekijk ik de twee betogen in het licht van de 'regels' en 'doelen' van de openbare school. De hoofdvraag van dit hoofdstuk luidt: *'In hoeverre sluiten ideeën over een nieuw vak 'religiekunde/levensbeschouwing' aan bij de kernwaarden van de openbare school en bij de drie onderwijsfuncties van Gert Biesta?'*

Voor het beantwoorden van deze vragen heb ik verschillende boeken, artikelen en rapporten bestudeerd die over dit onderwerp gaan. Als aanvulling op de literatuur heb ik een interview gehouden met Marleen Lammers, onderwijskundige en beleidsmaker bij VOS/ABB, de vereniging voor openbare en algemeen toegankelijke scholen. Tot slot heb ik ook de input die geleverd werd bij het symposium 'Religie doet ertoe', dat plaatsvond op 16 maart 2016 en de conferentie 'Religiewetenschap en religieonderwijs', die plaatsvond op 21 juni 2016, gebruikt als literatuur voor deze scriptie.

1. Religie in Nederland

“Geloof u in God? Steeds minder mensen zeggen volmondig 'ja' op die vraag. De meeste Nederlanders zijn inmiddels ietsist of agnost, blijkt uit nieuw onderzoek” (Van Beek, 2015). Bovenstaand citaat is afkomstig van een artikel dat journalist Marije van Beek vorig jaar in Trouw publiceerde. Haar artikel is gebaseerd op het onderzoek van politicoloog André Krouwel en godsdienstpsycholoog Joke van Saane. Het artikel van Van Beek is een van de vele artikelen die er de afgelopen jaren werd geschreven over ‘godsdienst in Nederland’.¹ Het onderwerp blijkt momenteel een ‘hot topic’ te zijn. Het artikel van Van Beek, waarin het onderzoek van Krouwel en Van Saane wordt uitgelicht, geeft mijns inziens een goede representatie van de ‘gemiddelde gedachte’ over religie in Nederland weer:

Van Saane: "Als geen mens hetzelfde is, zijn dogma's, regels die voor iedereen gelden en in elke situatie opgaan, niet meer bruikbaar." En waar heb je kerken, die drijven op dogma's, dan nog voor nodig? Vragen als deze hebben de basis van geloof ontworpen, zegt Van Saane. "Zo hebben God en zijn instituten hun zeggingskracht verloren." (Van Beek, 2015)

Uit het onderzoek van Krouwel en Van Saane wordt immers geconcludeerd dat een afname is van het ‘godsgeloof’ in Nederland, zoals Van Beek het noemt in haar artikel. In het onderzoek is niet alleen gekeken naar christelijk godsdienstige Nederlanders, maar ook naar de groep die zegt niet meer in God te geloven. Krouwel en Van Saane richten zich zodoende ook op Nederlanders die een eigen religiositeit of spiritualiteit hebben ontwikkeld. Uit hun onderzoek, dat is uitgevoerd met gebruik van een enquête, blijkt dat het ‘dogmatische christelijke geloof’ is afgenomen in Nederland (VU Amsterdam, 2015).

In dit hoofdstuk schets ik een beeld van de huidige manifestatie van religie in Nederland. Het duiden van dit religieuze landschap is voor mijn onderzoek belangrijk, omdat dit een grote factor is in de huidige debatten over religieonderwijs – immers: waarom zou er in Nederland religieonderwijs aangeboden moeten worden wanneer het een niet-religieus land is? Ik zal in dit hoofdstuk ingaan op de vraag: *‘hoe ziet het huidige religieuze landschap van Nederland eruit?’* Deze vraag zal ik beantwoorden door in te gaan op de afname van ‘dogmatische religies’ in Nederland, secularisatietheorieën, andere vormen van religie en spiritualiteit en de ‘individualisering’ van religie. Ook zal ik ingaan op de term ‘religie’ an sich. Het doel van dit hoofdstuk is om duidelijk te maken dat er na de Tweede Wereldoorlog een verschuiving heeft plaatsgevonden in ‘religieus Nederland’. Ik stel in dit hoofdstuk dat er een breder begrip moet komen van de term religie. Omdat religie anders wordt vormgegeven dan vroeger, is het ook nodig om daar op andere manier over te spreken. Hiervoor is een paradigmaverschuiving van de term ‘religie’ nodig. Ik heb er bewust voor gekozen om niet alle

¹ Zie bijvoorbeeld <http://www.nu.nl/wetenschap/2473966/religie-in-nederland-zal-uitsterven-.html>, <http://www.trouw.nl/tr/nl/5091/Religie/article/detail/3837836/2015/01/26/Nederland-geloof-van-alles-en-nog-wat.dhtml> en <http://www.trouw.nl/tr/nl/5091/Religie/article/detail/3830831/2015/01/16/Ongelovigen-halen-de-gelovigen-in.dhtml>

discussies over religie in Nederland en alle onderzoeken die hiernaar gedaan zijn heel uitgebreid te behandelen – dat zou een scriptie op zichzelf kunnen zijn. Hoewel dit hoofdstuk niet de complete discussie behelst, biedt het wel context voor de rest van mijn onderzoek.

1.1. Afname christelijk geloof

Al eerder noemde ik dat uit het onderzoek van Van Saane en Krouwels blijkt dat er een afname van het godsgeloof is. Ook godsdienstsociologen Jos Becker en Joep de Hart concludeerden in het SCP-rapport *Godsdienstige veranderingen in Nederland* (2006) dat er de laatste decennia sprake is van een kerkafname. Tot in de jaren zestig was Nederland een van de meest kerkelijke landen van Europa. In het begin van de jaren zestig rekende acht op de tien Nederlanders zich tot een kerkgenootschap en ging bijna 70% van hen geregeld naar de kerk. Ook speelde de kerk toen een belangrijke rol bij het huwelijk: 84% van de gereformeerden liet het huwelijk inzegenen en zo'n 90% van de gereformeerden liet het huwelijk inzegenen. Tevens speelde het religieuze onderwijs een belangrijke rol: bijna alle gereformeerden bezocht een gereformeerde basisschool. Na de jaren zestig brokkelde de steun voor de geloofswaarheden af en werd religie vooral een kwestie van persoonlijke voorkeur, stellen Becker en De Hart.

De invloed van de kerken op overheidsbesluiten en ontwikkelingen binnen niet-godsdienstige domeinen van de samenleving is alleen maar verder afgenomen, kerkelijke doctrines en voorschriften worden neutraal geformuleerd, gerelativeerd of hooguit voor kennisgeving aangenomen (Becker en De Hart, 2006:103).

Ondanks de afname van kerkelijke invloed op onder andere overheidsbesluiten is er volgens Becker en De Hart sinds enkele jaren een opleving waar te nemen in de rol van religie in het publieke debat. Bij kwesties rondom inburgering, bij de omlijning van de Europese identiteit en in overwegingen naar aanleidingen van radicaliseringstendensen in de islam speelt religie een belangrijke rol. In de opleving van religie dit Becker en De Hart waarnemen lijkt religie al wel een bredere opvatting te behelzen dan kerkelijke invloed alleen.

Ook religiewetenschapper Joantine Berghuijs en godsdienstpsycholoog Ton Bernts deden een onderzoek naar het 'godsgeloof' in Nederland. Zij publiceerden in 2016 een onderzoek genaamd *God in Nederland 1966-2016* (VU Amsterdam, 2016a). Voor dit onderzoek is er sinds 1966 om de tien jaar een onderzoek uitgevoerd middels een enquête.² De resultaten van de vijf onderzoeken zijn gebundeld en gepubliceerd in het boek *God in Nederland 1966-2016*. Uit dit onderzoek kwam een aantal duidelijke conclusies naar voren. Zo blijkt het geloof in God steeds verder uit onze Nederlandse samenleving verdwenen, kan Nederland geen christelijke natie meer genoemd worden en is het geloof in een persoonlijke God sterk afgenomen. Volgens het onderzoek komt de overgrote meerderheid van de Nederlanders, 82%, bijna nooit tot nooit in de kerk en gelooft nog maar veertien procent van de Nederlanders in een persoonlijke God. In 2016 noemde bijna een kwart van de

² De methodes en resultaten van de enquêtes zijn te vinden op:
https://www.scp.nl/Onderzoek/Bronnen/Beknopte_onderzoeksbeschrijvingen/God_in_Nederland_GIN

ondervraagden zichzelf atheïst. Opvallend uit dit rapport is dat in 2016 nog maar 31% van de ondervraagden zich spiritueel voelde, waar dat in 2006 40% was (VU Amsterdam 2016a). De resultaten van dit onderzoek volgend, zou er geconcludeerd kunnen worden dat er dus zowel een grote afname van zowel religiositeit als spiritualiteit is.

Er blijkt een verschil waarneembaar wanneer de resultaten van dit onderzoek tegenover de resultaten van het onderzoek van Krouwels en Van Saane worden gezet. Zij voerden hun onderzoek uit in 2015, een jaar eerder dus dan Berghuijs en Bernts, en hun conclusie luidde:

Uit het onderzoek blijkt dat nog slechts 16,6% gelooft in God, terwijl veel Nederlanders een eigen spirituele wereld met nieuwe geloofsvoorstellingen hebben ontwikkeld. Zo gelooft iets meer dan een kwart van de Nederlanders (26,6%) in het bestaan van een hogere macht of kracht en ziet meer dan 40% zich als een spiritueel mens (VU Amsterdam 2015).

Hoewel Berghuijs en Bernts concludeerden dat in 2016 nog maar 31% van de Nederlanders zich spiritueel voelde, concluderen Krouwels en van Saane in 2015 dat meer dan 40% van de Nederlanders zich als spiritueel mens bestempelt. Door het verschil in resultaten wordt duidelijk dat het moeilijk is om 'religiositeit' middels kwantitatief onderzoek te meten. Men zou zich kunnen afvragen wat de onderzoekers en ondervraagden immers precies verstonden onder de term 'religie' of 'spiritualiteit'. Wat wel uit beide onderzoeken duidelijk wordt is dat er sinds de jaren zestig een afname in kerkgang onder Nederlanders waarneembaar is.

1.2. Religie geïndividualiseerd?

In het eerder genoemde SCP-rapport van Becker en De Hart (2006) wordt gesteld dat religie in de loop van de afgelopen decennia geïndividualiseerd en gedemocratiseerd is. Er is volgens de onderzoekers minder een dwang van de kerk en er is sprake van meer spiritueel zoekgedrag. Doordat deze vorm van religie niet in een traditioneel hokje is te plaatsen, is er volgens de onderzoekers sprake van een individuele geloofsbeleving. Die individuele geloofsbeleving namen Berghuijs en Bernts ook waar in hun onderzoek. Godsdienstsocioloog Dirk Houtman schreef een reactie op het onderzoek van Berghuijs en Bernts in zijn artikel 'God in Nederland 1996-2006, enkele godsdienstsociologische routines ter discussie' in *Religie en Samenleving* (2008). Houtman schreef het artikel ruim voordat de resultaten van 2016 bekend werden. Houtman prijst het onderzoek *God in Nederland 1966-2006* voor het overstijgen van een simplistische eendimensionale opvatting van 'secularisering' als een afname van het christendom. Dit doen Berghuijs en Bernts, stelt Houtman, door het toevoegen van analyses over onder andere post-seculiere spiritualiteit. Maar in plaats van het kijken naar het publieke belang van de post-christelijke spiritualiteit, houden de auteurs volgens Houtman te erg vast aan beweringen over hedendaagse religie en spiritualiteit als "geprivatiseerd, versnipperd en geïndividualiseerd" (2008: 2). Ook religiewetenschapper Ernst van den Hemel is het niet eens met de bestempeling dat religie in Nederland geïndividualiseerd is:

'Ik zie juist een tegenovergestelde beweging: opkomend nationalisme en dogmatisch gemeenschapsdenken. We leven in een tijd vol groepsdenken, het spreekt alleen de taal van het individualisme, de taal van het seculiere denken. (...) [je kunt je] afvragen waarom iemand minder vrij is als ze ervoor kiest in een geloof te leven of een hoofddoek te dragen. We zien hier een cultureel bepaald, historisch gegroeid idee van wat wij autonoom vinden. Een groepsidee, kortom.' (Zonderop, 2016)

In zijn interview met Yvonne Zonderop in weekblad De Groene Amsterdammer (2016) maakt Ernst van den Hemel duidelijk dat "het wel meevalt met de individualisering van Nederland." Hij ontkent niet dat de kerken leeglopen, maar de invloed van het christelijk geloof is nog duidelijk merkbaar, stelt hij. Ook religiesocioloog Grace Davie schrijft in haar artikel 'Is Europe an Exceptional Case' (2006) dat de historische kerken nog steeds een belangrijke rol spelen in de Europese cultuur. Davie stelt dat deze kerken nog steeds een plek hebben in het leven van 'moderne Europeanen', hoewel de plek van de kerk wel anders vormgegeven wordt dan vroeger. Waar het voorheen wellicht een verplichting was om naar de kerk te gaan, is het nu, zoals Davie dat noemt, een *consumption of choice*. De christelijke traditie leeft volgens Davie nog steeds in Europa. Ze verwijst naar de vorming van tijd en ruimte: de indeling van de week en het jaar zijn beiden resultaten van een christelijke cyclus. Ook wijst ze op de verschillende debatten die er zijn gevoerd over het al dan niet accepteren van de koopzondag en de dominantie van christelijke kerken – waarvan sommige een enorme symbolische waarde hebben. Kortom: volgens Davie is Europa aan het veranderen, maar de christelijke erfenissen blijven volgens haar wel verankerd in de culturele omgeving. Ook Becker en De Hart (2006) stellen dat er, naast de opkomst van geïndividualiseerde vormen van religie, ook juist een saamhorigheid terug te zien is. Zij stellen dat religie als integratiemechanisme kan werken – iets wat volgens hen duidelijk gedemonstreerd wordt bij de evangelische beweging, bij de migrantenkerken en bij de positie van de islam in Nederland. Hoewel uit de verschillende onderzoeken wordt geconcludeerd dat Nederland geen christelijke natie meer is, moet men blijven beseffen wat de christelijke identiteit nog steeds een stempel drukt op Nederland.

1.3. Secularisatietheorieën

Dat er sinds de jaren zestig in Nederland sprake is van een kerkafname, is duidelijk, en dat er verschillende meningen bestaan over of religie geïndividualiseerd is ook, maar vaak worden deze concepten gekoppeld aan het woord 'seculariteit'. De secularisatietheorie is een term die werd gebruikt in de jaren vijftig en zestig door een aantal sociologen en historici, onder wie Bryan Wilson, Peter Berger en Thomas Luckmann. Zij stelden dat moderniteit zorgt voor een afname van religie. Dit is secularisatie genoemd (Thuswaldner, 2014).

Een van de sociologen die zich bezighoudt met het thema secularisatie is Peter Berger. Op 12 september 2013 bezocht Peter Berger het christelijk college 'The Center for Faith and Inquiry' in Wenham, Massachusetts. Hij werd hier geïnterviewd door Gregor Thuswaldner. In dit interview wordt duidelijk dat Berger niet (meer) achter de seculariseringstheorie staat:

'Secularization theory is a term that was used in the fifties and sixties by a number of social scientists and historians. Basically, it had a very simple proposition. It could be stated in one sentence. Modernity inevitably produces a decline of religion. When I started out doing sociology of religion—like two hundred years ago—everyone else had the same idea. And I more or less assumed that it was correct. It wasn't a completely crazy assumption; there were many reasons why people said that. But it took me about twenty years to come to the conclusion that the data doesn't support this, and other people came to the same conclusion.' (Thuswaldner, 2014)

Volgens Peter Berger kan er dus niet gesproken worden over een gesecculariseerd Europa. In het boek *Religious America, Secular Europe* (2008) stelt Berger dat de inbedding van religie in de Europese samenleving heel anders is dan in andere delen van de wereld. Volgens Berger is het karakter van religie in Europa ontleend aan de 'officiële' status van het christendom als staatsgodsdienst. De kerk domineerde hier het grondgebied, en de machtsstructuren waren hieraan verbonden. Dit systeem is geleidelijk uiteengevallen, met complexe gevolgen van dien. Hij wijst op de termen *vicarious religion* en *consumption of choice* – twee termen die geïntroduceerd zijn door religiewetenschapper Grace Davie. Op deze twee concepten ga ik later in dit hoofdstuk verder in. Er zou namelijk gesteld kunnen worden dat er niet gesproken mag worden van secularisatie in Nederland, omdat religie op andere manieren terug te zien is in de samenleving.

1.4. Religie en spiritualiteit: de definitie van religie

Grace Davie schrijft in 'Vicarious Religion, A Methodological Challenge' (2007) over een mutatie die heeft plaatsgevonden en nog steeds plaatsvindt in het denken met betrekking tot de patronen van het religieuze leven in het modern Europa. Ze ziet een verschuiving van 'verplichting' naar 'consumptie' als de belangrijkste motivatie voor religieuze activiteit. Het televisie-evenement 'The Passion', van de Evangelische Omroep, is een goed voorbeeld van deze *consumption of choice*. De afgelopen jaren wordt ieder jaar op Witte Donderdag in een grote Nederlandse stad The Passion georganiseerd. Dit is een evenement waarin bekende Nederlanders het paasverhaal vertellen, acteren en zingen. Daarnaast is er de processie, een vast onderdeel van The Passion. Een groep van zo'n veertig man draagt afwisselend een kruis van zes bij vier meter door de stad naar het podium. Deze groep dragers wordt gevolgd door ruim zeshonderd deelnemers, die zich hiervoor van tevoren hebben opgegeven bij de EO. The Passion is een project van de EO en de KRO-NCRV, met als doel het lijdensverhaal van Jezus onder de aandacht te brengen (Kreekel, 2016). Ieder jaar komen er duizenden bezoekers op het evenement af, en volgen nog eens een paar miljoen mensen het evenement op televisie – zo ook niet-gelovige Nederlanders. Nederlanders hebben een vrijheid van consumptie gekregen door de keuze hebben om naar het evenement te gaan, of het zelfs via de televisie te volgen. Daarnaast is The Passion ook een goed voorbeeld van plaatsvervangende religie in Nederland. Plaatsvervangende religie, ofwel *vicarious religion* is ook een term die van Grace Davie afkomstig is. De term houdt in:

The notion of religion performed by an active minority but on behalf of a much larger number, who not only understand, but, quite clearly, approve of what the minority is doing. (Davie, 2007: 22)

Hoewel de kerkgang in Nederland duidelijk is afgenomen, maakt een groep 'ongelovigen' wel gebruik van de 'gelovigen' in Nederland: ze kunnen immers 'gebruik maken' van het evenement The Passion. De groep 'ongelovigen' staat hier vrij om te consumeren, en keurt in deze situatie dus ook 'goed' wat de 'gelovigen' doen.

Men kan zich afvragen wat 'religie' en 'secularisatie' eigenlijk inhouden – de termen zijn, zoals Peter Berger en Grace Davie al aantoonde, complex. Toch koppelen velen conclusies als “zo is het geloof in God steeds verder uit onze Nederlandse samenleving verdwenen, is Nederland geen christelijke natie meer en is het geloof in een persoonlijke God sterk afgenomen” (VU Amsterdam, 2016a) aan de term secularisatie.³

1.5. Getransformeerde religie en secularisatie

Over de complexiteit van religie en secularisatie schreef Dirk Houtman:

Een belangrijk gevolg van de meningsverschillen over de vraag wat religie 'eigenlijk' is, is dat ook de vraag naar het optreden van secularisering onbeantwoordbaar wordt. Wie alleen christelijke en kerkelijk georganiseerde religie als 'echte' religie beschouwt, komt al vrij snel tot de conclusie dat zich sinds de Tweede Wereldoorlog in Nederland of West-Europa een proces van secularisering heeft voltrokken. Wie naast dergelijke 'gewone' religie ook (in min of meer oplopende graad van ongebruikelijkheid) zaken als humanisme, new age, marxisme, liberalisme, positivisme, sciëntisme of postmodernisme tot het domein van de religie rekent, zal eerder tot de conclusie komen dat religie wellicht is veranderd, maar niet verdwenen. (Houtman, 2008:3)

Houtman concludeert hier wat Peter Berger ook al concludeerde. Aan de ene kant kan wel van secularisatie worden gesproken – rond de jaren vijftig ontstond er een afname van het kerkbezoek en een afname van het geloof in God. Wanneer de term 'religie' echter breder wordt getrokken, kan echter niet worden gesteld dat religie is verdwenen. De concepten van *vicarious religion* en *consumption of choice* van Grace Davie laten dit ook zien.

Of wel of niet sprake is van secularisering (of desecularisering) is dus niet alleen afhankelijk van wat men bereid is onder 'religie' te verstaan, maar ook van de dimensie(s) van (de)secularisering waarop men zich wenst te richten en hoe men deze onderling wenst te wegen. Persoonlijk vind ik om deze redenen de vraag naar het wel of niet optreden van secularisering of desecularisering te bot en te lomp. (Houtman, 2008:4)

Houtman stelt dat de term 'secularisatie' moeilijk is om te gebruiken wanneer er niet duidelijk is wat er precies onder de term 'religie' wordt verstaan. Ook de onderzoekers van het WRR-rapport (W. van de Donk, A. Jonkers, G. Kronjee en R. Plum, 2006) maken duidelijk dat Nederland zich wat betreft deze

³ Zie bijvoorbeeld artikelen als <http://www.eo.nl/geloven/nieuws/item/nederland-is-god-kwijt-geraakt/> en <http://www.nrc.nl/next/2016/03/14/nederland-twijfelt-nu-vooral-over-god-1600708>.

terminologie in een spagaat bevindt: er zou gesteld kunnen worden dat er sprake is van secularisatie - er gaan immers minder Nederlanders naar de kerk dan vroeger en het godsgeloof is minder geworden. Aan de andere kant spreekt men van teruggekeerde religie. De onderzoekers van het WRR-rapport wijzen erop dat ze deze manier van simplistisch denken tegen willen gaan, en zij stellen dan ook dat “de terugkeer van religie’ gelijk gesteld kan worden als ‘de poging van religie om een publieke positie op te eisen die ze lang kwijt geweest is” (2006:29). Volgens de onderzoekers gaat er een diepere laag schuil onder dit eerste niveau van de tegenstelling tussen secularisatie en terugkeer van religie.

1.6. Migratie en islam

Tot nu toe heb ik mij in dit hoofdstuk erg gefocust op de veranderingen van religieus Nederland met betrekking tot het christendom en spiritualiteit. Wat ik echter nog niet heb genoemd, is de islamitische aanwezigheid in Nederland. Karen Phalet en Jessika ter Wal schreven in 2004 in opdracht van de minister voor Vreemdelingenzaken en Integratie een rapport over moslims in Nederland. Een aantal punten uit dit rapport wil ik benoemen.

Islam, stellen Phalet en Ter Wal, is de vierde geloofsgemeenschap in Nederland na de katholieken, de Nederlands hervormden en de gereformeerden. Binnen deze geloofsgemeenschap maken Turken en Marokkanen de meerderheid uit, maar ook zijn er veel moslims van Surinaamse origine, en daarnaast ook asielzoekers en vluchtelingen uit diverse landen. (2004) Phalet en Ter Wal stellen:

In de migratiecontext krijgt religie nieuwe betekenissen als draagvlak voor de culturele continuïteit en de etnische identiteit in allochtone gemeenschappen. Religie speelt daarom een sleutelrol in het integratieproces van migranten en hun nakomelingen. Zo blijkt uit uitgebreid onderzoek naar nieuwe migrantenkerken in de Verenigde Staten dat religieuze instituties een dubbele rol spelen als bewaker van culturele tradities en als bemiddelaar van sociale en culturele aanpassing aan de ontvangende samenleving. (2004: 91)

Wanneer er gesproken wordt over religie in Nederland, is het dus niet alleen van belang dat de christelijke wortels en factoren mee worden genomen, alsook de nieuwe vormen van religiositeit en religiebeleving, maar ook andere religies dan het christendom hebben een plek in de Nederlandse samenleving. De hedendaagse Nederlandse samenleving kan dan ook ‘pluralistisch’ bestempeld worden.

Conclusie

In dit hoofdstuk maakte ik duidelijk dat de term ‘religie’ moeilijkheden met zich meebrengt. Onderzoeken over religie in Nederland focussen zich met name op de afname van kerkgang. Het ligt echter ingewikkelder om te stellen dat er een afname van ‘religiositeit’ is binnen Nederland. Wanneer het begrip ‘religie’ breder wordt getrokken dan ‘het geloof in God’, zou er ook gesteld kunnen worden

dat 'spiritualiteit' hier een deel van uitmaakt. Of deze 'nieuwe vormen van religies' geïndividualiseerd zijn, en dus wel merkbaar in de samenleving, daar zijn meningsverschillen over.

Er zou dan ook gesteld kunnen worden dat er niet gesproken mag worden van secularisatie in Nederland, omdat religie op andere manieren terug te zien is in de samenleving. Toch is het niet mijn bedoeling om te verkondigen dat de secularisatiethese 'waar' of 'niet waar' is – de verdere inhoud van desbetreffende discussie is namelijk niet van belang voor mijn onderzoek naar religieonderwijs. Ik heb echter wel duidelijk gemaakt dat religie een belangrijke rol speelt in ons huidige publieke domein (denk aan The Passion) en dat deze manier van benadering een bredere opvatting van religie bevat dan uit de tijd van de verzuiling.

Als er gesproken wordt over de vraag '*hoe ziet het religieuze landschap van Nederland eruit?*' is het dus van belang dat we meerdere factoren meenemen: allereerst de christelijke wortels en uitwerkingen daarvan, daarnaast de nieuwe vormen van religiositeit en religiebeleving, en ten slotte ook andere religies dan het christendom, zoals de islam. Al deze factoren hebben een plek in de Nederlandse samenleving.

Het is duidelijk dat het spreken over 'religie in Nederland' complex ligt. Dit maakt het ook lastig om over religieonderwijs in Nederland te spreken. Dit is naar mijn mening een van de grootste 'boosdoeners' op het gebied van de moeilijkheden die een eventuele hervorming van religieonderwijs met zich meebrengt. In de volgende hoofdstukken ga ik verder op het concept van religieonderwijs in.

2. De verschillende vormen van religie-educatie in het huidige onderwijsbestel

Theoloog Martin Rothgangel spreekt zich in het boek *Basics of Religious Education* (2014) uit over wat de term religie-educatie inhoudt en wat het vakgebied van religie volgens hem behelst. Hij stelt dat de term religie-educatie complex is, door de verbinding die de term maakt tussen de woorden 'religie' en 'educatie'. Deze termen zijn op zichzelf al controversieel, wat de samengevoegde termen nog ingewikkelder maakt. In het vorige hoofdstuk heb ik al laten zien welke moeilijkheden de term religie met zich meebrengt in de huidige Nederlandse samenleving. Het is immers een term waarvan de inhoud in de loop der jaren is veranderd. Onderzoeken over religie in Nederland focussen zich met name op de afname van kerkgang. Wanneer het begrip 'religie' breder wordt getrokken dan 'het geloof in God', zou er ook gesteld kunnen worden dat 'spiritualiteit' hier een deel van uitmaakt. Daarnaast hebben tegenwoordig ook andere vormen van religie dan het christendom, zoals de islam, een plek in de Nederlandse samenleving. De moeilijkheid van de term 'religie' werkt ook door wanneer men spreekt over religieonderwijs of religie-educatie: een dergelijk vak wordt immers op vele verschillende manieren gedoceerd. In dit hoofdstuk schets ik een beeld van het huidige religieonderwijs in Nederland. Ik ga in op de vraag: *Welke verschillende vormen van religieonderwijs zijn er in het huidige Nederlandse onderwijsbestel?* Ik zal in dit hoofdstuk allereerst laten zien hoe de verzuiling een stempel heeft achtergelaten op huidig onderwijsbestel. Vervolgens ga ik in op een aantal theorieën over het geven van religieonderwijs. Ik sluit af met onderwijskundige Gert Biesta's theorie over goed onderwijs. Dit hoofdstuk, en voornamelijk het laatste deel, dient als opstapje naar hoofdstuk 3 en hoofdstuk 4, waarin ik mij focus op religieonderwijs in het openbaar onderwijs.

2.1. De verzuiling en religieonderwijs

Martin Rothgangel stelt dat het verleidelijk is om religieus onderwijs te definiëren als de theorie van christelijk onderwijs. Volgens Rothgangel is deze definitie niet helemaal onjuist, "as religious education without a direct connection to the practice of lived faith might be like trying to learn to swim on dry land" (2014: 15). Het punt dat Rothgangel hier maakt, lijkt logisch en goed te verantwoorden: om religie te bestuderen is het inderdaad nodig om ook verbindingen te leggen met 'gelovigen' en het 'geleefde geloof'. Toch ben ik het niet eens met het volgende punt dat Rothgangel maakt. Hij stelt namelijk dat een argument tegen de definitie als 'de theorie van christelijk onderwijs' is dat het christendom niet alleen meer in de kerk te vinden is, maar ook in sociale en individuele vormen. Een complete focus op kerkelijk christendom, meent Rothgangel, is dan ook een onnodige versmalling van de omvang van het religieonderwijs. Opvallend is dat Rothgangel een focus op kerkelijk christendom een versmalling van religieonderwijs vindt, terwijl hij zich wel uitsluitend focust op het christendom wanneer hij de bredere term 'religie' gebruikt. Rothgangel benoemt zelfs nog dat de christelijke invloed op de Europese cultuur en de samenleving nog steeds aanwezig is en dat religieonderwijs op dit religieuze perspectief afgestemd moet zijn. Duidelijk wordt dat Rothgangel een 'smalle' opvatting van religie en religieonderwijs heeft – een opvatting waarbij hij nog steeds uitgaat van het christendom als 'hoofdreligie'. Uit hoofdstuk 1 werd al duidelijk dat deze vorm van religiebenadering achterhaald is –

het institutionele christelijke geloof is afgenomen in Nederland, en er zijn nieuwe vormen van religiebeleving en nieuwe religies bij gekomen. Er zou dan ook gesteld kunnen worden dat religieonderwijs, wanneer het gegeven wordt vanuit een visie waarin het christendom centraal staat, achterhaald is. De opvatting van Rothgangel is echter geen bijzondere opvatting, zeker niet in Nederland, waar het religieonderwijs uit de verzuiling stamt. Ina ter Avest en Cok Bakker leggen in hun artikel *Onderwijzen en leren in diversiteit* (2014) uit dat het verzuilde onderwijs in Nederland leidde tot een verplicht vak 'godsdienst/levensbeschouwing' op christelijke scholen en islamitische scholen. Het kenmerk van dit soort godsdienstonderwijs is dat het confessioneel van aard is. Ook Gert Biesta, Carol van Nijnatten en Siebren Miedema (2001) wijzen erop deze vorm van onderwijs nog stamt uit de verzuiling. Zij stellen dat, hoewel veel scholen vaak geformaliseerd nog verzuild zijn en daardoor een christelijke identiteit hebben, de geleefde identiteit vaak minder confessioneel is. Dit werkt ook door in het religieonderwijs dat op deze scholen wordt gegeven: dit is steeds minder alleen maar op het christendom gefocust.

De vorm van religie-educatie op bijzondere scholen is volgens Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost en Miedema (2014) complex en uniek. Het is volgens hen dan ook belangrijk om te kijken waar deze vorm van onderwijs vandaan komt. Nederlandse onderwijsreglementen zijn streng vastgelegd in artikel 23 van de Nederlandse Grondwet. Artikel 23 verkondigt het recht van alle mensen om een school te vestigen en te organiseren en te zorgen voor onderwijs op basis van hun eigen religieuze of pedagogische basispedagogiek. Dit heeft geresulteerd in de oprichting van bijzondere scholen die behoren tot een bepaalde christelijke denominatie. Religie staat centraal in de (geformaliseerde) identiteit van deze scholen.

2.2. Religie verandert: de confessionele school

In hoofdstuk 1 concludeerde ik al dat het van belang is dat er meerdere factoren mee worden genomen wanneer er over religie in Nederland wordt gesproken: allereerst de christelijke wortels en uitwerkingen daarvan, daarnaast de nieuwe vormen van religiositeit en religiebeleving, en ten slotte ook andere religies dan het christendom, zoals de islam. Al deze factoren hebben een plek in de Nederlandse samenleving. De gevolgen van deze verschuiving van religie zijn terug te zien bij confessionele scholen. De meeste bijzondere scholen kennen nu vaak een leerlingenpopulatie die in levensbeschouwelijk opzicht pluriform is en waarin kerkelijke gebondenheid eerder de uitzondering dan de regel is (Biesta, Van Nijnatten en Miedema, 2001). Ook theoloog Paul Vermeer meent dat het voor confessionele scholen bijna onmogelijk wordt om hun traditionele taak van religieuze socialisatie te bereiken. In Nederland blijkt uit onderzoek dat de meeste ouders religieuze socialisatie van hun kinderen niet langer als een belangrijke taak voor scholen beschouwen. Wanneer ouders besluiten om hun kinderen naar een confessionele school te sturen, komt dit volgens Vermeer voornamelijk door de veronderstelde kwaliteit van de school of uit komt deze beslissing voort uit geografische overwegingen. De religieuze overtuiging van de school wordt tegenwoordig minder belangrijk geacht (Vermeer, 2010). Het religieonderwijs dat op deze scholen wordt gegeven, is ook steeds minder alleen op het christendom gefocust (Biesta, Van Nijnaten en Miedema, 2001).

2.3. Religie verandert: de openbare school

Ook openbare scholen worden steeds meer 'gepusht' om iets te doen met de terugkeer van religie in een pluralistische samenleving, ondanks hun noties van neutraliteit en objectiviteit. (Biesta, Van Nijnatten, Miedema, 2001). Ter Avest en Bakker (2014) wijzen erop dat leerlingen op deze scholen wel bepaalde vormen van religieonderwijs krijgen. Zo kunnen ouders bij de school aanvragen dat hun kind 'Godsdienstig Vormings Onderwijs' (GVO) of 'Humanistisch Vormings Onderwijs' krijgt. Onder het Godsdienstig Vormings Onderwijs valt christelijk, islamitisch, hindoeïstisch en boeddhistisch onderwijs. Naast het optionele GVO en HVO (vanaf nu: G/HVO) is elke openbare school in het primair onderwijs verplicht om het vak 'geestelijke stromingen' te verzorgen, waarin op een neutrale manier informatie wordt verschaft over verschillende religieuze en seculiere levensbeschouwingen – een strategie die Ter Avest en Bakker een 'pedagogiek in diversiteit' noemen (12). Toch blijkt in de praktijk dat een apart vak 'geestelijke stromingen' niet veel aandacht krijgt. Veugelers, Derriks en De Kat (2004) deden onderzoek naar de aandacht voor geestelijke stromingen in het openbaar primair onderwijs. Uit hun conclusies werd duidelijk dat geestelijke stromingen op de meeste basisscholen verweven is in andere vakken (69%), of deel uitmaakt van het levensbeschouwelijk keuzevak HVO of GVO (54%). Op maar 5% van de scholen is geestelijke stromingen een apart vak.

Biesta, Van Nijnatten en Miedema (2001) stellen dat les in levensbeschouwing op openbare scholen uiteindelijk vaak een vorm van ontmoetingsonderwijs is, van interreligieus leren. Friedrich Schweitzer, hoogleraar praktische theologie in Duitsland, heeft een uitgesproken visie op de vraag hoe religieuze vorming, levensbeschouwing, in de school gestalte kan krijgen. Hij schreef hierover in *Basics of Religious Education*:

Religion as a dimension or as an object of education is not only a question of Religious Education or of the didactics of religion. Beyond these, there are more fundamental questions which are of increasing importance, especially in the light of a pluralistic society in which purely tradition-based decisions have lost their credibility. (Rothgangel, Adam, Lachmann, Schlag, en Schweitzer 2014: 81)

Schweitzer is dus van mening dat religieonderwijs verder gaat dan religieus onderwijs of religiedidactiek. Hij wijst ook op de pluralistische samenleving van Europa, waarin sommige traditie-gebaseerde beslissingen 'verliezen' van niet-religieuze opvattingen. Een voorbeeld van zo'n beslissing waarbij 'de religieuze opvatting verliest' is kwestie van de koopzondag in Ede. Teri van der Heijden schreef in 'Dit keer wonnen de christenen niet', een artikel in het NRC Handelsblad, over de christelijke bewoners van Ede die streden tegen de koopzondag:

De kerkgangers hebben afgelopen tijd voor hun gemeente gebeden, vertellen ze. Dat de gemeenteraadsleden een „wijs besluit” zouden nemen. Dat ze „tot inkeer” zouden komen. Dat is in hun ogen niet gebeurd. De winkels in Ede, een gemeente in de Gelderse Biblebelt met 108.000 inwoners, mogen nu ook op zondag open. (Van der Heijden, 2015)

Dit voorbeeld maakt duidelijk dat pluralistische opvattingen tegenwoordig de confessionele opvattingen soms 'overwinnen'. Om deze reden is het volgens Friedrich Schweitzer dan ook belangrijk dat het religieonderwijs zich aanpast, en niet meer louter 'christelijke opvattingen' behandelt. Schweitzer stelt vier vragen centraal die bepalend zijn voor de relatie tussen onderwijs, school en religie. De vier vragen zijn: 1) Behoort religie tot het onderwijs, en zo ja, in welke zin?, 2) Zou religieonderwijs moeten plaatsvinden op school of op andere plaatsen? 3) Zou religieonderwijs georganiseerd moeten worden als een eigen vak of zouden religieuze onderwerpen in alle schoolvakken terug moeten komen? 4) Kan religieus onderwijs worden beperkt tot een specifiek vak of moet de school ook in andere opzichten worden betrokken? (Rothgangel et al., 2014: 81). De vragen die Schweitzer stelt in zijn hoofdstuk, zijn vragen die constant terugkomen in discussies over religieonderwijs. In de conferentie over religieonderwijs die 21 juni 2016 plaatsvond, stonden voornamelijk de derde en de vierde vraag centraal. Een van de workshops ging zelfs compleet over 'het schoolvak in het VO'. Aan deze workshop namen docenten en studenten religiewetenschap deel, alsook docenten levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs. Deze workshop resulteerde in de conclusie dat het zowel wenselijk is om een apart vak voor religieonderwijs te hebben, alsook dat docenten die andere vakken doceren meer kennis nodig hebben over religie. Religieonderwijs zou, volgens de uitkomsten van de workshop, eventueel kunnen plaatsvinden in andere vakken, mits deze docenten daar bekwaam genoeg voor zijn. Schweitzer stelde ook al dat religieonderwijs zou moeten plaatsvinden in school – als eigen vak, maar ook verweven in andere vakken. Religie behoort volgens Schweitzer weliswaar tot onderwijs, maar geloof, althans het christelijke begrip daarvan, kan volgens Schweitzer niet het doel zijn van dat onderwijs:

Religious education must to beyond information about religion in the sense of religious studies but it must not be reduced to an introduction into only one religion. Religious education must be based on the idea of education but must also consider the self-understanding of the religions. (Rothgangel et al., 2014: 92).

Schweitzer stelt dat religie een eigen vak nodig heeft, maar dat het een vakgebied is dat niet in isolatie plaats moet vinden. Wanneer religieonderwijs als een specifiek vak wordt gegeven is het volgens Schweitzer nodig om over de grenzen van het vak te gaan en om connecties te maken met andere onderwerpen, zoals ethiek. De vraag die hierbij gesteld kan worden is of de G/HVO-constructie die openbare scholen hanteren zich op dit moment wel goed leent voor religieonderwijs.

2.4. GVO/HVO

Zoals eerder al aangehaald kunnen ouders bij openbare scholen aanvragen dat hun kind 'Godsdienstig Vormings Onderwijs' (GVO) of 'Humanistisch Vormings Onderwijs' krijgt. Onder het Godsdienstig Vormings Onderwijs valt christelijk, islamitisch, hindoeïstisch en boeddhistisch onderwijs (Ter Avest en Bakker, 2014). Iets meer dan de helft van de scholen voor openbaar basisonderwijs biedt een vorm van G/HVO aan (53%). (Veugelers en Oostdijk, 2013: 137). Dit vak wordt onder

schooltijd gegeven door een docent die werkt vanuit een organisatie die aan desbetreffende levensbeschouwing verbonden is. De school is dus niet verantwoordelijk voor de inhoud van het G/HVO-onderwijs, alleen voor het regelen van een lokaal en tijdstip. Openbare scholen zijn niet verplicht zijn om deze lessen aan hun leerlingen aan te bieden. Ouders van kinderen op openbare scholen hebben echter wel het recht om dit type onderwijs aan te vragen bij de school – zoals vastgelegd in artikel 50 en 51 van de wet op primair onderwijs (Veugelers en Oostdijk, 2013).

Wiel Veugelers, hoogleraar educatie en bijzonder hoogleraar Humanistisch Vormingsonderwijs, en Eveline Oostdijk, promovenda Humanistisch Vormingsonderwijs deden onderzoek naar humanistische levensbeschouwelijke vorming in het Nederlandse openbaar onderwijs (2013). Zij stellen dat in het HVO het accent sterk wordt gelegd op de persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling van de leerling. Volgens hen is dit niet verwonderlijk – het humanisme legt immers sowieso sterk de nadruk op de ontwikkeling van autonomie. Uit het onderzoek van Veugelers en Oostdijk blijkt dat veel betrokkenen, zowel ouders, schoolleiders en vakdocenten, pleiten voor een grotere interlevensbeschouwelijke dialoog in de scholen. Volgens deze betrokkenen is het belangrijk om meer te focussen op meerdere levensbeschouwingen en zou het G/HVO moeten toewerken naar meer waardering voor diversiteit in levensbeschouwelijke zin. Daarnaast moet volgens hen ook in het 'gewone' onderwijs – het onderwijs dat gezamenlijk in de klas plaatsvindt - meer aandacht komen voor interlevensbeschouwelijke dialoog. "Juist in het 'gewone' onderwijs komen alle leerlingen samen en kunnen zij van elkaar leren. Levensbeschouwelijke vorming in het openbaar basisonderwijs is dan geen kwestie van keuzevakken of algemene levensbeschouwelijke vorming, maar van en-en" (2013: 145), stellen de betrokkenen van de openbare scholen uit het onderzoek van Veugelers en Oostdijk.

2.5. Voorbij het onderwijssysteem

Dat de levensbeschouwelijke vorming in het openbaar basisonderwijs breder moet worden getrokken, daar zijn meerdere onderzoekers het mee eens. Siebren Miedema, hoogleraar Godsdienstpedagogiek en hoogleraar Algemene Pedagogiek sprak in zijn afscheidsrede (2012) over levensbeschouwelijke vorming in het onderwijs, en over de hindernissen die het huidige bestel nog met zich meebrengt. In zijn rede spreekt hij over het duale Nederlandse onderwijsstelsel van openbare en bijzondere scholen – een stelsel waar Miedema problemen mee heeft:

Vanaf 2000 heb ik, zoals gezegd, op diverse plaatsen gepleit voor levensbeschouwelijke vorming voor alle leerling op alle scholen in het reguliere curriculum, en verbonden met burgerschapsvorming. Daarmee zou het facultatief en gescheiden christelijk of islamitisch godsdienstonderwijs of humanistisch vormingsonderwijs binnen het openbaar onderwijs afgeschaft kunnen worden, dat niet onder de pedagogische verantwoordelijkheid van de school valt. (Miedema, 2012:16)

Miedema gaat zelfs zo ver, dat het hem niet uitmaakt het onderwijs nog wel openbaar of bijzonder genoemd wordt. Volgens Miedema is levensbeschouwelijke vorming belangrijk door het aspect van

'kennis en begrip van', maar ook de 'levensbeschouwelijke zelfbepaling' vindt hij een belangrijk aspect van levensbeschouwing in het onderwijs. Miedema raakt met deze uitspraak de functies die het onderwijs volgens Gert Biesta heeft. Biesta (2012) stelt namelijk dat het onderwijs drie functies heeft die met elkaar verbonden zijn. Hij benoemt deze als de kwalificatie, de socialisatie en de subjectwording van het onderwijs. De *kwalificatiefunctie* is volgens Biesta het aanleren van kennis, vaardigheden en begrip. Daarnaast valt onder kwalificatie het bijbrengen van vaardigheden om te kunnen te kunnen oordelen en onderscheiden, en leerlingen in staat te stellen 'iets te doen'. De tweede belangrijke functie van onderwijs noemt Biesta *socialisatie*. Deze functie heeft te maken met de manieren waarop onderwijs bijdraagt aan het deel worden van bepaalde sociale, culturele en politieke ordes. Het kan zijn dat socialisatie actief wordt nagestreefd in het onderwijs, bijvoorbeeld wanneer bepaalde religieuze tradities in stand worden gehouden. Als derde functie noemt Biesta de persoonsvorming. Deze functie is tegenovergesteld aan de functie van socialisatie: het gaat nu niet om het inpassen in bestaande orders, maar over manieren van 'zijn' die een zekere onafhankelijkheid van de bestaande ordes aanduiden, stelt Biesta (2012).

Miedema maakt in zijn rede duidelijk dat hij de kwalificatie en persoonsvorming van religieonderwijs hoog in het vaandel heeft staan. Levensbeschouwelijk onderwijs zou volgens Miedema dan ook rekening moeten houden met beide aspecten, zowel in het openbaar als in het bijzonder onderwijs (Miedema, 2012). Uit het onderzoek van Veugelers en Oostdijk (2013) wordt duidelijk dat het huidige G/HVO-onderwijs veelal gericht is op persoonsvorming. Dit heeft als gevolg dat de openbare school over het algemeen zingend en gericht is op persoonsvorming in het religieonderwijs. Interessant is dat de openbare school dit 'zendende' kan nuanceren door 'geestelijke stromingen' in het curriculum aan te bieden, maar in de praktijk blijkt dat maar weinig scholen dit doen. Er zou gesteld kunnen worden dat het 'niet geven van een vak geestelijke stromingen' of een ander algemeen religie-educatief-vak het neutraliteitsbegrip van de openbare school tegenspreekt. Men zou zich dan ook kunnen afvragen of er geen algemenere vormen van religieonderwijs mogelijk zijn binnen de identiteit van het openbare onderwijs. Daarnaast is het belangrijk om te beseffen dat, hoewel het G/HVO-onderwijs als 'het religieonderwijs' van de openbare school wordt gezien, deze vorm van onderwijs alleen wordt gegeven op primaire scholen. In het voortgezet onderwijs blijven vormen van religieonderwijs vaak uit. Volgens Marleen Lammers (2013), onderwijskundige bij VOS/ABB (de vereniging voor openbare en algemeen toegankelijke scholen) is het een misvatting om te concluderen dat dit recht niet bestaat in het voortgezet onderwijs, zoals in het primair onderwijs. Het recht op dit onderwijs is wel degelijk van toepassing op het voortgezet onderwijs en komt tot uitdrukking in de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO), artikel 46 en 47 (Lammers, 2013):

Artikel 46:

1. Aan de openbare scholen worden op verzoek van kerkelijke gemeenten of van plaatselijke kerken de leerlingen in de gelegenheid gesteld in de schoollokalen godsdienstonderwijs te volgen van godsdienstleraren, daartoe door die gemeenten of kerken aan te wijzen.

Artikel 47:

1. Aan de openbare scholen worden op verzoek van door Ons tot dit doel toegelaten genootschappen op geestelijke grondslag de leerlingen, wier ouders, voogden of verzorgers daartoe de wens te kennen geven, in de gelegenheid gesteld in de schoollokalen levensbeschouwelijk vormingsonderwijs te volgen van leraren, daartoe door deze genootschappen aan te wijzen.

Een verschil met het primair onderwijs is dat uit de WVO niet direct blijkt of (en hoeveel uur) de lessen onder schooltijd moeten plaatsvinden. Het voortgezet onderwijs maakt dan ook nauwelijks gebruik van deze mogelijkheid, stelt Lammers (2013).

Conclusie

Ik noemde al dat de inhoud van de term religie in de loop der jaren een nieuwe plek heeft aangenomen in de Nederlandse samenleving. De verschuiving van deze term werkt ook door wanneer men spreekt over religieonderwijs of religie-educatie. De term religie is immers breder geworden, maar in het onderwijs houdt men nog sterk vast aan het systeem van de verzuiling. De hoofdvraag van dit hoofdstuk luidde: *Welke verschillende vormen van religieonderwijs zijn er in het huidige Nederlandse onderwijsbestel?* In het bijzonder onderwijs gebeurt het al wel dat er meerdere levensbeschouwingen worden behandeld, en er meer aandacht is voor pluriformiteit, omdat daar het vak 'levensbeschouwing' in het voortgezet onderwijs verplicht is. Het neutraliteitsbegrip van de openbare school zorgt voor terughoudendheid met betrekking tot het aanbieden van religieonderwijs. Opvallend is dat juist het openbaar onderwijs op die manier juist 'terugvalt' op het confessionele stelsel. Binnen G/HVO is het onderwijs nog erg zingend en gericht op persoonsvorming. Verschillende onderzoekers, zoals Gert Biesta, Siebren Miedema en Friedrich Schweitzer, stellen dat religieonderwijs breder zou moeten zijn dan dat. Volgens hen is kwalificatie, de kennis over religie, namelijk ook een belangrijk deel van religieonderwijs. De vraag kan gesteld worden of het binnen het openbaar onderwijs mogelijk is om religieonderwijs breder te trekken dan het G/HVO, en hoe religieonderwijs binnen het openbaar onderwijs past. In hoofdstuk 3 en 4 zal ik hier verder op ingaan.

3. De opvattingen over religie-educatie en de uitwerking daarvan op de openbare school

“Wie denkt dat het openbaar onderwijs geen aandacht mag besteden aan levensbeschouwing, loopt zo’n honderd jaar achter op de actualiteit”, stelt Marleen Lammers (2013: 41). Zij is onderwijskundige bij VOS/ABB, de vereniging voor openbare scholen en algemeen toegankelijke scholen. In haar artikel brengt Lammers de paradigmaverschuiving van een actief neutrale opvatting naar de actief pluriforme opdracht van de openbare school naar voren. Zij stelt dat het openbaar onderwijs de opdracht heeft om levensbeschouwelijke tradities te onderwijzen en daarnaast ook om aan de persoonlijke, levensbeschouwelijke ontwikkeling van leerlingen te werken. De vraag is of het openbare onderwijs zich ook daadwerkelijk actief bezighoudt met het onderwijzen over levensbeschouwelijke tradities. Dit is dan ook de focus van dit hoofdstuk. De hoofdvraag van dit hoofdstuk luidt: *In hoeverre komen verschillende opvattingen over religie-educatie van de openbare school overeen met de uitwerking ervan?* Allereerst zal ik kijken naar de totstandkoming van het openbaar onderwijs, en de huidige identiteit van het openbaar onderwijs. Vervolgens kijk ik naar de visies van de openbare school over actieve pluriformiteit en burgerschapsvorming. Daarna bekijk ik in hoeverre de openbare school al aandacht schenkt aan religieonderwijs. Aan al deze vragen verbind ik ook de visie van VOS/ABB, de vereniging voor openbare scholen en algemeen toegankelijke scholen. Deze visie is voornamelijk weergegeven door Marleen Lammers, die ik op vrijdag 24 juni 2016 interviewde (zie bijlage A).

3.1. Totstandkoming openbaar onderwijs

Ina ter Avest en Cok Bakker (2005) stellen dat het in de vergelijkende studie tussen openbare en bijzondere scholen altijd belangrijk is om de invloed van de maatschappelijke en organisatorische context van het onderwijs te begrijpen. Ook in een studie naar enkel openbaar onderwijs acht ik deze context belangrijk – de regelgeving van dit onderwijs bepaalt immers de manier waarop vakken gedoceerd worden. Om te kijken hoe religie-educatie plaatsvindt in de openbare school, moet er dus gekeken worden welke mogelijkheden of moeilijkheden de vorm van openbaar onderwijs met zich meebrengt.

In de 19^e eeuw werd Nederland een natiestaat. Dit had als gevolg dat er geen institutionele relatie meer was tussen het onderwijs en de kerk. Toch was er een verband tussen religie en onderwijs in alle openbare scholen (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, Miedema, 2007). Openbare scholen werden gefinancierd door de overheid. Ondanks het feit dat het onderwijs destijds doordrongen was van het christendom op de openbare scholen, waren er rond 1830 groepen van ouders en leerkrachten die de christelijke opvoeding op openbare scholen onvoldoende vonden. Deze aangeboden vorm van onderwijs was namelijk niet gericht op socialisatie in een kerkelijke gemeenschap, maar in plaats daarvan gericht op goed burgerschap, geworteld in de christelijke normen en waarden. Zij uitten kritiek op het feit dat er geen continuïteit tussen de specifieke religieuze overtuigingen en de praktijken op school was. De ouders hadden tevens twijfels over of openbare scholen wel een adequaat middel waren voor de overdracht van religieuze onderwerpen – volgens

hen domineerde een verlichte ethische-theologische houding het religieuze onderwijscurriculum. Ze pleitten sterk tegen elke vorm van pluralisme op openbare scholen. Als gevolg van deze botsing tussen bepaalde protestantse groepen en het officiële overheidsbeleid, werden er vanaf 1830 christelijke scholen opgericht. Soms gebeurde dit illegaal, en soms in de vorm van onderwijs aan huis. Deze scholen werden gefinancierd door een gemeenschap van ouders of door de docenten zelf. Het religieuze onderwijs in deze particuliere scholen was in overeenstemming met het religieuze leven van de ouders. Religieuze opvoeding werd immers ook een belangrijk onderdeel van het onderwijs op deze scholen. De kritieken op het onderwijssysteem door deze protestanten vormden de basis voor de schoolstrijd, die eindigde in de Pacificatie van 1917 – een verdrag waarin werd vastgesteld dat het bijzonder onderwijs voortaan evenveel recht kreeg op financiële steun als het openbaar onderwijs. Vanaf hier is de tweedeling tussen bijzonder onderwijs en openbaar onderwijs duidelijk zichtbaar. Vanaf 1917 was het bijzonder onderwijs specifiek op de christelijke identiteit gericht, en het openbare onderwijs maatschappelijk breder gericht (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost en Miedema, 2007).

Het verschil tussen bijzonder en openbaar onderwijs werd vastgelegd in artikel 23 van de Nederlandse Grondwet:

Artikel 23: het openbaar en bijzonder onderwijs

1. Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.
2. Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.
3. Het openbaar onderwijs wordt, met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging, bij de wet geregeld.
4. In elke gemeente wordt van overheidswege voldoende openbaar algemeen vormend lager onderwijs gegeven in een genoegzaam aantal openbare scholen. Volgens bij de wet te stellen regels kan afwijking van deze bepaling worden toegelaten, mits tot het ontvangen van zodanig onderwijs gelegenheid wordt gegeven, al dan niet in een openbare school.
5. De eisen van deugdelijkheid, aan het geheel of ten dele uit de openbare kas te bekostigen onderwijs te stellen, worden bij de wet geregeld, met inachtneming, voor zover het bijzonder onderwijs betreft, van de vrijheid van richting.
6. Deze eisen worden voor het algemeen vormend lager onderwijs zodanig geregeld, dat de deugdelijkheid van het geheel uit de openbare kas bekostigd bijzonder onderwijs en van het openbaar onderwijs even afdoende wordt gewaarborgd. Bij die regeling wordt met name de vrijheid van het bijzonder onderwijs betreffende de keuze der leermiddelen en de aanstelling der onderwijzers geëerbiedigd.
7. Het bijzonder algemeen vormend lager onderwijs, dat aan de bij de wet te stellen voorwaarden voldoet, wordt naar dezelfde maatstaf als het openbaar onderwijs uit de openbare kas bekostigd. De wet stelt de voorwaarden vast, waarop voor het bijzonder algemeen vormend middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs bijdragen uit de openbare kas worden verleend.
8. De regering doet jaarlijks van de staat van het onderwijs verslag aan de Staten-Generaal.

Zoals artikel 23 laat zien, bieden openbare en bijzondere scholen in dit duale stelsel met inachtneming van wettelijke voorschriften hun onderwijs aan, waarbij het bijzonder onderwijs de *vrijheid van richting* bezit. Hieronder verstaat men de vrijheid om in het onderwijs een eigen religieuze of levensbeschouwelijke visie op mens en maatschappij tot uitdrukking te brengen. Het openbaar onderwijs daarentegen, moet neutraal zijn, en worden gegeven met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging (Zoontjes, 2003: 60).

3.2. Hedendaags openbaar onderwijs

Een belangrijk aspect van de openbare school is de relatie van de school tot de persoonlijke levensvisie van de ouders. Het is niet hun subjectieve kijk op het leven dat centraal staat, maar de gemeenschappelijke gedachte dat ieder kind, ongeacht achtergrond, gelijk is (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, Miedema, 2007). Openbare scholen houden vast aan een neutraal standpunt wanneer het gaat om religieuze levensvisies van ouders en kinderen. Ieder kind, ongeacht christelijke, islamitische, hindoeïstische of seculiere levenswijze wordt verwelkomd als een persoon die wordt gerespecteerd in zijn of haar eigen manier (Ter Avest, Bakker, Bertram Troost, Miedema, 2007). Ook de Vereniging voor Openbaar Onderwijs (VOO) maakt deze visie van het openbaar onderwijs duidelijk:

Op een openbare school is ieder kind en iedere leerkracht welkom, ongeacht zijn of haar sociale, culturele of levensbeschouwelijke achtergrond. De openbare school leert kinderen van jongs af aan respect te hebben voor elkaars mening of overtuiging. Er wordt actief aandacht besteed aan de overeenkomsten en verschillen tussen kinderen, zonder voorkeur voor één bepaalde opvatting. De openbare school heeft aandacht voor én biedt ruimte aan ieder kind én iedere leerkracht. (Vereniging Openbaar Onderwijs, z.j.)

In de visie van de openbare school, zoals weergegeven op de website van de Vereniging Openbaar Onderwijs (z.j.) komt de aandacht die de openbare school heeft voor pluriformiteit een aantal keren terug. De visie heb ik hier in vier delen opgesplitst.

- 1) *In deze visie van de openbare school staat centraal dat er actief aandacht wordt besteed aan de overeenkomsten en verschillen van kinderen. Ook maakt de visie duidelijk dat de openbare school actief werk maakt van de pluriformiteit van de samenleving.*

In dit eerste deel ligt de nadruk op de aandacht tussen de 'overeenkomsten en verschillen' van kinderen. Door deze visie werkt de school aan pluriformiteit.

- 2) *In het openbaar onderwijs leren kinderen van elkaar, door het actief verkennen van hun culturele, levensbeschouwelijke en economische achtergronden.*

Dit tweede gedeelte sluit aan bij het eerste gedeelte. De verschillende levensbeschouwelijke achtergronden zorgen ervoor dat leerlingen van elkaar kunnen leren.

- 3) *De openbare school brengt verschillende opvattingen bij elkaar en laat kinderen er op basis van gelijkwaardigheid over in discussie gaan. Niet om de ander te overtuigen van het eigen gelijk, maar om kritisch naar zichzelf en medeleerlingen te leren kijken.*

In dit derde deel gaat het over het 'bij elkaar brengen van opvattingen'. Dit mag niet om overtuiging gaan.

- 4) *De openbare school leert kinderen waarnemen hoe verschillende achtergronden tot ander denken en handelen kunnen leiden en het leert hen vanuit dat inzicht eigen opvattingen te ontwikkelen. Als je weet wat anderen beweegt, kun je beter met elkaar samenleven.*

Tot slot gaat de openbare school in op het handelen van personen met verschillende (levensbeschouwelijke) achtergronden. Het doel hiervan is om eigen opvattingen te ontwikkelen.

Ik stel dat de door haar huidige vorm van religie-educatie de openbare school haar doelen niet bereikt. De openbare school focust zich teveel op het bereiken van actieve pluriformiteit door het kijken naar 'de eigen levensbeschouwing'. Het kijken naar 'de ander' buiten de school wordt hierbij nog teveel achterwege gelaten. Dit gebeurt zeker als er geen G/HVO gegeven wordt op de school, of als er naast G/HVO geen 'geestelijke stromingen' als apart vak wordt gegeven.

3.3. Identiteit openbaar onderwijs

In deze paragraaf staat de identiteit van het openbaar onderwijs centraal. De houding van het openbaar onderwijs ten opzichte van 'levensbeschouwing' is tweeledig: aan de ene kant maakt VOS/ABB zich in haar visie hard voor 'levensbeschouwing op de openbare school als onderdeel van burgerschapsvorming', aan de andere kant wordt bij 'levensbeschouwing' in het openbaar onderwijs nog erg de nadruk gelegd op het geven van G/HVO. Naast G/HVO wordt soms een vak 'geestelijke stromingen' aangeboden, maar in deze paragraaf laat ik zien dat daar weinig mee gebeurt. In deze paragraaf staan artikel 42 en 17 van de Wet Voortgezet Onderwijs centraal. Deze wetten stellen namelijk dat actieve pluriformiteit en burgerschap belangrijke onderdelen zijn van de openbare school. In deze paragraaf zal ik verder ingaan op deze termen.

3.3.1. Actieve pluriformiteit

Marleen Lammers stelt in haar onderzoek 'Juist in het openbaar onderwijs: Over de aandacht voor levensbeschouwing op de openbare school' (2013) dat door financiële gelijkstelling van bijzondere en openbare scholen in 1917 het beeld werd geschetst dat het openbaar onderwijs ook een van de Nederlandse 'zuilen' was. Hierdoor zette de identiteit van het openbaar onderwijs zich af tegen het bijzonder onderwijs, dat zingend was. De identiteit van de openbare school werd dus 'neutraal'. Het openbaar onderwijs werd hierdoor ook terughoudend ten aanzien van levensbeschouwelijke en maatschappelijke visies. Marleen Lammers (2013) stelt:

Door een verkeerde uitleg van het begrip neutraliteit ontstond het paradigma dat alle vormen van levensbeschouwelijke educatie buiten het openbaar onderwijs gehouden moesten worden. Dit

actief-neutrale imago van het openbaar onderwijs leeft nog steeds in Nederland, ondanks de wettelijke opdracht tot actieve pluriformiteit en de ruimte die het openbaar onderwijs biedt voor godsdienstig en levensbeschouwelijk vormingsonderwijs (2013: 42).

In mijn gesprek met Marleen Lammers (bijlage A) haalde ze een gesprek dat ze twee jaar eerder met een rector van een openbare school had. Ze had desbetreffende rector gevraagd wat zij op school deden met 'levensbeschouwing'. De rector maakte duidelijk dat op zijn school de leerlingen hun 'religie thuis achter moeten laten' en dat het onderwerp 'levensbeschouwing' in zijn school niet aan bod komt. Deze opvatting, waarbij de school actief niet over religie spreekt, speelt bij meerdere openbare scholen, stelt Lammers. Deze opvatting is de neutrale opvatting van openbaar onderwijs. Lammers strijdt er namens VOS/ABB voor om het idee van actieve neutraliteit tegen te gaan. VOS/ABB stelt namelijk dat een actief pluriforme opvatting bijdraagt aan diversiteit. De actief pluriforme opvatting staat beschreven in de Wet op het voortgezet onderwijs (WVO), artikel 42. Dit artikel stelt:

Artikel 42: Karakter openbaar onderwijs

1. Het openbaar onderwijs draagt bij aan de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht voor de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving, en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden.
2. Openbare scholen zijn toegankelijk voor leerlingen zonder onderscheid naar godsdienst of levensbeschouwing.
3. Openbaar onderwijs wordt gegeven met eerbiediging van ieders godsdienst of levensbeschouwing.

In artikel 42.1 komt de actieve houding van het openbare onderwijs naar voren – het onderwijs moet immers bijdragen aan aandacht voor godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden. Dit wordt ook wel actieve pluriformiteit genoemd: er is aandacht voor meerdere levensbeschouwingen (zie 42.1), en daarnaast wordt er rekening gehouden met de persoonlijke levensbeschouwing van leerlingen (zie 42.3). De aandacht voor levensbeschouwingen, zoals genoemd in 42.1, komt terug in het vak G/HVO, waar ik later verder op in zal gaan.

Wanneer het gaat om pluriformiteit in het openbaar onderwijs, is het bekijken van artikel 17 van het WVO ook van belang:

Artikel 17: Het onderwijs

1. Gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving;
2. Is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie;
3. Is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.

In artikel 17 van het WVO wordt immers expliciet benoemd dat het onderwijs gericht moet zijn op actief burgerschap en sociale integratie. Artikel 17 stelt dat leerlingen niet meer louter kennis mogen hebben van hun eigen religie, maar dat juist de kennis van verschillende religies belangrijk is. De kwalificatiefunctie van Gert Biesta (2012), die het aanleren van kennis, vaardigheden en begrip behelst, blijkt dus ook belangrijk te zijn in het openbaar religieonderwijs. Het onderwijs moet immers (ook) op kennis van andere levensbeschouwingen worden gericht. Artikel 17 sluit hiermee uit dat het louter aanbieden van G/HVO door een openbare school voldoende is.

Concluderend kan er gesteld worden dat het openbaar onderwijs volgens artikel 42 en artikel 17 *actief* moet bijdragen aan de ontwikkeling van kennis over verschillende levensbeschouwingen, waarbij er wel eerbiedig moet worden omgegaan met eigen levensbeschouwing of godsdienst. Deze actieve pluriformiteit blijft bij een deel van de openbare scholen nog uit – de rector die Marleen Lammers sprak, bijvoorbeeld, wilde ‘levensbeschouwing’ in zijn school niet naar binnen laten. Wanneer een school zich actief neutraal opstelt is het lastig om over levensbeschouwingen te spreken. Kun je dat immers wel ‘neutraal’ doen? In hoofdstuk 4 zal ik hier verder op ingaan.

3.3.2. Burgerschapsvorming

Burgerschap en de ontwikkeling van burgerschap is een belangrijk onderwerp in het politieke landschap en de hedendaagse politieke debatten, stellen Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost en Miedema (2007). In 2005 deed de Nederlandse minister van Onderwijs, Maria van der Hoeven, een voorstel voor een wetswijziging van het secundair onderwijs. Zij wilde de scholen verplichten om actief burgerschap en sociale cohesie te bevorderen. Op 1 februari 2006 werd artikel 17 officieel geactiveerd en werd deze verandering zichtbaar in de wet; actief burgerschap en sociale integratie moesten worden gestimuleerd. Naast actieve pluriformiteit zijn burgerschapsvorming en sociale integratie een onderdeel van het voortgezet onderwijs. In de begeleidende brochure van de wet, *Een basis voor burgerschap: een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*, schrijft Jeroen Bron (2006) dat burgerschapsvorming en religieus onderwijs verwant zijn aan elkaar. Onder burgerschap vallen de kernbegrippen ‘het erkennen van meningen’, ‘tolerantie’ en ‘openheid voor ontmoetingen met mensen met andere meningen en visies’.

Volgens Ter Avest et al. (2007) mist in deze kernbegrippen de opvatting dat iedere leerling in de school in staat moet zijn om zijn of haar persoonlijke religieuze identiteit of persoonlijkheid te ontwikkelen. Dit is volgens hen ook een belangrijk deel van burgerschap. Religieuze ontwikkeling is op deze manier een integraal onderdeel van een breed begrip van de persoonlijke identiteitsontwikkeling. Het brede begrip van burgerschapsonderwijs impliceert dat religieus onderwijs en religieuze ontwikkeling essentiële onderdelen van burgerschapsvorming zijn. Volgens de onderzoekers mag 'persoonlijke levensbeschouwelijke ontwikkeling' dan ook geen optioneel element vormen, maar moet dit een structureel en noodzakelijk element van burgerschapsvorming zijn (2007). Het is algemeen erkend dat burgerschapsvorming de verantwoordelijkheid is van de overheid. Wanneer de overheid de verantwoordelijkheid voor het begrip burgerschap serieus neemt, dan betekent dit dat zij ook de verantwoordelijkheid moet nemen om religieuze ontwikkeling te zien als een deel van burgerschapsvorming, stellen Ter Avest et al (2007). De overheid moet dan wel neutraal staan in de voorkeur van religieuze ontwikkeling. Niet alleen vanuit het oogpunt van de leerlingen, maar ook vanuit een maatschappelijk perspectief is het wenselijk dat kinderen al snel in aanraking komen met verschillende religieuze achtergronden en kennis maken met kinderen met andere religieuze achtergronden, ideeën en ervaringen. Zij kunnen profiteren van dergelijke ervaringen en inzichten in het religieuze domein en in de samenleving als geheel. Vanuit zowel maatschappelijk als uit pedagogisch oogpunt, zouden alle scholen dus verplicht moeten worden om een religieuze dimensie aan burgerschap toe te voegen. Dit leidt tot wederzijds respect en begrip en moet de ontwikkeling van een persoonlijke religieuze identiteit stimuleren (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, Miedema, 2007).

Het openbaar onderwijs moet actief bijdragen aan de ontwikkeling van kennis over verschillende levensbeschouwingen, waarbij er wel eerbiedig moet worden omgegaan met eigen levensbeschouwing of godsdienst. Daarnaast is burgerschap dus ook een belangrijk onderwerp voor de openbare school. Wat uit het pleidooi van Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost en Miedema naar voren komt is dat het religieonderwijs, en met name de kwalificatiefunctie en de persoonsvormingsfunctie daarvan, een belangrijk onderdeel zijn van burgerschapseducatie. Ik gaf al aan dat actieve pluriformiteit bij een groot deel van de openbare scholen nog uit blijft – de scholen houden nog te sterk vast aan het actief-neutrale imago van het openbaar onderwijs. Hierdoor is het voor openbare scholen dan ook lastig om te spreken over 'levensbeschouwing' – of het nu om kennisoverdracht of over het dialoog over levensbeschouwing gaat. Dit is een heikel punt bij veel openbare scholen. Ook VOS/ABB ziet hier nog te weinig aandacht voor bij de aangesloten scholen. Dit is jammer, stellen zij, want actief burgerschap, actieve pluriformiteit, en actief bezig zijn met religie en levensbeschouwing, kan bijdragen aan een tolerantere samenleving. Marleen Lammers stelt:

Radicalisering, polarisatie, vluchtelingen die naar Nederland komen en alle heisa die daaromheen is speelt wel mee. En wij [VOS/ABB] zijn wel zo arrogant om te menen dat wij daar een antwoord op hebben. Als je die leerlingen een gezicht geeft in plaats van een beeld in de media, dat dat wel bijdraagt aan meer begrip en tolerantie.

Het idee van 'religie in beeld' brengen bij de leerlingen, blijkt in de praktijk moeilijkheden met zich mee te brengen. Door de vaak actief neutrale opvattingen van openbare scholen, wordt er weinig aandacht besteed aan verschillende religies en levensbeschouwingen. Bij G/HVO krijgen leerlingen wel iets mee van een levensbeschouwing. Dit is echter gericht op maar een enkele levensbeschouwing en daarbij is het vak voornamelijk zingend en gericht op persoonsvorming. Andere religies komen in het vak niet aan bod. Zoals ik eerder al schreef, wordt het 'verplichte vak' geestelijke stromingen maar op 5% van de openbare scholen gegeven (Veugelers, Derriks en De Kat, 2004). Dit is opvallend, omdat 'actieve pluriformiteit' en 'burgerschapsvorming' juist benadrukt zouden kunnen worden door een vorm van religieonderwijs aan te bieden die breder wordt getrokken dan de vorm die G/HVO biedt.

Volgens Marleen is het vooral de praktijk, de beladenheid van het woord en de beeldvorming omtrent religie dat het religieonderwijs in de weg staat. "Artikel 42 zegt in de basis wat openbaar onderwijs moet doen. En daar zit inderdaad dat *teaching about*, de aandacht voor de diversiteit in" (bijlage A).

In een poging om scholen hier 'iets' mee te laten doen heeft VOS/ABB een sterk zendende functie naar haar leden. Ze laten hun scholen nadenken over stukken die ze opsturen en gaan ook in gesprek over het nadenken over godsdienst/levensbeschouwing in het onderwijs en wat scholen daarmee willen doen. Marleen Lammers stelt dat het tot nu toe erg bij dat zenden blijft:

We hebben drie jaar geleden met uitgeverij Quintissens een inspiratiekalender gemaakt. Het bijzonder onderwijs heeft altijd een dagopening en die hebben daar ook materiaal en een methode voor etcetera. En toen dachten we: 'wij willen ook iets'. Toen zijn we daarmee aan de slag gegaan en hebben uitgeverijen benaderd. We probeerden ook wel de tools te creëren om ermee aan de slag te gaan. Daarnaast hebben we samenwerkingen met uitgeverijen die ontwikkelen. Dus de tools aanbieden, dat doen we. Het is nog heel erg het zenden (bijlage A).

Wanneer de taak van 'actieve pluriformiteit' en aandacht voor 'burgerschapsvorming' van de openbare school wordt aangehaald, dan kan er duidelijk geconcludeerd worden dat openbare scholen op levensbeschouwelijk gebied daar nog weinig aan doen. Dit heeft enerzijds te maken met de vaak actief neutrale opvattingen van openbare scholen, waardoor er te weinig aandacht voor verschillende religies is, en aan de andere kant heeft het volgens Marleen Lammers ook te maken met de 'schrik' voor het woord religie. Door de beladenheid die het woord heeft, is het voor veel openbare scholen lastig om daar actief mee iets te doen – zeker omdat ze wel 'neutraal' willen blijven. In de actieve pluriformiteit en burgerschapsvorming is dus nog weinig aandacht voor levensbeschouwing. Siebren Miedema, een van de onderzoekers die zich hard heeft ingezet voor burgerschapsvorming in het onderwijs, merkte ook op dat er in de praktische zin nog een behoorlijke slag gemaakt moet worden wanneer het gaat om levensbeschouwelijke toe-eigening door leerlingen (2012). In augustus 2012 viel de Onderwijsraad hetzelfde op, stelt Miedema. De Raad riep vervolgens op om de doelstelling van burgerschapsvorming opnieuw helder voor ogen te krijgen, namelijk: het leren functioneren in een

democratische samenleving, en de eigen identiteitsontwikkeling van elke leerling. Bij die identiteitsontwikkeling merkte de Raad het volgende op:

“Burgerschapsonderwijs impliceert dat een leerling leert een eigen levensovertuiging te ontwikkelen en weet welke waarden en normen hij voorstaat, na wil leven en uit wil dragen. Zodoende kan er een verband ontstaan tussen de levensbeschouwelijke of pedagogische overtuiging van de school (het aanbieden van een bepaald waarden- en normenkader), de vormende taak van het onderwijs (iemand helpen zijn persoonlijke zingeving te ontwikkelen en te verhelderen), en burgerschapsonderwijs”. (Miedema, 2012)

In 2012 is het dus nog wel nogmaals duidelijk gemaakt dat burgerschapsonderwijs ook te maken heeft met het ontwikkelen van een eigen levensovertuiging. Er zou gesteld kunnen worden dat dit frictie heeft met de visie van de openbare school, waarbij de levensbeschouwelijke identiteit van de leerling gerespecteerd wordt, maar waarbij het in het onderwijs zelf niet moet gaan om de ‘vorming’. De openbare school moet immers een neutrale visie hanteren ten opzichte van verschillende levensbeschouwingen. Deze neutrale visie zorgt er vaak voor dat het onderwerp ‘levensbeschouwing’ gemeden wordt in het openbaar onderwijs. Hoe er aandacht wordt gegeven aan ‘religie’ en ‘levensbeschouwing’ in de openbare school, onderzoek ik verder in paragraaf 3.4.

3.4. Religie/levensbeschouwing in openbaar onderwijs

Actieve pluriformiteit en burgerschapsvorming blijken belangrijke onderdelen te zijn van de openbare school. Wanneer het woord ‘religie’ of ‘levensbeschouwing’ zich mengt met deze termen, dan zorgt dit voor moeilijkheden met betrekking tot het neutraliteitsbegrip van de openbare school. In deze paragraaf focus ik op de aandacht die er al wel is voor religieonderwijs en de reacties daarop.

3.4.1. G/HVO en de visies daarop

In hoofdstuk 2 legde ik al uit hoe het G/HVO onderwijs wordt vormgegeven: ouders kunnen bij de openbare school aanvragen dat hun kind ‘Godsdienstig Vormings Onderwijs’ (GVO) of ‘Humanistisch Vormings Onderwijs’ krijgt. Onder het Godsdienstig Vormings Onderwijs valt christelijk, islamitisch, hindoeïstisch en boeddhistisch onderwijs. De G/HVO-lessen zijn alleen voor leerlingen die zich hiervoor opgeven. Meestal gaat het om een uur per week. De docenten die deze GVO- en HVO-lessen geven, zijn verbonden aan kerken, moskeeën of andere levensbeschouwelijke organisaties (Dienstencentrum GVO/HVO, z.j.). Op de openbare scholen die G/HVO aanbieden, of beter gezegd: waar de ouders om het vak vragen, besteden de leerlingen een uur per week aan de levensbeschouwing van hun keuze (of de ouders). Naast het optionele GVO en HVO is elke openbare school in het primair onderwijs verplicht om het vak ‘geestelijke stromingen’ te verzorgen, waarin op een neutrale manier informatie wordt verschaft over verschillende religieuze en seculiere levensbeschouwingen. Dit is een vak dat in de praktijk niet veel aandacht krijgt. Dit is jammer, want juist door het G/HVO te combineren met een uurtje ‘geestelijke stromingen’ in de week, wordt de nadruk gelegd op actieve pluriformiteit en burgerschap. Het ideaalbeeld van VOS/ABB zou volgens

Lammers dan ook zijn dat G/HVO actief wordt gecombineerd met 'geestelijke stromingen'. De docent speelt hier een belangrijke rol in. In geestelijke stromingen zou aan bod moeten komen welke visies er allemaal zijn in de wereld. De leerlingen kunnen vervolgens in dialoog over de verschillende visies die aan bod zijn gekomen bij hun Vormend Onderwijs. Lammers stelt wel dat als een school "heel goed levensbeschouwing neerzet, dat ouders dan niet kiezen voor G/HVO om nog iets extra's mee te krijgen" (bijlage A). Dit is namelijk wat Lammers ziet bij veel ouders op openbare scholen. Vaak wordt het Vormend Onderwijs niet zozeer gekozen om een leerling 'op te voeden' in deze levensbeschouwing, maar juist 'om er iets van mee te krijgen', stelt Lammers. Niet overal is dit het geval: voornamelijk bij de islamitische vorm GVO, kiezen de ouders er wel voor om dit te kiezen als aanvulling op de geloofsopvoeding. Dat is een andere insteek dan de ouders die graag willen dat hun kinderen 'iets' van een bepaalde levensbeschouwing meekrijgen. Echter, wanneer G/HVO voornamelijk wordt gekozen door ouders omdat hun kind dan 'iets' van een bepaalde levensbeschouwing meekrijgt, zou er gesteld kunnen worden dat die vorm van onderwijs achterhaald is. Immers, wanneer je wilt dat leerlingen iets meekrijgen van een levensbeschouwing, kan dat ook in een 'algemeen' vak over levensbeschouwing plaatsvinden. Ook VOS/ABB krijgt dit soort vragen, stelt Lammers:

Wat wij nu merken is dat uit de praktijk steeds meer vragen komen aan ons van dat GVO/HVO, past dat nog wel binnen de huidige samenleving en bij wie we willen zijn als organisatie? Kunnen we daar op een andere manier inhoud aan geven? We maken mee dat het soms vanuit onvrede is over docenten, wanneer ouders zeggen 'dit is niet helemaal het niveau dat we verwachten van een leerkracht', maar ook tot 'er zijn niet genoeg leerkrachten voor HVO en hoe gaan we dit oplossen?' Dus soms krijgen we vragen puur van organisatorische aard, maar ook vanuit de visie dat ze zeggen 'wij willen niet meer dat kinderen los van elkaar iets doen waar we totaal geen inzicht in hebben.' (bijlage A)

Er zou gesteld kunnen worden dat G/HVO op bepaalde manieren *wel* en op bepaalde manieren *niet* bijdraagt aan burgerschapsvorming op de manier waarop het nu gedoceerd wordt. Aan de ene kant wordt er in het huidige openbaar onderwijs nog te weinig aandacht geschonken aan de dialoog tussen levensbeschouwingen en aan actieve pluriformiteit. Doordat het vak 'geestelijke stromingen' door weinig scholen wordt gegeven, is de aandacht voor kennis over verschillende religies en levensbeschouwingen klein. Aan de andere kant is persoonsvorming ook een belangrijk deel van burgerschap. De openbare school stelt zich neutraal op, maar kan door de G/HVO-constructie juist aandacht besteden aan de levensbeschouwelijke persoonsvorming van de leerlingen. Dit draagt bij aan het stukje 'identiteit', een van de drie domeinen die in de burgerschapsvorming centraal staat.

De openbare school heeft hierin een unieke positie: doordat de G/HVO-constructie een 'verzuilde' constructie is, kan er wel aandacht worden besteed aan deze identiteitsvorming, maar doordat de openbare school zich vaak actief neutraal opstelt ten opzichte van levensbeschouwing wordt er met de domeinen democratie en participatie – die meer inzetten op de kennis over levensbeschouwingen – niets tot minder gedaan.

3.4.2 Nog te weinig aandacht voor het brede aspect van religie

Wat wel blijkt uit paragraaf 3.3. en 3.4.1., is dat er nog weinig aandacht is voor het brede aspect van 'religie', zoals ik die ook uiteenzette in hoofdstuk 1. Religie wordt, in het G/HVO, en dus in de voornaamste vorm van religieonderwijs op de openbare school, nog op een 'verzuilde' manier gebracht: leerlingen hebben de keuze om een religie te kiezen, en daar volledig op te richten voor een uur per week. De bredere aandacht voor religie en al haar aspecten, die is er nog te weinig. Ook VOS/ABB ziet dit gebrek aan aandacht terugkomen bij haar aangesloten scholen. Toch heeft de organisatie nog geen duidelijk beeld over wat de ideeën over religieonderwijs zijn bij de aangesloten scholen – zeker niet in het voortgezet onderwijs, waar G/HVO niet gegeven wordt. Hooguit is religie op deze scholen 'verweven in' andere vakken. Daarin zijn wel verschillende kampen, stelt Lammers. Het is volgens haar ook afhankelijk van de rector en docenten op de school. Het is de vraag of de docent een thema als religie oppakt, of dat het thema uit angst voor het onderwerp blijft liggen. De angst voor het thema religie komt volgens Lammers door de term zelf. Het heeft volgens haar te maken met een allergie voor de term religie, omdat openbaar onderwijs zich neutraal moet opstellen. Dit wordt vaak gelijkgesteld aan "religie, daar moeten we van wegblijven" (bijlage A).

Hoewel VOS/ABB zich in haar formele identiteit zich erg richt op de kernwaarden voor openbaar onderwijs en de aandacht voor levensbeschouwing hierbinnen, vliegt de uitwerking van deze waarden op de aangesloten scholen nog alle kanten op. In september gaat VOS/ABB een onderzoek doen naar de ideeën die op de openbare scholen leven over religieonderwijs. Verus, de vereniging voor bijzondere scholen, gaat ditzelfde onderzoek uitvoeren op bijzondere scholen. Beide verenigingen zullen bekijken hoe schoolleiders aankijken tegen het thema 'religie' en zullen onderzoeken wat er tot nu toe precies gebeurt aan religieonderwijs op scholen.

De plaats van religieonderwijs in het huidige openbare onderwijssysteem, is voor alle openbare scholen verschillend. Toch is er een waarneembare trend te zien dat er op veel openbare scholen nog weinig anders wordt gedaan dan het aanbieden van G/HVO, mits de ouders daarom vragen. (Miedema, 2012 en Veugelers, Derriks en De Kat, 2004). Opvallend is, dat dit religieonderwijs in zijn huidige vorm nog heel erg 'verzuild' is, terwijl de openbare school zich eigenlijk inzet voor actieve pluriformiteit en burgerschap. Wanneer er voorbij het 'verzuilde' systeem wordt gedacht zou de insteek van religieonderwijs op openbare scholen kunnen veranderen.

3.5. Voorbij het verzuilde systeem?

Ook VOS/ABB heeft als doel een stelsel waar geen denominaties meer zijn. Marleen Lammers stelt:

Een ander punt dat we ook nog nastreven is dat we zien dat de samenleving verandert, en daarom willen we toe naar een stelsel waar geen denominaties meer zijn. Dit is ook nog een eigenwijze opvatting van ons. Dit heeft wel te maken met de samenleving en secularisatie die wij wel zien gebeuren en dat wij denken dat het huidige stelsel niet meer van deze tijd is. Want hoeveel mensen zijn nog christelijk en moet je daarom zoveel christelijke scholen hebben? Of zou het beter

zijn voor de samenleving zijn om te zeggen ‘we schaffen al die labels af en gaan gewoon goede scholen neerzetten en stemmen onderwijs af op de populatie in de regio’. Dus geen vastgestelde stempel. Dat is wel een van de idealen van VOS/ABB.

Wanneer er voorbij het huidige systeem van G/HVO en het eventueel aanbieden van geestelijke stromingen wordt gedacht, kan er ook worden nagedacht over het aanbieden van een vakgebied ‘levensbeschouwing op openbare scholen’ – dit is een wens van VOS/ABB. Bij dit vak zou de focus deels op burgerschap en democratische vorming liggen, en deels op kennis over levensbeschouwing en religie (VOS/ABB, 2016). Volgens het onderzoek dat Marleen Lammers uitvoerde, is dit ook iets dat ouders in deze sector wensen (Lammers, 2013). Een van de obstakels die dan overwonnen zou moeten worden is de ‘angst’ voor de term religie. Op de conferentie van 21 juni 2016 stelde een aantal deelnemers al dat de benaming ‘levensbeschouwing’ of ‘religiekunde’ de inhoud van een dergelijk vak niet dekt. Volgens mij moet de discussie niet over deze benaming gaan, en dit is iets dat religiewetenschapper William Arfman op de conferentie ook al stelde. Om deze reden gebruik ik in deze scriptie de termen ‘levensbeschouwing’, ‘religiekunde’, ‘religieonderwijs’ en ‘religie-educatie’ door elkaar. Een term voor een nog niet-bestaand vak kan wat mij betreft ook pas gevonden worden wanneer de inhoud van een dergelijk vak duidelijk is. Duidelijk is wel dat de huidige vorm van religie-educatie in het openbaar onderwijs niet goed werkt, zeker niet wanneer de visie voor actieve pluriformiteit in ogenschouw wordt genomen. Ook is uit dit hoofdstuk duidelijk geworden dat levensbeschouwing een deel uitmaakt van burgerschapsvorming, vooral wanneer het gaat om de kwalificatie en de persoonsvorming van levensbeschouwing. Daarom ondersteun ik het pleidooi van VOS/ABB voor een apart vak ‘levensbeschouwing’ in het openbaar onderwijs. In hoofdstuk 4 focus ik mij verder op pleidooien over de inhoud van een dergelijk vak.

Conclusie

In de inleiding van dit hoofdstuk stelde ik de vraag of het openbare onderwijs zich daadwerkelijk actief bezighoudt met het onderwijzen over levensbeschouwelijke tradities. Allereerst bekeek ik de totstandkoming van het openbaar onderwijs, en de huidige identiteit van het openbaar onderwijs. Vervolgens keek ik naar visies van de openbare school over actieve pluriformiteit en burgerschapsvorming. Tot slot onderzocht ik in hoeverre de openbare school al aandacht schenkt aan ‘religieonderwijs’. In al deze vragen verbond ik ook de visie van VOS/ABB, de vereniging voor openbare scholen en algemeen toegankelijke scholen. De onderwijsregels van het duale stelsel, waarin een verschil wordt gemaakt tussen bijzondere en openbare scholen, zijn vastgelegd in artikel 23 van de Nederlandse Grondwet. Uit artikel 23 blijkt dat het openbaar onderwijs neutraal moet zijn en moet worden gegeven met eerbiediging van ieders godsdienst of levensovertuiging. De openbare school focust zich teveel op het bereiken van actieve neutraliteit in plaats van naar actieve pluriformiteit. Het kijken naar de levensbeschouwing van ‘de ander’, of de kennisoverdracht van andere levensbeschouwingen buiten de school wordt hierbij nog teveel achterwege gelaten. Wanneer er geen G/HVO gegeven wordt op school, mist de aandacht voor persoonlijke levensbeschouwelijke

ontwikkeling, en wanneer er naast G/HVO geen 'geestelijke stromingen' als apart vak wordt gegeven, mist de aandacht voor kennis over meerdere levensbeschouwingen.

Artikel 42 en 17 van de Wet Voortgezet Onderwijs stellen dat actieve pluriformiteit een belangrijk onderdeel is van de openbare school. Vooral artikel 42.1, die stelt dat het openbaar onderwijs bijdraagt aan de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht voor de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving, en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden, haalt die actieve pluriformiteit aan. In artikel 17 van het WVO wordt expliciet benoemd dat het onderwijs gericht moet zijn op actief burgerschap en sociale integratie. Artikel 17 stelt dat leerlingen niet meer louter kennis 'mogen' hebben van hun eigen religie, maar dat juist de kennis van verschillende religies belangrijk is. Terugkomend op de hoofdvraag *In hoeverre komt de opvatting over religie-educatie van de openbare school overeen met de uitwerking ervan?* kan er gesteld worden dat de opvattingen van actieve pluriformiteit en burgerschap met betrekking tot levensbeschouwing beter uitgewerkt zouden kunnen worden dan dat er nu gebeurt. De actieve pluriformiteit blijft bij een deel van de openbare scholen nog uit. Blijkbaar is het als 'neutrale' school lastig om over levensbeschouwingen te spreken. Een gevolg van de vaak actief neutrale opvattingen van openbare scholen, is dat er vaak weinig aandacht wordt besteed aan verschillende religies en levensbeschouwingen. Bij G/HVO krijgen leerlingen wel iets mee van een levensbeschouwing, maar dat is er maar een, en daarbij is het vak voornamelijk zingend en gericht op persoonsvorming. Andere religies komen in het vak niet aan bod. Daarbij wordt het 'verplichte vak' geestelijke stromingen maar op 5% van de openbare scholen gegeven. Dit is opvallend, omdat 'actieve pluriformiteit' en 'burgerschapsvorming' juist benadrukt zouden kunnen worden door een vorm van religieonderwijs aan te bieden die breder wordt getrokken dan dat G/HVO doet.

In 2007 stelden Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost en Miedema al dat burgerschapsonderwijs ook te maken heeft met het ontwikkelen van een eigen levensovertuiging. Er zou gesteld kunnen worden dat 'het ontwikkelen van een eigen levensovertuiging' frictie oplevert met de visie van de openbare school, waarbij de levensbeschouwelijke identiteit van de leerling gerespecteerd wordt, maar waarbij het in het onderwijs zelf niet moet gaan om de 'vorming'. Het G/HVO-onderwijs, dat officieel niet onder het 'schoolonderwijs' valt, is op deze manier een goede oplossing voor het persoonsvormingsdeel van burgerschap. Toch wordt er in het huidige openbaar onderwijs nog te weinig aandacht geschonken aan de dialoog tussen levensbeschouwingen en aan actieve pluriformiteit. Uit onderzoek (Miedema, 2012 en Veugelers, Derriks en De Kat, 2004) blijkt dat er vaak nog weinig anders wordt gedaan dan het aanbieden van G/HVO – mits de ouders daar om vragen. Opvallend is, dat religieonderwijs op deze manier nog heel erg 'verzuild' is, terwijl de openbare school zich eigenlijk inzet voor actieve pluriformiteit en burgerschap. Deze vorm van 'religie-educatie' zou anders kunnen, wanneer er voorbij het 'verzuilde' systeem wordt gedacht en de opzet van G/HVO verandert, of er een nieuw vak 'levensbeschouwing' wordt aangeboden. In hoofdstuk 4 ga ik hier verder op in.

4. 'Een nieuw vak': enkele overwegingen

Vorig hoofdstuk kwam aan bod dat VOS/ABB ervoor pleit om een nieuw vak 'levensbeschouwing' aan te bieden of zelfs verplicht te stellen voor openbare scholen. Het afgelopen jaar is er een aantal pleidooien voor de vormgeving van een vak 'religiekunde' gehouden. Twee van deze pleidooien bespreek ik in dit hoofdstuk. Beide pleidooien zijn ook naar voren gekomen tijdens het symposium 'Religie doet ertoe', dat plaatsvond op 16 maart 2016 en de conferentie 'Religiewetenschap en religieonderwijs', die plaatsvond op 21 juni 2016. In dit hoofdstuk wil ik dergelijke betogen dan ook bekijken in het licht van de 'regels' en 'doelen' van de openbare school. De hoofdvraag van dit hoofdstuk luidt: *in hoeverre sluiten ideeën over een nieuw vak 'religiekunde/levensbeschouwing' aan bij de kernwaarden van de openbare school en bij de drie onderwijsfuncties van Gert Biesta?*

Voor ik in ga op de inhoud van de pleidooien, wil ik een tweetal zaken verhelderen. Ten eerste concludeerde ik in hoofdstuk 3 dat het huidige religieonderwijs op openbare scholen niet optimaal werkt met betrekking tot de ideeën die er zijn over actieve pluriformiteit en burgerschapsvorming. Ik wil benadrukken dat ik niet stel dat deze functioneringsproblemen op geen enkele andere manier opgelost zouden kunnen worden dan middels een compleet nieuw vak. Wanneer leerlingen immers G/HVO-onderwijs krijgen, 'geestelijke stromingen' krijgen aangereikt op een manier waarop er naar de brede term religie wordt gekeken en daarnaast samen in de klas met de docent in dialoog gaan over de verschillende levensbeschouwelijke visies, is het onderwijs zowel actief pluriform, alsook een goede bijdrage aan burgerschap. Via een dergelijke manier van religieonderwijs wordt zowel aandacht besteed aan de kennis over de levensbeschouwingen, als aan de identiteit van de leerlingen. Toch ben ik van mening dat op de lange termijn de oplossing vruchtbaarder is om een apart vak religiekunde of levensbeschouwing aan te bieden, dat ook de drie componenten van 'kwalificatie, socialisatie en subjectwording' behelst. Wanneer er namelijk gekeken wordt naar religie in Nederland, kan er gesteld worden dat religie zich op allerlei verschillende manieren in het publieke domein manifesteert. Ik ben van mening dat het G/HVO-onderwijs nog teveel gefocust is op de eigen levensbeschouwing en subjectwording, omdat deze vorm van onderwijs maar een levensbeschouwing 'behandeld'. Dit heeft als gevolg dat religieonderwijs het in het openbaar onderwijs voornamelijk de 'wereldreligies' dekt, terwijl er tegenwoordig ook nieuwe vormen van spiritualiteit zijn te ontdekken.

Daarnaast kan worden gesteld dat hoewel de constructie van G/HVO in combinatie met 'geestelijke stromingen' zich misschien leent voor het primair onderwijs, er ook nagedacht moet worden over religieonderwijs, of levensbeschouwelijk onderwijs, in het voortgezet openbaar onderwijs.

4.1. 'Het NRC-pleidooi': neutraal en religiewetenschappelijk

Ernst van den Hemel, Markus Davidsen, William Arfman, Daan Beekers en Brenda Mathijssen (2015), vijf religiewetenschappers, schreven in een veelbesproken artikel in NRC Handelsblad ook al over de behoefte aan religieonderwijs in het voortgezet onderwijs. De onderzoekers stelden:

[...] Ondanks dit alles is religie op onze scholen vaak het ondergeschoven kindje. Leerlingen in het openbaar onderwijs krijgen nauwelijks les over religie, terwijl de scholen die godsdienst wel onderwijzen dit doen vanuit een levensbeschouwelijke visie, en niet vanuit een onafhankelijke, kritische blik op de rol van religie in onze wereld. (Davidsen, Van den Hemel, Arfman, Beekers en Mathijssen, 2015)

De onderzoekers in dit artikel halen aan dat verplicht religieonderwijs belangrijk is om wereldvreemdheid tegen te gaan: “De leerlingen van nu zijn de diplomaten, politici en zakenlui van de toekomst. Of het nu de Arabische wereld, de Verenigde Staten, China, of Latijns-Amerika zal zijn, toekomstige burgers zullen terecht komen in maatschappijen waar religie een dominant referentiekader is” (Davidsen et al., 2015). Daarnaast is het volgens hen belangrijk om te kijken naar hoe het religieuze verleden huidig Nederland heeft gevormd: Nederland is immers een religieus-pluriforme maatschappij en inzicht in de verschillende religies is nodig om de maatschappij te begrijpen. Het verplicht stellen van een vak religiekunde biedt volgens hen de uitkomst. De inhoud van een dergelijk vak zou ‘kritisch en onafhankelijk’ zijn: “religiekunde werkt vanuit een neutraal en religiewetenschappelijk perspectief. Het besteedt aandacht aan de geleefde religie van gelovigen, maar stelt ook leerlingen in staat om kritisch te kijken naar religie” (Davidsen et al, 2015).

Een van de reacties op bovenstaand pleidooi is dat er in deze vorm van onderwijs geen aandacht wordt besteed aan de ‘persoonsvorming’ van de leerling. Theoloog Anton ten Klooster schreef op Platform Nieuwwij een reactie op het pleidooi van de vijf onderzoekers (2015). Hij prijst het noemen van de noodzaak van een “gedegen voorbereiding op het leven in een door en door religieuze wereld”, maar volgens Ten Klooster wordt het gesprek in bepaalde mate belemmerd omdat de ‘neutrale’ toeschouwer niet zou kunnen begrijpen wat de gevormde gelovige beweegt.

Wanneer er gekeken wordt naar de ideeën van de onderzoekers in verhouding tot artikel 17, dan zou er gesteld kunnen worden dat een dergelijke vorm van religie-educatie uitstekend zou passen in het openbaar onderwijs.

Artikel 17: Het onderwijs

1. Gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving;
2. Is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie;
3. Is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.

Het religiekunde-vak, zoals hier gepresenteerd, gaat er namelijk vanuit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving (zoals 17.1), is gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie – het gaat immers om het tegengaan van wereldvreemdheid (zoals in 17.2) – en is erop

gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennis maken met de verschillende culturen en achtergronden van leeftijdsgenoten (zoals 17.3). Hoewel het idee van het religiekunde-vak dus zeker actief pluriform is, en in dat opzicht past bij de openbare school, is het concept minder uitgewerkt in verhouding tot 'goed burgerschap', een argument dat aansluit bij de kritiek van Anton ten Klooster (2015). In hoofdstuk 2 noemde ik al dat Gert Biesta (2012) stelt dat het onderwijs drie functies heeft die met elkaar verbonden zijn: de kwalificatie, de socialisatie en de subjectwording van het onderwijs. De *kwalificatiefunctie* is volgens Biesta het aanleren van kennis, vaardigheden en begrip. Daarnaast valt onder kwalificatie het bijbrengen van vaardigheden om te kunnen oordelen en onderscheiden, en leerlingen in staat te stellen 'iets te doen'. De *socialisatiefunctie* heeft te maken met de manieren waarop onderwijs bijdraagt aan het deel worden van bepaalde sociale, culturele en politieke ordes. Het kan zijn dat socialisatie actief wordt nagestreefd in het onderwijs, bijvoorbeeld wanneer bepaalde religieuze tradities in stand worden gehouden. Persoonsvormingsfunctie is tegenovergesteld aan de functie van socialisatie: het gaat nu niet om het inpassen in bestaande orders, maar over manieren van 'zijn' die een zekere onafhankelijkheid van de bestaande ordes aanduiden, stelt Biesta.

Het pleidooi van Davidsen et al. is nog erg gericht op de kwalificatiefunctie van onderwijs. Echter, onder burgerschap valt, zoals genoemd in hoofdstuk 3, ook het erkennen van andere meningen, tolerantie en openheid voor ontmoetingen met mensen met andere meningen en visies (Ter Avest, Bakker, Bertram-Troost, Miedema, 2007). Tevens impliceert burgerschap dat een leerling leert een eigen levensovertuiging te ontwikkelen en weet welke waarden en normen hij voorstaat, na wil leven en uit wil dragen. Het ontwikkelen van de persoonlijke levensbeschouwing, en dus de subjectwording van Biesta, als onderdeel van goed burgerschap en integratie in de maatschappij, laten Davidsen, Van den Hemel, Arfman, Beekers en Mathijssen (2015) achterwege. Er zou dus gesteld kunnen worden dat hun betoog voor religiekunde qua vormgeving tekort schiet.

4.2. 'De cognitieve benadering' van Paul Vermeer

Ook theoloog Paul Vermeer (2010) pleit voor meer kennis van religie in religieonderwijs. Sinds de publicatie van Michael Grimmit's boek *Religious education and human development* (1897) zijn de doelen van religieonderwijs gedefinieerd als 'onderwijs in religie', 'onderwijs over religie' en 'onderwijs vanuit religie', ofwel: *teaching in, about* en *from religion* (Grimmitt, 1987). Als gevolg van de aanhoudende secularisatie in de meeste West-Europese landen is het doel van het socialiseren van leerlingen in een bepaalde religie, de *teaching from*-variant, niet langer realistisch, stelt Vermeer (2010). Toch wordt het doel van het informeren van leerlingen, de *teaching about*-variant, vaak bekritiseerd als te cognitief en van te weinig educatieve waarde: de persoonsvorming, of subjectwording, ontbreekt namelijk. Deze kritiek liet ik al zien in de vorige paragraaf. Desalniettemin pleit Paul Vermeer voor een cognitieve benadering van religieus onderwijs, dat volgens hem het doel heeft om, wat Vermeer noemt, wetenschappelijk religieus denken te bevorderen. Dit 'wetenschappelijk religieus denken' neemt de plaats in van wat tot nu toe 'het bevorderen van de ontwikkeling van een religieuze identiteit of persoonlijke filosofie van het leven' was, volgens Vermeer. Het doel van

religieonderwijs in het voortgezet onderwijs zou volgens Vermeer zijn “to acquire a set of cognitive instruments originating from the academic study of religion, necessary for the understanding of religion as a social-cultural phenomenon” (Vermeer, 2012: 339). Vermeer blijft keurig uit het vaarwater van artikel 42.1, waarin staat dat het openbaar onderwijs bijdraagt aan de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht voor de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving, en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden:

Artikel 42: Karakter openbaar onderwijs

1. Het openbaar onderwijs draagt bij aan de ontwikkeling van de leerlingen met aandacht voor de godsdienstige, levensbeschouwelijke en maatschappelijke waarden zoals die leven in de Nederlandse samenleving, en met onderkenning van de betekenis van de verscheidenheid van die waarden.
2. Openbare scholen zijn toegankelijk voor leerlingen zonder onderscheid naar godsdienst of levensbeschouwing.
3. Openbaar onderwijs wordt gegeven met eerbiediging van ieders godsdienst of levensbeschouwing.

Wanneer er echter gekeken wordt naar de ideeën over burgerschap in het openbaar onderwijs, komt weer hetzelfde frictiepunt naar voren als bij het pleidooi dat Davidsen et al. hielden (2015). Een van de onderdelen in burgerschap is het kunnen ontwikkelen van een eigen levensbeschouwelijke identiteit. Vermeer heeft dit onderdeel bewust buiten zijn beschouwing gelaten, stelt hij, met het idee van ‘secularisatie’ zin zijn achterhoofd.

Ik ben van mening dat er niet gesteld kan worden dat door ‘secularisatie’ in Nederland de ontwikkeling van de levensbeschouwelijke identiteit in religieonderwijs achterwege moet worden gelaten, integendeel. Zoals in hoofdstuk 1 laten zien, is er in Nederland zeker sprake van een afname van institutionele religie, maar deze afname maakt plaats voor andere vormen van religiebeleving. Daarnaast zorgt de komst van migranten en vluchtelingen voor de komst van andere religies in Nederland, zoals de islam. Ik stel dan ook dat het kort door de bocht is om te stellen dat levensbeschouwelijke ontwikkeling buiten beschouwing kan worden gelaten omdat het christendom in Nederland kleiner wordt. De visie van Paul Vermeer schiet hierin tekort. Hoewel ik het belang van de ‘levensbeschouwelijke persoonsvorming’, of subjectwording, al meerdere keren aan heb gehaald, ben ik niet van mening dat deze onderwijsfunctie belangrijker is dan de kwalificatie- of socialisatiefunctie. Ik volg de gedachte van Biesta (2012) dat deze drie functies in balans moeten zijn.

4.3. Socialisatie in het openbaar onderwijs

Wanneer er gekeken wordt naar de openbare school, is de socialisatiefunctie interessant – de openbare school heeft immers als kernwaarde dat het de leerlingen niet ‘vormt’ in een bepaalde levensbeschouwing. Hoe kan socialisatie dan toch geduid worden in het openbaar onderwijs? Paul Vermeer (2010) is van mening dat socialisatie een nuttig instrument is voor de verdediging van de huidige plaats van religieonderwijs in scholen. Zijn begrip van socialisatie verschilt echter wel van het traditionele begrip van religieuze socialisatie als de overdracht van het geloof.

Net als dat het onderwijs gezien kan worden als nodig voor de integratie van individuen in maatschappelijke structuren, is religieonderwijs lang beschouwd als een belangrijk middel om leerlingen te integreren in het kerkelijk leven, stelt Vermeer (2010). In hoofdstuk 3 haalde ik de nauwe band tussen de kerken en scholen in veel delen van Europa al aan. Deze band resulteerde in een groot aantal bijzondere scholen, die, als verlengstuk van de religieuze opvoeding thuis, de religieuze socialisatie van kinderen en jongeren bevorderde. De bijzondere scholen gaven religieonderwijs vaak als onderdeel van het onderwijsprogramma, door middel van dagelijks gebed en het vieren van religieuze feesten. Vermeer beschrijft dit als een passieve vorm van socialisatie: mensen pasten zich aan, aan de identiteit die voor hen werd gecreëerd. Hedendaagse socialisatie heeft volgens Vermeer te maken met de ontwikkeling van de individuele persoonlijkheid. De persoonlijke identiteit, en daarbij de levensbeschouwelijke identiteit, is niet iets wat ontvangen is bij de geboorte of wat door een externe instantie wordt toegekend aan een individu, stelt Vermeer, maar is iets wat mensen constant voor zichzelf bouwen. Een passieve opvatting van de socialisatietheorie staat de structuur van de hedendaagse maatschappij hierdoor in de weg. Om mensen te laten functioneren in de maatschappij, dienen ze echter nog wel sociaal te integreren – dit blijft een belangrijk aspect van socialisatie. Socialisatie moet volgens Vermeer dus gezien worden als een actief proces waarin de ontwikkeling van individuele persoonlijkheid centraal staat. Volgens Vermeer mag socialisatie dan ook niet alleen (meer) te maken hebben met ‘het presenteren van de religieuze traditie’, maar ook met het kritisch reflecteren op de traditie. Alleen op deze manier kunnen confessionele scholen volgens Vermeer een belangrijke bijdrage leveren aan de socialisatie van kinderen en jongeren (Vermeer, 2010). Toch spreekt Vermeer zich niet uit over de specifieke socialisatiefunctie in het openbaar onderwijs. Het openbaar onderwijs heeft, in tegenstelling tot het bijzonder onderwijs, geen bepaalde traditionele socialiserende functie. Wel is een van de kernwaarden van het openbaar onderwijs dat er ruimte is voor diversiteit. Ik stel dan ook (in navolging van Biesta, 2012) dat deze ruimte voor diversiteit, en daarmee burgerschap, de socialisatiefunctie van het openbaar onderwijs behelst. Socialisatie zou zich dan bezig kunnen houden met het ‘het bevorderen van goed burgerschap’. Wanneer ‘het deelnemen aan goed burgerschap’ als socialisatiefunctie van het openbaar onderwijs wordt gezien, vullen de verschillende onderwijsfuncties elkaar aan: in ‘goed burgerschap’ is namelijk zowel de kennis van de eigen levensbeschouwelijke persoonsvorming, als de kennis over verschillende levensbeschouwingen verweven.

4.4. Kwalificatie in het openbaar onderwijs

Davidson et al. (2015) en Paul Vermeer (2012) spraken al over de kwalitatieve en cognitieve functie van religieonderwijs – een functie die nu, in zowel het bijzonder als het openbaar onderwijs, vaak ontbreekt of tekort wordt gedaan. Markus Davidson zegt hierover:

Het religieonderwijs in het VO moet leerlingen levensbeschouwelijk geletterd maken. Dit houdt in dat leerlingen in de onderbouw leren over een aantal religieuze en niet-religieuze levensbeschouwingen. Dit gebeurt al, maar in de bovenbouw moet er iets bij. Het religieonderwijs in de bovenbouw van het VO moet blootleggen hoe religie werkt – als cultureel en sociaal fenomeen. Het moet leerlingen in staat stellen religieuze fenomenen en processen kritisch te analyseren. (Davidson, 2016)

De kennis die volgens Davidson nodig is, hoeft wat hem betreft zich niet alleen op feiten te berusten. Davidson stelt voor om het christendom en de islam verplicht in de leerstof op te nemen, maar dat het daarnaast vrij staat welke andere religieuze en niet-religieuze tradities er worden behandeld door de docent. In zijn blog maakt Davidson zelf al duidelijk dat hij niet tegen levensbeschouwelijke vorming van leerlingen is. “Waar ik wel bezwaar tegen heb is het idee dat vorming de exclusieve taak moet zijn van een specifiek vak ‘godsdiens/levensbeschouwing’” (2016).

4.5. Persoonsvorming in het openbaar onderwijs

Opvallend is dat bovenstaande pleidooien voor een nieuw vak ‘godsdiens/levensbeschouwing’ of ‘religiekunde’ veelal zijn gericht op kennisoverdracht. Daarnaast maken de onderzoekers duidelijk dat het levensbeschouwelijk vormingsaspect een lange tijd erg benadrukt is, maar dat dat in een nieuw vak minder prominent naar voren moet komen. Ik stel dat kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming meer naast elkaar moeten en kunnen bestaan, ook in het openbaar onderwijs.

Het naast elkaar bestaan van een ‘actief pluriforme houding’, een ‘neutrale houding’ en ‘levensbeschouwelijke persoonsvorming’ is tot nu toe een frictiepunt geweest in het openbaar onderwijs. Er wordt vaak gedacht dat ‘levensbeschouwelijke persoonsvorming’ geen plaats kan hebben in het openbaar onderwijs (bijlage A). In deze paragraaf stel ik dat ‘levensbeschouwelijke persoonsvorming’ *wel* kan plaatsvinden in het openbaar onderwijs, door de theorie van normatieve professionalisering. In *Leraren en het goede leren: normatieve professionalisering in het onderwijs*, spreken Cok Bakker en Hartger Wassink (2015) over normatieve professionalisering:

[...] Want willen we opnieuw kunnen praten over goed onderwijs, als samenleving als geheel maar zeker als betrokkenen bij het onderwijs, dan zullen we (opnieuw) moeten leren omgaan met die inherente onvoorspelbaarheid en normativiteit van het onderwijs. Wat we goed onderwijs vinden moeten we telkens opnieuw, samen in dialoog bepalen. Daarin zullen we ons bewust moeten zijn van de normen die we ieder voor zich hanteren, vanuit het oogpunt van samenleving, beroepsgroep en persoonlijke biografie. En zullen we moeten accepteren dat die dialoog lang niet

altijd een eenduidige, voor ieder bevredigende uitkomst heeft. Het proces waarin we hiermee kunnen leren omgaan en als leraren die dialoog kunnen voeren en zelfs leiden, duiden we hier aan met het begrip 'normatieve professionalisering' (Bakker & Wassink, 2015:15).

De term 'normatieve professionalisering' heeft volgens Bakker en Wassink (2015) dus te maken met het telkens op nieuw in dialoog gaan over onderwijs, maar ook met het bewust zijn van de normen en waarden van jezelf als individu. Als 'normatieve professional' ben je je bewust dat je altijd in relatie tot anderen moet worden gezien. Individuele ontwikkeling is dus onlosmakelijk verbonden met cognitieve ontwikkeling (2015:17). Daarnaast moet een normatieve professional zich ervan bewust zijn dat hij of zij handelt in relatie tot een eigen wereld- en levensbeschouwing:

Normatieve professionalisering vraagt van leerkrachten dat fundamenteel wordt nagedacht over de achtergrond en legitimatie van het eigen professioneel handelen. Als we maar diep genoeg elkaar bevragen gaat dat dus uiteindelijk ook over iemands mensbeeld, iemands wereld- en levensbeschouwing. (Biesta & Wassink, 2015: 37)

Het uitgangspunt van normatieve professionalisering biedt ruimte tot het doceren van levensbeschouwelijke vorming in het openbaar onderwijs. Levensbeschouwing gaat het volgens Bakker en Wassink niet per se om een gewortelde levensvisie in een religieuze traditie, maar een levenshouding in bredere zin. Biesta en Wassink stellen al dat tot nu toe de verleiding groot was om levensbeschouwelijke oriëntatie van het onderwijs te "doordrenken vanuit de formele confessionele concepten van de school" (Bakker & Wassink, 2015: 37). In een school waarin religieuze pluriformiteit centraal staat, is dit onmogelijk, en hierdoor wordt persoonlijke levensbeschouwelijke oriëntatie dan ook vaak gemeden, zoals ik al concludeerde in hoofdstuk 3 en naar voren komt in de pleidooien van hoofdstuk 4. Echter, wanneer een docent religiekunde/levensbeschouwing zich opstelt als normatieve professional, en zich bewust is van zijn of haar identiteit en hoe hij of zij overkomt op leerlingen en hierop blijft reflecteren, dan kan er gesteld worden dat persoonlijke levensbeschouwelijke oriëntatie mogelijk is op de openbare school. De 'vorming' van de leerlingen vindt op deze manier niet plaats doordat de docent een bepaalde visie doordrukt. De docent is zich als normatieve professional immers bewust van zijn of haar eigen normatieve waarden (Bakker en Wassink, 2015). Ik stel dan ook dat meer aandacht voor normatieve professionaliteit ervoor kan zorgen dat docenten in hun lessen *wel* in kunnen gaan op de persoonsvormingsfunctie van religiekunde/levensbeschouwing. Het gaat immers niet om de vorming door de docent, maar het is de docent die helpt bij de eigen vorming, door bijvoorbeeld het dialoog over verschillende levensvisies aan te gaan. Door deze manier van educatie komt men in het openbaar onderwijs niet in het vaarwater van artikel 23.3 van de Nederlandse Grondwet, die stelt dat het openbaar onderwijs met eerbiediging van ieders godsdienst of levensbeschouwing moet worden gegeven.

Persoonsvorming kan ook op andere manieren plaatsvinden in het openbaar onderwijs. Theoloog Michael van der Meer stelde op de conferentie die plaatsvond op 21 juni 2016 dat *learning about* vaak

in zekere zin ook *learning in* kan zijn. Leerlingen kunnen immers leren van hun eigen traditie. Wanneer de focus van een vak ligt op de *teaching about*, zoals in de pleidooien van Davidsen et al. (2015) alsook in het pleidooi van Paul Vermeer (2012), dan zou er ook gesteld kunnen worden dat de persoonsvorming toch niet helemaal uitblijft. Persoonsvorming kan immers ook plaatsvinden door van religies te leren. De aandacht voor 'levensbeschouwelijke persoonsvorming' in een nieuw vak religiekunde/levensbeschouwing is dus geen onmogelijke opgave voor het openbaar onderwijs. De docent, die zich bewust is van zijn of haar eigen houding en levensbeschouwelijke waarden, kan in de rol van normatieve professional via dialoog ingaan op levensbeschouwelijke vorming. Daarnaast komt subjectwording ook voor een deel, zoals Michael van der Meer suggereerde, voort uit de kwalificatiefunctie.

Conclusie

In dit hoofdstuk bekeek ik twee pleidooien voor een nieuw vak religiekunde/levensbeschouwing: die van Davidsen et al. en die van Paul Vermeer. De hoofdvraag hierbij was: *In hoeverre sluiten ideeën over een nieuw vak 'levensbeschouwing' aan bij de kernwaarden van de openbare school en bij de drie onderwijsfuncties van Gert Biesta?* In het pleidooi van Davidsen et al. werd er veel nadruk gelegd op de kwalificatiefunctie van het onderwijs. Het ontwikkelen van een persoonlijke levensbeschouwing, als onderdeel van goed burgerschap en integratie in de maatschappij, miste in dit pleidooi. Ook in de benadering van Paul Vermeer werd er vooral de nadruk gelegd op de cognitieve vaardigheden. Hetzelfde frictiepunt als al bij de benadering van Davidsen et al. naar voren kwam, kwam hier ook terug: het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwelijke identiteit liet Vermeer bewust achterwege, met 'de secularisatie' van Nederland als argument. Ik stel dat het kort door de bocht is om te stellen dat levensbeschouwelijke ontwikkeling buiten beschouwing kan worden gelaten omdat het christendom in Nederland kleiner wordt. Vermeer houdt in zijn benadering geen rekening met nieuwe en andere vormen van religiebeleving. De benadering van Vermeer vind ik dan ook tekortschieten. In dit hoofdstuk heb ik laten zien dat de drie onderwijsfuncties van Biesta elk een plek kunnen innemen, en naast elkaar kunnen bestaan in de openbare school. De kwalificatiefunctie van religieonderwijs gaat in dit geval, zoals Davidsen en Vermeer al stelden, om de kennisoverdracht over religie; de socialisatiefunctie gaat om het 'bevorderen van goed burgerschap', en de persoonsvormingsfunctie kan, wanneer door een normatieve professional gedoceerd, door middel van dialoog bijdragen aan de levensbeschouwelijke identiteit.

Naar aanleiding van Onderwijs2032 is het afgelopen jaar het debat over religieonderwijs flink aangezwengeld. Op 16 maart organiseerde de Vrije Universiteit Amsterdam een symposium genaamd 'Religie doet ertoe'. En in navolging van dit symposium organiseerden Markus Davidsen, Maurits Berger, Jeannette den Ouden, Frans Wijzen, Gerard Wieggers en Ernst van den Hemel op 21 juni 2016 een conferentie over religiewetenschap en religieonderwijs op de Universiteit Leiden. Deze conferentie had als doel om te verkennen hoe de religiewetenschap kan bijdragen aan de versterking van het (VO-)onderwijs over religie en levensbeschouwing in Nederland. Het afgelopen jaar is een bewogen jaar geweest voor de religiewetenschappen, het veld van het religieonderwijs en haar toekomst. In deze scriptie heb ik gepoogd een bijdrage leveren aan dit debat over religieonderwijs.

Deze scriptie ging in op de vraag *'Wat is de positie van religieonderwijs op openbare scholen?'* Om deze vraag te beantwoorden ging ik in op de totstandkoming van het religieonderwijs, de huidige manifestatie van religieonderwijs en de eventueel toekomstige manifestatie van religieonderwijs op openbare scholen.

De positie van religieonderwijs op openbare scholen heeft in de eerste plaats te maken met de term 'religie'. Het gebruik van de algemene term 'religie' brengt moeilijkheden met zich mee. Onderzoeken over religie in Nederland focussen zich met name op de afname van kerkgang. Het ligt echter ingewikkelder om te stellen dat er een afname van 'religiositeit' is binnen Nederland. Voor de vraag *'hoe ziet het religieuze landschap van Nederland eruit?'* is het dan ook van belang dat er meerdere factoren mee worden genomen: allereerst de christelijke wortels en uitwerkingen daarvan, daarnaast de nieuwe vormen van religiositeit en religiebeleving, en ten slotte ook andere religies dan het christendom, zoals de islam. Al deze factoren hebben een plek in de Nederlandse samenleving.

Daarnaast heeft de positie van religieonderwijs op openbare scholen te maken met de positie van religieonderwijs in Nederland in het algemeen. In het bijzonder onderwijs is er al aandacht voor onderwijs over meerdere levensbeschouwingen, en aandacht voor onderwijs over de pluriforme samenleving. Dit komt omdat daar het vak 'levensbeschouwing' in het voortgezet onderwijs verplicht is. Het neutraliteitsbegrip van de openbare school zorgt voor terughoudendheid met betrekking tot het aanbieden van religieonderwijs. Opvallend is dat juist het openbaar onderwijs op die manier juist 'terugvalt' op het confessionele stelsel. Binnen G/HVO is het onderwijs nog erg zingend en gericht op persoonsvorming. Verschillende onderzoekers, zoals Gert Biesta, Siebren Miedema en Friedrich Schweitzer, stellen dat religieonderwijs breder zou moeten zijn dan dat. Volgens hen is kwalificatie, de kennis over religie, namelijk ook een belangrijk deel van religieonderwijs.

Daarnaast kan er gesteld worden dat de opvattingen over actieve pluriformiteit en burgerschap met betrekking tot levensbeschouwing beter uitgewerkt zouden kunnen worden dan dat er nu gebeurt in

de openbare school. De actieve pluriformiteit blijft bij een deel van de openbare scholen nog uit. Als gevolg van de vaak actief neutrale opvattingen van openbare scholen, is er weinig aandacht voor onderwijs over verschillende religies en levensbeschouwingen. Bij G/HVO krijgen leerlingen wel iets mee van een levensbeschouwing, maar de constructie zorgt ervoor dat er louter onderwijs wordt gegeven over de 'gekozen' levensbeschouwing. Bovendien is het vak voornamelijk zingend van aard en gericht op persoonsvorming. Andere religies komen in het vak niet aan bod. Actieve pluriformiteit en burgerschapsvorming zouden juist benadrukt kunnen worden door een vorm van religieonderwijs die de bredere aspecten van religie aan bod laat komen. Het 'verplichte vak' geestelijke stromingen, dat dit zou kunnen bewerkstelligen, wordt maar op 5% van de openbare scholen gegeven. Religieonderwijs is op deze manier nog heel erg 'verzuild', terwijl de openbare school zich eigenlijk inzet voor actieve pluriformiteit en burgerschap.

Religieonderwijs zou op andere manieren kunnen plaatsvinden wanneer er voorbij het 'verzuilde' systeem wordt gedacht en de opzet van G/HVO verandert, of er een nieuw vak 'levensbeschouwing' wordt aangeboden. Betogen van Davidsen et al. en Paul Vermeer, over een nieuw vak 'religiekunde', richten zich in grote mate op de cognitieve vaardigheden die religieonderwijs kan bieden. Beide betogen spreken niet of amper over het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwelijke identiteit – een belangrijke functie met betrekking tot burgerschapsvorming. De betogen schieten hierin naar mijn mening tekort, omdat ze niet alle drie de onderwijsfuncties van Biesta omvatten. De subjectvorming komt in de betogen niet aan bod, of wordt in ieder geval niet volledig benut. Dit terwijl deze wel degelijk elk een plek kunnen innemen in religieonderwijs op de openbare school. De kwalificatiefunctie van religieonderwijs gaat in dit geval, zoals Davidsen en Vermeer al stelden, om de kennisoverdracht over religie; de socialisatiefunctie gaat om het 'bevorderen van goed burgerschap', en de persoonsvormingsfunctie kan, wanneer door een normatieve professional gedoceerd, door middel van dialoog bijdragen aan de levensbeschouwelijke identiteit.

Ik stel dan ook voor om een 'nieuw religievak' vorm te geven dat aandacht heeft voor zowel kwalificatie, socialisatie als subjectvorming. In dit vak is er aandacht voor de 'brede' term van religie, die ook nieuwe vormen van religie impliceert. Het vak houdt door zijn opzet rekening met het 'neutraliteitsbegrip' van de openbare school door het opleiden van normatieve professionals, en dit vak gaat het verzuilde systeem voorbij. Met een religievak in deze vorm kan de positie van religieonderwijs in het openbaar onderwijs worden versterkt en verduidelijkt.

- Avest, I. ter. & Bakker, C. (2005). School Ethos and its Religious Dimension. *Scriptura* (89), 350-362.
- Avest, I. ter. & Bakker, C., (2014). Onderwijzen en leren in diversiteit. In I. Wegman en P. Peeters (Red.) *Praktijkonderzoek verbindt!* (p. 10-20). Geraadpleegd op:
<https://www.inholland.nl/media/12090/inhlectorenpublicatie2014.pdf>
- Avest, I. ter., Bakker, C., Bertram-Troost, G., & Miedema, S. (2007). Religion and Education in the Dutch Pillarized and Post-Pillarized Educational System. In: R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse en JP. Willaime (Red.), *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*. (p. 203-220). Münster, Duitsland: Waxmann.
- Bakker, C. (2013) Het goede leren. [Hogeschool Utrecht] Geraadpleegd van
http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/286824/Cok%20Bakker_Openbare%20les%20Het%20Goede%20Leren.pdf?sequence=1
- Bakker, C. & Wassink H. (2015). Leraren en het goede leren. [Hogeschool Utrecht] Geraadpleegd van
<http://husite.nl/hetgoedeleren/wp-content/uploads/sites/74/2015/01/Manifest-lectoraat-Normatieve-Professionalisering.pdf>
- Becker, J. & Hart, J. de. (2006). *Godsdienstige veranderingen in Nederland*. Den Haag, Nederland: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Beek, M. van. (2015, 16 januari). Ongelovigen halen de gelovigen in. *Dagblad Trouw*. Geraadpleegd van <http://www.trouw.nl/tr/nl/5091/Religie/article/detail/3830831/2015/01/16/Ongelovigen-halen-de-gelovigen-in.dhtml>.
- Berger, P., Davie, G. & Fokas, E. (2008). *Religious America, Secular Europe?: A Theme and Variations*. Aldershot, Engeland: Ashgate.
- Bernts, T. & Berghuijs J. (2016). *God in Nederland*. Utrecht, Nederland: Uitgeverij Ten Have.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: ethiek, politiek en democratie*. Meppel, Nederland: Boom Lemma.
- Biesta, G., Nijnatten, C. van. & Miedema, S. (2001). Onderwijs en opvoeding en de terugkeer van de religie in een postmoderne samenleving. *Pedagogiek* 21 (2), 124-133.

- Bron, J. (2006). Een basis voor burgerschap: een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs. Enschede, Nederland: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Davidsen, M. (2016, 16 maart). Religiekunde: Levensbeschouwelijke geletterdheid voor alle leerlingen. [Leidse Religieblog]. Geraadpleegd van <http://www.leidenreligieblog.nl/articles/religiekunde-levensbeschouwelijke-geletterdheid-voor-alle-leerlingen>
- Davidsen, M.A., Hemel, E. van den., Arfman, W., Beekers, D. & Mathijssen, B. (2015, 2 november). Zonder kennis van religie is de wereld onbegrijpelijk. *NRC Handelsblad*. Geraadpleegd van <http://www.nrc.nl/handelsblad/2015/11/02/zonder-kennis-van-religie-is-de-wereld-onbegrijpe-1552388>
- Davie, G. (2006). Is Europe an Exceptional Case? *International Review of Mission* 95 (378-379), 247-258.
- Davie, G. (2007). Vicarious Religion: A Methodological Challenge. In N.T. Ammerman (Red.), *Everyday Religion: Observing Modern Religious Lives*. (p. 3-18). New York, US: Oxford University Press.
- Dienstencentrum GVO en HVO. (z.j.) Wat is GVO en HVO? Geraadpleegd van <http://gvoenhvo.nl/wat-is-gvo-en-hvo/>
- Donk, W. van de., Jonkers, A., Kronjee, G. & Plum, R. (2006). WRR-rapport: geloven in het publieke domein. Amsterdam, Nederland: Amsterdam University Press.
- EMMA (Experts in Media en Maatschappij). (2015, december). Analyse consultatiefase Onderwijs2032; reacties op hoofdlijnen advies. Geraadpleegd op <http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Analyse-consultatiefase-Onderwijs2032.pdf>
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development*. Great Wakering, Essex, Engeland: McCrimmons.
- Heijden, T. van der., (2015, 20 mei). Dit keer wonnen de christenen niet. *NRC Handelsblad*. Geraadpleegd van <http://www.nrcreader.nl/artikel/9424/dit-keer-wonnen-de-christenen-niet>
- Helleman, S. (2007). Het tijdperk van de wereldreligies: religie in agrarische civilisaties en in moderne samenlevingen. Zoetermeer-Kappellen, Nederland: Meinema-Pelckmans.

- Houtman, D. (2008). God in Nederland 1996-2006, enkele godsdienstsociologische routines ter discussie. *Religie en Samenleving* 3 (1), 17-35.
- Jackson, R. (2007). *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*. Münster, Duitsland: Waxmann.
- Jackson, R. (2012). *Religion, Education, Dialogue and Conflict: Perspectives on Religious Education Research*. London, Engeland: Routledge.
- Jong, A. de., Williams, C., Boer, E. de., Wall, E.G.E. van der., Frishman, J., Davidsen, M., Berger, M., Dessing, N., Hofstee, W. & Buisman, J.W. (2015, 14 december). Leidse visie voor religieonderwijs. [Universiteit Leiden]. Geraadpleegd van <http://www.leidenreligieblog.nl/articles/leidse-visie-voor-het-religieonderwijs>
- Kaljouw, M. (2015, 2 oktober). Onderwijs, bezielde boven de zuilen. [Nieuwswij]. Geraadpleegd van <http://www.nieuwswij.nl/verdieping/onderwijs-bezielde-boven-de-zuilen/>
- Kessels, J. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit; een rede*. Twente, Nederland: Universiteit Twente.
- Klooster, A. ten. (2015, 10 november). Neutrale religiekunde is een illusie. [Nieuwswij]. Geraadpleegd van: <http://www.nieuwswij.nl/opinie/neutrale-religiekunde-is-een-illusie/>
- Kreekel, A. (2016, 9 mei). The Passion in Amersfoort: vloek of zegen? *Algemeen Dagblad*. Geraadpleegd van <https://algemeendagblad.atavist.com/the-passion-in-amersfoort>
- Lammers, M. (2013). Juist in het openbaar onderwijs: Over de aandacht voor levensbeschouwing op de openbare school. *Narhex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 13 (3), 41-46.
- Lindbeck, G.A. (1984). *The Nature of Doctrine*. Philadelphia, US: The Westminster Press, 46-73.
- MacMullen, I. (2007). *Faith in Schools?: Autonomy, Citizenship, and Religious Education in the Liberal State*. Princeton, US: Princeton University Press.
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. New York, US: Oxford University Press.
- Maslowski, R., Naayer, H. & Werf, G. van der. (2010). Burgerschapscompetenties van Nederlandse leerlingen in vergelijkend perspectief. In: J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra en G. ten Dam

- (red.), *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. (p. 247-267). Antwerpen, België en Apeldoorn, Nederland: Garant.
- Miedema, S. (2012). Levensbeschouwelijke vorming in een (post-)seculiere tijd. [Afscheidsrede]. Geraadpleegd van http://dspace.uvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/51806/Afscheidsrede_Miedema.pdf?sequence=1
- Moyaert, M. (2011). Comparative Theology in Search of a Hermeneutic Framework. In D. Cheetham e.a. (red.), *Interreligious Hermeneutics in Pluralistic Europe: Between Texts and People* (p. 161-185). Amsterdam, Nederland: Rodopi.
- Ons Onderwijs 2032. (2016). Wat is Onderwijs2032? Geraadpleegd van <http://onsonderwijs2032.nl/over-ons/>
- Phalet, K. & Wal, J. ter. (2004). *Moslim in Nederland; Religie en migratie: sociaal-wetenschappelijke databronnen en literatuur*. Den Haag, Nederland: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Rijksoverheid. (z.d.). Vrijheid van onderwijs. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/vrijheid-van-onderwijs/inhoud/openbaar-en-bijzonder-onderwijs>
- Rijksoverheid. (z.d.). .Eindadvies Platform Onderwijs2032. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2016/01/23/eindadvies-platform-onderwijs2032-ons-onderwijs2032>
- Rothgangel, M., Adam, G., Lachmann, R., Schlag, T. & Schweitzer F. (2014). *Basics of Religious Education*. Göttingen, Duitsland: V&R Unipress.
- Smith, J.Z. & Leirich, C.I. (2013). *On Teaching Religion: Essays by Jonathan Z. Smith*. New York, US: Oxford University Press.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge MA, US: Harvard University Press.
- Thuswaldner, G. (2014). A Conversation with Peter L. Berger, How My Views Have Changed. Geraadpleegd van http://thecresset.org/2014/Lent/Thuswaldner_L14.html
- Vereniging Openbaar Onderwijs. (z.j.). Openbaar onderwijs. Geraadpleegd op: <http://www.voo.nl/info/vereniging-openbaar-onderwijs/openbaar-onderwijs>
- Vermeer, P. (2010). Religious Education and socialization. *Religious Education* 105 (1), 103-116.

- Vermeer, P. (2012). Meta-concepts, thinking skills and religious education. *British Journal of Religious Education* 34 (3), 333-347.
- Vermeulen, B. (2007). *Vrijheid, gelijkheid, burgerschap: over verschuivende fundamenteën van het Nederlandse minderhedenrecht en beleid: immigratie, integratie, naturalisatie, onderwijs en religie*. Den Haag, Nederland: SDU Uitgevers.
- Veugelers, W. & Oostdijk, E. (2013). Humanistische Levensbeschouwelijke vorming in het Nederlandse openbaar onderwijs, in het bijzonder HVO. *Pedagogiek* 33(2), 136-152.
- Veugelers, W., Derriks M. & Kat, E. de. (2004). Aandacht voor geestelijke stromingen in het openbaar onderwijs. *Pedagogische Dimensie* (34). Amsterdam, Nederland: ILO/UvA.
- VOS/ABB. (z.j.). Marleen Lammers. Geraadpleegd van <http://www.vosabb.nl/over-vosabb/medewerkers/marleen-lammers/>
- Vrije Universiteit Amsterdam. (2015, 16 januari). Veel Nederlanders geloven nog, alleen niet in God. Geraadpleegd van <http://www.godgeleerdheid.vu.nl/nl/nieuws-en-agenda/nieuwsarchief/2015/jan-mrt/150116-veel-nederlanders-geloven-nog-alleen-niet-in-god.aspx>
- Vrije Universiteit Amsterdam. (2016a, 14 maart). Het geloof in God verdwijnt steeds verder uit Nederland. Geraadpleegd van <http://www.vu.nl/nl/nieuws-agenda/nieuws/2016/jan-mrt/160314-het-geloof-in-god-verdwijnt-steeds-verder-uit-nederland.aspx>
- Vrije Universiteit Amsterdam (2016b, 19 maart), Religie doet ertoe. Geraadpleegd van <http://godgeleerdheid.vu.nl/nl/onderzoek/religie-doet-ertoe/#accept>
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*, Schiedam, Nederland: Scriptum.
- Zonderop, Y. (2016, 16 maart). 84 procent van de wereldbevolking is religieus; de goddeloze samenleving. *De Groene Amsterdammer*. Geraadpleegd van <https://www.groene.nl/artikel/84-procent-van-de-wereldbevolking-is-religieus>
- Zoontjes, P.J.J. (2003). Bijzonder en Openbaar Onderwijs. In: Ton Bertens e.a. (red.), *Recht en religie*. (p. 59-68). Nijmegen, Nederland: Ars Aequi (juridisch studentenblad).

Bijlage A: interview met Marleen Lammers

Onderwijskundige Marleen Lammers kwam in 2009 bij VOS/ABB. Zij is afgestudeerd op burgerschapsvorming in het primair onderwijs. Als VOS/ABB'er begeleidt en adviseert zij de leden en overige aangesloten organisaties onder andere op het gebied van burgerschapsvorming, identiteit en imago, grondwetsartikel 23 over de vrijheid van onderwijs en levensbeschouwing in het openbaar en algemeen toegankelijk onderwijs. (VOS/ABB, z.j.) Op vrijdag 24 juni 2016 interviewde ik Marleen Lammers over VOS/ABB en de visies op religieonderwijs. Deze bijlage bevat het getranscribeerde interview.

[Voor dat de opname start, praten Marleen en ik even over mijn scriptie en de conferentie van 21 juni. De opname start nadat ik de eerste vraag heb gesteld:

Denk je dat een apart religievak op openbare scholen mogelijk is?]

Ik denk wel dat het mogelijk is. Je hebt niet zo zeer dat de wetgeving het in de weg staat of moeilijkheid veroorzaakt, maar meer de praktijk, de beladenheid van het woord en de beeldvorming omtrent religie het religieonderwijs in de weg staat. Die visie deel ik wel. Artikel 42 zegt in de basis wat openbaar onderwijs moet doen. En daar zit inderdaad dat *teaching about*, de aandacht voor de diversiteit in.

Zien jullie bij VOS/ABB terug dat *teaching about* plaatsvindt op jullie scholen?

Dat vind ik lastig. We zijn nog redelijk kort bezig echt in de praktijk van hoe zit dat nou en hoe doen scholen dat? Wat we terugkrijgen is dat.. Je hebt in het bijzonder onderwijs daar heb je wel de traditie van een vak levensbeschouwing en dat is ooit ontstaan van 'We zijn een christelijke school dus we moeten christelijk godsdienstonderwijs geven, maar dat is al veel meer opgeschoven naar algemene levensbeschouwing en meer de persoonsvorming van de leerlingen. In het openbaar onderwijs zit het meer verstopt in een vak als geschiedenis of maatschappijleer. Maar niet zo stevig als in het katholiek of [protestants] christelijk onderwijs. Dat maakt het heel lastig. Enerzijds die allergie die er is als je het hebt over religie. Ik sprak bijvoorbeeld twee jaar geleden een rector. Ik sprak hem over levensbeschouwing en 'wat doe je daarmee'? Hij antwoordde hierop: 'Niets, als kinderen hier de school binnenkomen dan is het van 'hier is de voordeur en je religie laat je maar thuis', zo van 'daar hebben we het niet over hier'. En dat is niet de enige school waar dat idee heerst. Wij strijden er wel met VOS/ABB voor om dat idee tegen te gaan. De opvatting van de rector is de actief neutrale opvatting, maar wij willen graag een actief pluriforme opvatting, waarin we zeggen 'er is diversiteit en daar gaan we juist gebruik van maken en daar willen we meer van weten' – en we willen ook weten hoe leerlingen over dingen denken. Dit is in het primair onderwijs makkelijker heb ik het idee, omdat daar ook al G/HVO gegeven wordt. Dus die traditie is daar ook al veel meer aanwezig dan in het voortgezet onderwijs. Wat ik wel merk, en dat is wat ik ook al zei dinsdag [op de conferentie], en dat kan ik niet hardmaken met onderzoek of met resultaten, dat scholen er wel meer open voor gaan staan. Dat ze ook denken 'die persoonsvorming is belangrijk, en we hebben te maken met media die

ons voeden met bepaalde opvattingen en houdingen en bijvoorbeeld heel concreet ten opzichte van de islam, daar moeten we iets mee. Dus het is wel aan het keren denk ik. Maar dat zeg ik wel heel voorzichtig.

Wij vinden het heel belangrijk, levensbeschouwing, en wij treden daar ook mee naar buiten. Dus er komen nu ook scholen bij ons die zeggen 'daar willen we iets mee, maar hoe gaan we dat aanpakken?' Een concreet voorbeeld is een school die had nog vrije ruimte en die docent die was heel enthousiast en wilde iets doen met filosofie, religie en ethiek, en die zaten daar te zoeken van 'wat kunnen we daar dan mee?'

En hadden jullie daar dan een bepaald format of iets voor liggen?

Het was een heel verkennend gesprek. Ik heb niet in de kast een leerlijn voor het VO staan. Wel voor het examenvak van het reformatorisch onderwijs en het christelijk onderwijs, die bestaan wel, maar je moet echt iets nieuws gaan ontwikkelen eigenlijk, voor het openbaar onderwijs. Dit is iets wat uit die conferentie ook kwam: er moet gewoon iets komen. Ik denk wel dat scholen als je het hebt over religie, zich vaak afvragen 'wat is het nou?'. Dit is ook iets wat bleek uit de conferentie. Wat is nou religie, en religiewetenschap, en religiekunde – de allergie naar het woord religie, zou eigenlijk niet de boventoon *moeten* voeren, maar je moet er wel iets mee.

De 'botsing' tussen de religiewetenschappers, of niet per se de botsing maar het verschil in achtergrond en achtergrondkennis is dat de religiewetenschappers heel duidelijk weten van 'als we het hebben over religie dan hebben we het over het hele brede spectrum', en een groep die bij religie denkt aan de wereldgodsdiensten die langskomen en dat is het.

Kun je uitleggen hoe de organisatie van VOS/ABB in elkaar steekt en wie zich bezighoudt met het beleid omtrent de visie van godsdienst/levensbeschouwing in het onderwijs?

Wij als organisatie op zich hebben een werkwijze en een visie en een organisatie-functioneren maar wij zijn een organisatie en een belangenbehartiger voor het openbaar en het algemeen toegankelijk onderwijs, dus wij willen wel een soort voorloper zijn in visieontwikkeling. 'Hoe kun je dat als school aanpakken?' En dat zijn misschien niet, maar misschien ook wel twee aparte dingen. Dat je enerzijds zegt 'hier staan wij voor als organisatie' en anderzijds 'wij zouden graag zien dat scholen op die manier hun onderwijs vormgeven'.

Hoe functioneert de organisatie VOS/ABB?

Wij zijn totaal geen hiërarchische organisatie. Wij zijn heel plat. Het zou zomaar kunnen zijn dat ik iets vind of iets moois zie, dat ik zeg 'Hé, is dat iets waar we iets mee kunnen?' en dat onze directeur dan zegt 'Ja, goed idee, past het in lijn met onze uitgangspunten, dan gaan we het doen.' Zo plat en eigenwijs zijn we dan ook wel weer. Als we een thema zien waar we echt iets mee kunnen, dan gaan we het gewoon uitproberen. Dit geeft ons de mogelijkheid om van alles te proberen. We gaan ook wel eens op onze bek als het niet werkt, maar die vrijheid is er wel, en dat is soms heel lastig, omdat je

heel vrij bent, maar het geeft ook mogelijkheden om eens heel creatief dingen uit te gaan zoeken en te doen. We worden niet teveel belemmerd door toestemming vragen aan onze leden. Onze Vlaamse collega's bij het gemeentelijk onderwijs moeten dat wel. Die moeten voordat zij een standpunt bepalen eerst langs alle wethouders in alle deelgemeenten en dan zijn ze zes weken verder voordat ze een uitspraak kunnen doen.

Wie bij jullie gaat er over de standpunten en het beleid, met betrekking tot de ideeën over levensbeschouwing?

In feite de directeur. Hij zegt: 'dat gaan we zo of zo doen'. Hij laat zich heel erg voeden door de experts op thema, om het maar heel even plat te zeggen. We hebben een organisatie met een directeur, een adjunct-directeur, beleidsmedewerkers, juristen. We bieden ook juridische dienstverlening en helpen scholen en besturen echt met de harde kant.

De beleidsmedewerkers zitten meer op inhoud en op thema en die laten zich voeden door geluiden uit conferenties en netwerken. Gisteren zat ik de hele dag in een netwerk van PO-docenten levensbeschouwing die met die met dit onderwerp aan de slag zijn en docenten opleiden en daar hoor ik dan ook heel veel van. Waar lopen ze tegenaan en hoe zitten bepaalde dingen in elkaar? Wat zijn de richtingen die het opgaat? Dat probeer ik dan weer te vertalen naar 'hoe staan we daar als VOS/ABB in?' En daarin laten we onszelf ook heel erg leiden door de uitgangspunten die letterlijk bepaald zijn voor het openbaar onderwijs. Dat staat altijd voorop. Dus wat we net voor ons zagen, van 'het karakter van het openbaar onderwijs is in de wet heel globaal vastgelegd' proberen we ook weer te vertalen naar 'wat kan een school daar dan mee doen? En welke richting of plek kan levensbeschouwing dan krijgen in het onderwijs? Wij zijn er ook niet terughoudend in om te zeggen 'en die richting vinden wij de beste'. Dus dat actief pluriform is wel een piketpaaltje dat we heel erg nastreven en dat we ook zeggen 'jongens, die neutrale houding, dat is niet meer van deze tijd'. Vinden wij. Dus scholen, doe daar iets mee. Dan nog hebben scholen heel erg de vrijheid om te zeggen 'VOS/ABB, dat kunnen jullie wel vinden, maar daar doen we niks mee'. We zijn niet de inspectie of een bepalende organisatie. We moeten de besturen ook heel erg meenemen. Als heel Nederland zegt 'wij willen passief neutraal zijn' en wij zeggen 'nee, jullie moeten actief pluriform zijn', dan schiet dat ook niet op. We laten ons heel erg voeden door wat de leden doen en vinden, maar zijn niet terughoudend als wij van experts horen 'dit is een richting die Nederland op gaat', om dat te vertalen naar de scholen, van 'nou, let op'.

Jullie kunnen je standpunten duidelijk maken, maar je hebt nog de schoolbesturen en de scholen daaronder. In hoeverre hebben jullie daar contact mee en is er een wisselwerking van praktijken?

Het voortgezet onderwijs is voor ons een lastige, omdat wij merken dat in het primair onderwijs veel meer de identiteit een vraag is voor ouders en voor leerlingen. Die scholen zijn daar veel meer mee bezig. Voor het VO is het minder een item. Wij zijn er echt om openbaar onderwijs te versterken en 'laat zien wie je bent'. Dit leeft meer in het PO dan in het VO. Ik denk dat heel veel scholen ook niet

weten dat ze lid van ons zijn. De besturen zijn lid, en daarmee de scholen, maar ik denk dat veel scholen dat niet weten.

Wat is jullie strategie om op scholen (dus via die tussenstap) om de visie over godsdienst/levensbeschouwing tot uiting te brengen?

Dit is nog een stap die we moeten maken. In het primair onderwijs is dat makkelijker – daar komen we wat meer voor workshopstrainingen en studiedagen. We hebben in fusies bijvoorbeeld vaak een taak, en dan kunnen we zeggen 'ga hier ook eens over nadenken'. We hebben ook een blad. Dat komt ook wel bij de scholen die lid van ons zijn. Het is wel echt zenden. Het is heel erg zenden van 'denk eens na over godsdienst/levensbeschouwing in het onderwijs en wat je daarmee wil doen'. We hebben drie jaar geleden met uitgeverij Quintissens een inspiratiekalender gemaakt. Het bijzonder onderwijs heeft altijd een dagopening en die hebben daar ook materiaal en een methode voor etc. En toen dachten we 'wij willen ook iets'. Toen zijn we daarmee aan de slag gegaan en hebben uitgeverijen benaderd. We probeerden ook wel de tools te creëren om ermee aan de slag te gaan. Daarnaast hebben we samenwerkingen met uitgeverijen die ontwikkelen. Dus de tools aanbieden. Het is nog heel erg het zenden.

Hoe staan jullie tegenover het GVO/HVO onderwijs?

Wij zijn daarin wakker geschud. Een paar jaar geleden waren wij zo van 'GVO/HVO moeten we niet willen, dat is achterhaald.' Maar wij staan nu ook in nauw contact met het dienstencentrum – die regelt de docenten voor die verschillende richtingen. Een koepelorganisatie eigenlijk voor de protestants christelijke, humanistische en islamitische organisatie en wij zien dit nu ook wel als een waardevol instrument om hierin te zitten. Wat wij nu merken is dat uit de praktijk steeds meer vragen komen aan ons van dat G/HVO, past dat nog wel binnen de huidige samenleving? En bij wie we willen zijn als organisatie? Kunnen we daar op een andere manier inhoud aan geven? We maken mee dat het soms vanuit onvrede is over docenten, wanneer ouders zeggen 'dit is niet helemaal het niveau dat we verwachten van een leerkracht, maar ook tot 'er zijn niet genoeg leerkrachten voor HVO en hoe gaan we dit oplossen? Dus soms krijgen we vragen puur van organisatorische aard, maar ook vanuit de visie dat ze zeggen 'wij willen niet meer dat kinderen los van elkaar iets doen waar we totaal geen inzicht in hebben. Het wordt ook heel lastig als de docenten totaal niet met elkaar samenwerken. Dus de islamitische kinderen hebben het over de ramadan, en de christelijke kinderen hebben het over mensenrechten en wat het voor hen betekent, en de ander heeft het weer over iets heel anders. Wat mooi zou zijn, denk ik, is wanneer je zegt: oké, wij willen deze verschillende richtingen, en die docenten kunnen daar wat meer in overleggen zo van 'we gaan nu het thema licht behandelen en dit doet iedere docent vanuit zijn eigen invalshoek, dus vanuit islam, christendom en humanisme, bijvoorbeeld, dan stippen we dat thema aan en dan komen we weer samen in de klas en dan doen we nog gezamenlijk iets met dat thema, zodat ze naderhand ook weten wat iedereen gedaan heeft en hoe verbind je dat dan aan elkaar. Dit zou voor mij persoonlijk wel een meerwaarde zijn, dat je zegt: leerlingen leren van elkaar, en leren de diversiteit ontdekken, maar daarnaast mag je ook in je eigen levensbeschouwing opgeleid of gesocialiseerd wordt. Hier zijn ook voor- en tegenstanders over. Aan

de ene kant heb je mensen die zeggen 'je moet niet willen dat de leerlingen segregeren, zo apart van elkaar', en aan de andere kant heb je mensen die zeggen 'het is juist een meerwaarde dat je enerzijds die uitwisseling hebt, maar ook als school de ruimte biedt om als individu een eigen identiteit te ontwikkelen in zo'n apart vak. Dat is een tweedeling die we terugzien.

Denk je persoonlijk dat deze constructie binnen het huidige religieuze landschap van Nederland nog relevant is?

Wat ik zie gebeuren is dat over het algemeen de ouders die kiezen voor GVO/HVO dit doen omdat ze zeggen 'we willen dat mijn kind iets meekrijgt, of iets leert over wat er allemaal te koop is in de wereld, over het christendom. Ze zeggen niet zozeer 'wij willen dat ons kind gesocialiseerd wordt in het christendom, maar wij willen dat ons kind leert wat christendom is en wat dat betekent. Daarnaast zie je een groep, voornamelijk bij de islamitische kant, dat de islamitische ouders dat wel echt doen. Dus dat die ouders zeggen 'wij zijn islamitisch en dit is een mooie aanvulling op de geloofsopvoeding'. Dat is een andere insteek dan de ouders die zeggen 'we willen dat onze kinderen hier iets van meekrijgen.'

Wat ik zou willen? Ik zou het liefst willen dat kinderen van alle vakken en alle richtingen leren, maar dat we het benaderen vanuit de leerling, en niet vanuit 'we gaan het nu hebben over het christendom en dit is een kerk', maar meer vanuit het kind. En ook het voorbeeld van 'in de omgeving wordt een moskee gebouwd en iedereen is boos en dat je daarvanuit mee aan de slag gaat, dat je vanuit die persoonlijke leefwereld gaat kijken 'wat betekent dat nou voor mensen om zo'n heilig huis niet te mogen hebben?

Hoe staat VOS/ABB hierin?

VOS/ABB heeft hierin een tweesporenbeleid. Aan de ene kant vinden wij het een manco in het openbaar onderwijs dat als je een leraar in het openbaar onderwijs vraagt 'wat doe je met godsdienst of levensbeschouwing', dat ze dan zeggen 'wij bieden GVO/HVO aan. Dit vinden wij te mager. Wij vinden dat er een tweesporen-aanpak moet zijn. Enerzijds heeft de groepsleerkracht daar een opdracht in, als is het maar binnen burgerschapsvorming, dat je uitlegt wat er allemaal is in de wereld en je hebt een taak in de identiteitsontwikkeling van je leerlingen, dus je moet daar iets mee. Geestelijke stromingen, komt er dan in terug. Anderzijds is er de opdracht van de openbare school om dat G/HVO-onderwijs te bieden. Die twee moeten met elkaar bestaan – het een ontslaat je niet van de andere opdracht. De opdracht van de groepsleerkracht zelf die bestaat, die is er, daar moet je iets mee, en als er dan nog behoefte is aan levensbeschouwelijk onderwijs in een bepaalde richting, dan moet die optie er kunnen zijn. Ik denk, en dat is heel persoonlijk, als een school heel goed levensbeschouwing neerzet, dat ouders dan niet kiezen voor G/HVO om nog iets extra's mee te krijgen.

Niet overal in Nederland zijn ouders er bekend mee dat ze G/HVO kunnen aanvragen. Wat doet VOS/ABB met deze onwetendheid over G/HVO?

Amsterdam is niet lid van ons, die is heel eigenwijs. We zijn wel ooit gevraagd door de wethouder van Amsterdam, die wilde G/HVO op de kaart zetten. Wij staan daar wel een beetje in de spagaat. Aan de ene kant vinden we het belangrijk om dat te ondersteunen, maar aan de andere kant zijn wij er van en voor de besturen. Dus als een bestuur zegt 'daar hebben wij helemaal geen zin in', dan kunnen we hooguit wijzen op 'het is je opdracht of je morele plicht om ouders daarover te informeren. Als de ouders collectief opstaan en zeggen dat ze G/HVO willen, dan moet de school daar iets mee. Het is dus eigenlijk nodig om ouders te mobiliseren. Wij wijzen er scholen wel op en als we er zijn dan zeggen we ook in gesprekken van 'je hoeft het niet te doen, maar het is wel je morele plicht om ouders daarop te wijzen.' Anders zou je met alles kunnen zeggen 'we houden het maar lekker geheim want anders gaan die ouders moeilijk doen. Dus wij geven bijvoorbeeld in onze publicaties aan dat de mogelijkheid er is, maar wij zijn er niet voor ouders – dus dat is wel een lastige spagaat waar je dan in zit.

Hebben jullie enig idee wat de ideeën over religieonderwijs zijn bij de aangesloten scholen in het VO?

Nee. Ik kan hooguit zeggen dat het niet aangeboden wordt en voor zover wij weten niet is, hooguit verweven in. Ik kan wel vanuit mijn gevoel spreken dat daar wel verschillende kampen zijn. Het veld is heel divers daarin. Het is ook afhankelijk van welke rector of welke docent daar zit. Pakt deze zo'n thema op? Of denkt hij/zij 'oeh eng, kan ik niks mee' en laat het vervolgens liggen.

Hoe denk jij dat het komt dat er niks mee wordt gedaan?

Ik denk dat het echt de allergie is van 'openbaar onderwijs moet zich neutraal opstellen en alles wat religie is moeten we van wegblijven.' Ik denk dat dat ergens wel een opvatting is. Het bang zijn voor religie kan ook nog per regio verschillen. Ik ga het nu wel even heel zwart-wit schetsen, maar als je bijvoorbeeld in Limburg gaat vragen, daar zijn de mensen die ik spreek op openbare scholen daar echt vanwege het afzetten tegen de katholieke kerk. Het beeld leeft daar ook van de openbare school is voor atheïsten, en de christelijke school is er voor als je wel iets wil weten over religie. Dat beeld is er nog wel. In Limburg zijn de openbare scholen ook voornamelijk de Jenaplan of Montessorischolen. In Amsterdam weten mensen vaak niet eens op wat voor school ze werken, en of dat een openbare of bijzondere school is, daar doen ze niks mee.

In onze formele identiteit hebben wij de kernwaarden over openbaar onderwijs helemaal mooi uitgewerkt, aandacht voor identiteit en actief pluriform, en aandacht voor levensbeschouwing – maar op de scholen vliegt het alle kanten op. Daar zit heel veel variatie en diversiteit in.

De ideeën die op de scholen leven over religieonderwijs zijn heel divers. In september gaan we hier samen met Verus hier onderzoek naar doen. Verus gaat onder docenten een onderzoek doen en wij gaan kijken hoe schoolleiders aankijken tegen dit thema, en wat er gebeurt op scholen en wat er in een ideale situatie zou gebeuren op de school.

De visie van levensbeschouwing/godsdienst en actieve pluriformiteit is belangrijk, heeft die met bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen te maken? En zo ja, welke?

Ja, het item van radicalisering, polarisatie, vluchtelingen die naar Nederland komen en alle heisa die daaromheen is, speelt wel mee en wij zijn wel zo arrogant dat we stellen dat wij daar een antwoord op hebben. Als je die leerlingen een gezicht geeft in plaats van een beeld in de media, dat dat wel bijdraagt aan meer begrip en tolerantie.

Jullie zijn niet de enigen die die uitspraak doen. Ernst van den Hemel heeft zich daar ook best wel over uitgesproken.

Dat halen we ook wel aan. Eens in de zoveel tijd schrijven we commentaren van dingen die in de media naar voren komen. Zo van 'vanuit onze visie is dit een antwoord'. Wij laten dat wel meespelen in, maar tot nu toe laten we vooral weten: daar is onze visie van onderwijs dan een antwoord op. Dus we maken er gebruik van, om onze visie te versterken.

Dus jullie baseren niet zozeer je visie op bepaalde ontwikkelingen, maar de ontwikkelingen versterken telkens weer de visie?

Ja, en soms maken we ook handig gebruik van gebeurtenissen. Dat we zeggen 'en zie je, daarom moet je dus gebruik maken van onze visie'.

We hebben nu een krimp, een maatschappelijke ontwikkeling die niet zozeer met religie te maken heeft, maar hierdoor zijn scholen genoodzaakt te fuseren. Dit raakt wel aan de identiteiten. Scholen zijn erg zoekende van 'wat is ons antwoord hierop'? In het gebied van krimp moet er een fusie komen en daardoor worden we wel gedwongen door de werkelijkheid. Hoe zien wij een samenwerkingschool voor ons? En laten we die kinderen dan gescheiden een dagopening doen? Of zeg je: nee, we willen alle kinderen samen onderwijs, want we zijn een samenwerkingschool? Hoe ga je daarmee om is dan de vraag. En hoe verhoudt zich dat dan tot jouw uitgangspunten van het openbaar onderwijs?

Een ander punt dat we ook nog nastreven is dat we zien dat de samenleving verandert, en daarom willen we toe naar een stelsel waar geen denominaties meer zijn. Dit is ook nog een eigenwijze opvatting van ons. Dit heeft wel te maken met de samenleving/secularisatie die wij wel zien gebeuren en dat wij denken dat het huidige stelsel niet meer van deze tijd is. Want hoeveel mensen zijn nog christelijk en moet je daarom zoveel christelijke scholen hebben? Of zou het beter zijn voor de samenleving zijn om te zeggen 'we schaffen al die labels af en gaan gewoon goede scholen neerzetten en stemmen onderwijs af op de populatie in de regio'. Dus geen vastgestelde stempel. Dit is wel een van de idealen van VOS/ABB.